



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR,
MULTICULTURAL E DIALÓGICA NOS ESPAÇOS FORMAIS DE
EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**

Por: Vivian Fraga

**Rio de Janeiro
2018.1**

**UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO- PPGE- Programa de pós Graduação em educação**

**EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR,
MULTICULTURAL E DIALÓGICA, NOS ESPAÇOS FORMAIS DE
EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**Dissertação de mestrado apresentada
ao programa de pós-graduação em
Educação (PPGE), UFRJ –
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE
JANEIRO, como requisito parcial à
obtenção do título de mestre em
Educação.**

Por: Vivian Fraga

**Orientadora:
Ana Ivenicki**

**Rio de Janeiro
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

F676e Fonseca, Vivian Fraga da Experiências e desafios de uma educação popular, multicultural e dialógica nos espaços formais de educação da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro / Vivian Fraga da Fonseca. -- Rio de Janeiro, 2018. 199 f.

Orientadora: Ana Ivenicki.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Multiculturalismo Crítico. 2. Educação Pública. 3. Pesquisa-Ação. 4. Neotecnicismo. I. Ivenicki, Ana, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vivian Fraga

Experiências e desafios de uma educação popular, multicultural e dialógica nos espaços formais de educação da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro.

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação (PPGE), UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

Ana Ivenicki, Orientadora- UFRJ

José Jairo Vieira- Titular interno- UFRJ

Claudia Miranda- Titular externo- UNIRIO

EPIGRAFE

**“... só serei verdadeiramente livre quando todos
os seres humanos que me cercam,
homens e mulheres, forem igualmente livres,
de modo que quanto mais numerosos
forem os homens livres que me rodeiam, quanto
mais profunda e maior for a sua liberdade,
quanto mais vasta, mais profunda
e maior será a minha liberdade...”**

(BAKUNIN, 2010)

**“Desconfiai do mais trivial, na aparência singela e examinai,
sobre tudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito, como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada,
nada deve parecer impossível de mudar.”**

(BRECHT, 1977)

DEDICATÓRIA

*Aos educadores e educadoras que persistem na luta,
por uma educação capaz de romper as barreiras da opressão.*

*A todos e todas que vislumbram uma vida livre
de homofobia, racismo, machismo e especismo.*

*Aos alunos e alunas que me ensinaram
com suas vidas, a poesia de sermos muitos e muitas.*

AGRADECIMENTOS

A cada árvore e planta, a cada elemento sagrado da terra, à grande mãe que faz o universo gerar;

Aos banhos de chuva, às sementes aladas, levadas ao vento, ao irmão sol e a irmã lua;

A Francisco de Assis e Clara, por suas lições de humildade e amor a todas as criaturas;

A minha mãe Rosangela, por estar ao meu lado em tantas crises e desesperos;

A Luciene, por seu coração imenso e pela ajuda infinita de todos os dias;

A Eliane, pelo carinho de muitas vezes;

A Sarah, Lilith, Zivah, Lorin, Doroth e Sherlock por iluminarem minha vida e me encherem de alegria, em vocês encontro meu sorriso e meu refúgio;

Aos amigos Fernanda e Alberto pelo carinho e disponibilidade em ler meu projeto, ajudar com edições, correções, digitação e idéias; Sem vocês jamais conseguiria chegar aqui. Vocês são exemplos de que a educação só existe onde há solidariedade;

Ao Diego pelo apoio ao se dispor a leituras, digitações, correções e edições dos projetos de áudio-visual e por várias mensagens nos pés;

Ao grupo VIDA- Voluntárixs Independentes em Defesa Ambiental, Luciene, Stefani, Sarah, Jeniffer, Diego, Gabriel, Mayara, Duany e Ana Lúcia; que tem proporcionado finais felizes a tantos peludos resgatados e a certeza que o trabalho coletivo tem poder;

A minha psicóloga, Adriana Rosa, que garantiu minha saúde emocional, equilíbrio e força pra continuar este desafio;

A Sicília Monteiro e nossa amizade espiritual;

A Renata Tavares, amiga linda de conversas, abraços e apoio;

Ao amigo Guilherme Santana sempre disposto a ajudar;

A Rayssa e Monalisa, por comporem esta equipe de edições;

A equipe da Clínica Veterinária Mundo dos Bichos, Christine Barcelos, Alessandra Pascalle, Enóá Rodrigues, Luciana, Luiza, Eduardo Oliveira, Ana Paula, Fabiano Junior, Rodrigo, Cidália;

A Patrícia Borher, sempre apoiando os projetos do VIDA e aos demais Apoiadores e apoiadoras, Madrinhas e padrinhos que garantem a existência deste projeto;

ATàbata Zoghbi, miguxa que mora no coração;

Em especial a Aldeia Maracanã e ao CESAC – Centro de etnoconhecimento sociocultural e ambiental Caiuré – Rio de Janeiro. E o apoio carinhoso dxs guerreirxs José Urutau Guajajara, Potira, Maynumi Guajajara e Mônica Lima;

Aos alunos e alunas do Colégio Estadual Professora Alzira dos Santos da Silva, em especial Milla Santos, Thalia Domingos, Alexander, Victor, Juliane Azevedo e Ruslan Souza, pela linda família que criamos juntos e pelos projetos que nos deram asas;

Aos alunos e alunas do Colégio Estadual Heitor Lira, que embarcam nos meus sonhos e sonham comigo;

Aos meus e minhas eternas alunas e alunos companheiros de luta, de vida e de sonhos, em especial a Thayssa, Julia Bubé “lica” e Douglas Moura;

Aos tios Rosaura e Beto, com imenso carinho;

A Sandro Azevedo, pelo apoio que sempre me dedicou e a seus ensinamentos sobre Pans (Plantas alimentares não convencionais), hortas agroecológicas e permacultura;

A Dario Jurema Xukuru pelo esforço de cada placa de asfalto quebrada na Aldeia Maracanã;

Aos mestres da UFRJ, que no decorrer do mestrado tiveram papel essencial na teorização de práticas de lutas contra hegemônicas, em especiala Jairo e Vânia Motta, e a Ana Ivenickipor apoiar meu projeto e se dispor com tanto carinho a ser minha orientadora;

A Solange, Solzinha que sempre com um sorriso pleno tentava solucionar as intempéries do caminho;

Às toneladas de milho de pipoca e aos litros de mate, que me mantiveram madrugadas acordada;

**KATÚ AHY,
KATU IPÓ ,
PARENTES KRENAK
E DE TODAS AS ETNIAS,
na luta por “ R” existirmos.
AYAYA**

IN MEMÓRIAN

**Ameus avós Lydia e Nivaldo,
por viveram em seus ensinamentos dentro de mim.**

**A José Luiz por garantir um dia, tantas
chances àquela menina que hoje sou eu.**

**Aos seres mais puros que em suas breves vidas
ensinaram o sentido verdadeiro do amor,
Sabrina, Bridah, Pietro, Morgana, Odin, Romeu e Jully.**

A tia Neide, com carinho e saudades, grata pela confiança.

RESUMO

A presente dissertação aborda as práticas de educação popular dialógica e do multiculturalismo decolonial em escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Tais práticas estão comprometidas com o desenvolvimento crítico e autônomo de docentes e discentes, a partir do reconhecimento dos micro saberes, enquanto parte essencial da construção da realidade. Busca, portanto, identificar os limites e possibilidades de aplicação de uma educação emancipadora enquanto método de resistência a uma educação neotecnista, reprodutivista, frequentes às práticas pedagógicas escolares tradicionais. Para analisar tais experiências, o método aplicado foi a pesquisa-ação, o que permitiu que o objeto de pesquisa fosse ao mesmo tempo as vivências pedagógicas no âmbito escolar, mediante projetos desenvolvidos a partir da conscientização dos sujeitos sobre suas opressões, permitindo dessa forma, o reconhecimento de suas histórias, linguagem e expressões culturais até então negligenciadas por normatizações hegemônicas. Tais projetos se desdobraram em atividades diversas nas escolas onde foram aplicados, como o Programa Guias do Futuro, Biblioteca Comunitária, Teatro Histórico Interséries, projeto Nossas Raízes e o projeto Socioambiental e Vivência Indígena, aprofundado nesta apresentação. A prática de uma educação crítica e multicultural através de pesquisa participativa garantiu o reconhecimento histórico e valorização das identidades que constituem a formação cultural de discentes no espaço escolar e que são frequentemente invisibilizadas. Os dados recolhidos e atividades observadas durante a pesquisa garantiram mudanças nas relações discentes, demonstrando envolvimento e compreensão de sua constituição enquanto sujeitos históricos e constatação de seus saberes enquanto conhecimento válido e o entendimento do aprendizado enquanto construção coletiva.

RESUMEN

La presente disertación aborda las prácticas de educación popular y del multiculturalismo decolonial en escuelas de la red pública de enseñanza del Estado de Rio de Janeiro. Tales prácticas están comprometidas con el desarrollo crítico y autónomo de docentes y discentes a partir del reconocimiento de los saberes como parte esencial de la construcción de la realidad. Busca por tanto identificar los límites y posibilidades de aplicación de una educación emancipadora en un contexto de resistencia a una educación neotecnista, reproductivista frecuentemente en las prácticas pedagógicas escolares tradicionales. Para analizar tales experiencias, el método aplicado fue la investigación-acción, lo que permitió que el objeto de investigación fuera a su vez las vivencias pedagógicas en el ámbito escolar, mediante proyectos desarrollados a partir de la concientización de los sujetos sobre sus opresiones permitiendo de esta forma el reconocimiento de sus historias, lenguaje y expresiones culturales hasta entonces descuidados por normatizaciones hegemónicas. Tales proyectos se desplegaron en diversas actividades en las escuelas donde fueron aplicados, como el Programa Guías del Futuro, Biblioteca Comunitaria, Teatro Histórico Interseries, Proyecto Nuestras Raíces y el Proyecto Socioambiental y Vivencias Indígenas profundizado en esta. La práctica de una educación crítica y multicultural a través de investigación participativa garantiza el reconocimiento histórico y valorización de las identidades que constituyen la formación cultural de los alumnos en el espacio escolar y que son a menudo invisibilizados. Los datos recogidos y las actividades observadas durante la investigación, garantizaron cambios en las relaciones de los alumnos demostrando involucramiento y comprensión de su constitución como sujetos históricos y no solo objetos del proceso histórico y el descubrimiento de sus saberes mientras el conocimiento válido y el entendimiento del aprendizaje como construcción colectiva.

Palavras-Chave: Educação Popular - Educação Dialógica – Multiculturalismo Crítico – Multiculturalismo Decolonial – Educação Neotecnista – Práticas de Educação Libertadora.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| EPÍGRAFE ----- | I |
| DEDICATÓRIA ----- | II |
| AGRADECIMENTOS ----- | III |
| IN MEMÓRIAN ----- | VI |
| RESUMO/RESUMEN ----- | VII |
| 1-INTRODUÇÃO ----- | 15 |
| 2-CAPÍTULO 1- Educação Popular e Dialógica como prática do Multiculturalismo Crítico. ----- | 30 |
| 3- CAPÍTULO 2- Educação popular libertadora e libertária enquanto resistência às políticas educacionais neotecnicistas. ----- | 54 |
| 4- CAPÍTULO 3- Democratizando o conhecimento: Experiências e desafios da Educação Popular e do Multiculturalismo Decolonial em unidades de ensino da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. ----- | 92 |
| 4.1-Biblioteca comunitária: idéias libertárias ----- | 106 |
| 4.2-Grêmio estudantil ----- | 114 |
| 4.3-Aulas passeios/aulas de campo ----- | 121 |
| 4.4-Teatro do oprimido/teatro político/teatro interséries ----- | 130 |
| 4.5-Projeto socioambiental e vivências indígenas Aldeia Maracanã ----- | 146 |
| 5-DA CONCLUSÃO OU DE NOSSAS INCONCLUSÕES ----- | 169 |
| 6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ----- | 179 |
| 7- FONTES HISTÓRICAS ----- | 187 |

| | |
|---|------------|
| 8- ANEXOS ----- | 190 |
| 8.1-Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. ----- | 191 |
| 8.2- Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. ----- | 192 |
| 8.3-Cartilha do Sepe contra aplicação do Saerj ----- | 193 |
| 8.4-Há de se romper as correntes ----- | 194 |
| 8.5- Baião do seu Dotô ----- | 195 |
| 8.6-Árvore do teatro do oprimido ----- | 196 |
| 8.7-Tabela comparativa das práticas de Augusto Boal e Paulo Freire ----- | 197 |

1 – INTRODUÇÃO

“Quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonha junto, é o começo da realidade. (CERVANTES, 2014)”

Enquanto professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, me deparo cotidianamente com cenários de descaso com a educação pública, na emergência de se atender as perspectivas de uma educação neotecnista com caráter meritocrático, fundamentada nos princípios da competitividade e da livre escolha.

Nesse aspecto, os estudantes eram aprovados, ano após ano, nas séries letivas, sem ter composto, sequer, uma formação de senso crítico de si e do mundo, concluindo o Ensino Médio, quando suas condições sociais e econômicas permitiam, para logo tornarem-se mão de obra barata no mercado de trabalho, colaborando com um ciclo reprodutivista do saber.

Esta realidade ia contra todos os princípios de construção de uma educação libertadora, estando focada em atender ao jogo de oferta e procura, sem qualquer projeto que, de fato, envolvesse os discentes, de forma democrática, na construção da educação. Desta forma, viviam alienados do processo do qual faziam parte, tornando-se incapazes de reagir diante dos desafios a que se deparavam no seu dia a dia

Por outro lado, educadores e educadoras pareciam, também, condicionados a aceitar os projetos pedagógicos que lhes eram impostos, sem contestar o obstáculo que esse projeto representava para a construção da autonomia dos discentes e sem refletir sobre o papel do profissional da educação como mediador desse processo.

Mesmo que diante da letargia que parece assolar o cenário educacional, a escola permaneça como lugar de disputa ideológica, por um lado, enquanto instituição social, e frequentemente manipulada enquanto instrumento ideológico do Estado, por outro, torna-se por si só um espaço de luta e de transformação social e política, direcionada à liberdade e à compreensão crítica dos sujeitos históricos quando deparadosa modelos educacionais que enfatizam ora uma proposta democrática de ensino, centrada no caráter dialógico, ora multicultural do aprendizado.

A disputa que ocorre nos espaços escolares fica ainda mais evidente, quando educadores e educadoras envolvidos com a construção de uma educação crítica passam a sofrer perseguições políticas, incluindo prisões, após o fim da greve da Rede Estadual em 2013¹, por conta de diversas denúncias sobre o sucateamento das escolas, redução da autonomia dos profissionais em sala, imposição de avaliações externas (SAERJ/SAERJinhos)² certificações e limitações dos tempos de disciplinas, como filosofia e sociologia³.

Existe, portanto, um embate nítido entre as práticas de uma educação para a liberdade, cujo indivíduo é compreendido como consequência de seu meio, resultado da interferência cultural e social, estando, portanto, diretamente afetado por estes elementos, e uma educação nos moldes da meritocracia, que não considera as particularidades, e estimula a concorrência, através de avaliações externas homogeneizantes, da redução da autonomia pedagógica, do desrespeito às singularidades de cada grupo, de premiações por desempenho, de verificação dos sistemas educativos, através da mediação da eficiência e parcerias público-privadas, comumente aplicadas pela política privatista e neotecnicista da educação pública.

Desta forma, é a partir da análise de práticas de educação popular e vivências multiculturais em escolas da rede estadual de ensino, que busquei avaliar sua relevância na transformação de docentes e discentes, de objetos a sujeitos históricos, considerando, entre seus principais objetivos: a emancipação dos indivíduos em sociedade, estimulando-os à criatividade, à imaginação, à percepção da vida coletiva, à noção do trabalho em coletividade e à escola como espaço onde se ensina e aprende a construção de uma sociedade mais participativa.

Compreendidas as possibilidades e práticas de educação popular, foi fundamental analisar as limitações a tais práticas, a partir de todo um conjunto ideológico de caráter neotecnicista e conservador, que rege as políticas públicas para a educação, e permeiam as relações escolares discentes/docentes e comunidade escolar.

¹ As alegações que justificam a detenção de 23 integrantes de movimentos sociais, incluindo professores e professoras da rede pública, vão desde formação de quadrilha e aliciamento de menores, a terrorismo.

² O SAERJ é um sistema de avaliação de educação básica do Rio de Janeiro, que esteve presente até 2015, nas escolas estaduais, quando foi suspenso, graças às pautas das greves de 2013, 2014 e 2016.

³ Como pauta das greves de 2013, 2014 e 2016, as disciplinas de filosofia e sociologia voltaram a ter 2 tempos no currículo escolar.

Avaliar tais limitações foi essencial para que se entendesse a educação popular enquanto resistência a projetos educacionais que se preocupam com a produtividade, com o lucro e com a competitividade deixando à margem o desenvolvimento do elemento humano crítico.

Assim, a motivação central de meu tema, trata da análise das possibilidades de existência e de práticas de uma educação de cunho popular, dentro do sistema regular de ensino, estabelecido no âmbito da rede pública de educação, considerando suas limitações estabelecidas por todo um conjunto de disputas de interesses ideológicos, que ocorrem permanentemente nos espaços escolares.

Alem da motivação pessoal, há outras questões que justificam o desenvolvimento e importância desta pesquisa, dentre as quais se destaca o fato de que, apesar de existirem consideráveis produções literárias que tratem de educação popular libertária e libertadora, e seu embate em relação aos métodos de educação tradicional, poucas produções concentram-se nas práticas e experiências de tais teorias populares e multiculturais, bem como nos fatores que dificultam sua aplicação no sistema regular de ensino.

O projeto aqui defendido está pautado para além das teorias sobre educação popular, uma vez que buscou analisar suas vivências nos espaços regulares de educação, enquanto uma forma de resistência ao conjunto de princípios neotecnocráticos e meritocráticos, exemplificados nas práticas pedagógicas de educação, implementadas por políticas públicas do Estado.

A importância principal que justifica esta temática está em se discutir a função social de tais práticas de educação popular na escola e entendê-las, enquanto método de reação às políticas de predominância do capital financeiro e de privatização, que geram desequilíbrios e desigualdades socioculturais. A educação popular não atende aos interesses imediatistas, visando romper, inclusive, as barreiras que distanciam o papel de docentes/discentes, já que ambos constroem, conjuntamente, os saberes, baseados na troca de vivências, e no reconhecimento das diversidades e do multiculturalismo. Sob essa ótica, alunos e alunas assumem seus papéis de sujeitos históricos, e não apenas de objetos do processo educacional, refletindo em sua militância, no espaço escolar, organização de assembleias, criação de grêmios estudantis, divisão de funções através de comissões, amadurecimento do ideal de participação, de coletividade e de responsabilidade com espaço escolar.

A pedagogia do diálogo, com base nos princípios da educação popular de Paulo Freire, está focada na superação de uma educação meramente reprodutivista, destacando a importância crítico-pedagógica, baseada na humanização da educação, na criticidade, no diálogo, na busca do reconhecimento do outro e na transformação da realidade.

Nesta perspectiva, o docente valoriza a curiosidade e o espírito crítico de alunos/alunas, visando superar dogmatismos e modelos pré-definidos de ensino. A educação torna-se constante diálogo, troca argumentativa, possibilitando perspectivas críticas sobre a realidade e, assim, superando padrões socialmente impostos.

Na prática da pedagogia do diálogo e da educação popular, alunos/ alunas são co-autores do conhecimento, juntamente aos docentes. Busca-se superar aulas baseadas na memorização mecânica e no monólogo, por dinâmicas onde se aprenda a fazer, a conviver e, sobretudo, a conhecer a si próprio e a sua história. A pedagogia do diálogo deseja a formação do pensamento autônomo e o reconhecimento dos saberes de todos/todas os envolvidos no processo educacional.

Desta forma, apenas conceituações teóricas não são suficientes para que se promovam mudanças consideráveis na educação, capazes de transformar os aspectos sociais e políticos. Para Sofiste (2017), é necessária, que ocorra uma verdadeira revolução na educação, superando a chamada política de armazém, que vê a escola quase como uma espécie de intermediária entre quem vende o conhecimento e quem o consome; o professor/professora como balconista que negocia o conhecimento, que não foi produzido por ele de fato, e o estudante como consumidor, que não pensa, não produz, apenas anota, escuta as aulas e executa tarefas sem nenhum discernimento crítico.

O diálogo em educação permite superar os conceitos de que docentes ou discentes possam deter verdade e saberes absolutos, assim como de que nenhum possa ser considerado superior ou inferior um ao outro. O que existe são diferentes formas de expressão e concepção de mundo. A auto-suficiência é incompatível com o diálogo.

Assim como não pode haver diálogo sem que haja esperança na mudança dos indivíduos e,consequentemente, de sua realidade, opondo-se às injustiças construídas por uma mentalidade socialmente condicionada (FREIRE 1999. p. 81),

esse método pedagógico não se encontra atrelado, necessariamente, aos parâmetros conteudistas.

Para Freire(2006, p. 78), a educação precisa estar relacionada à leitura do contexto de mundo, onde estudantes e docentes façam parte, estimulando as diversas identidades culturais, superando as padronizações de conteúdo típicas de uma prática pedagógica dominante. A educação do diálogo é essencial à democratização da sociedade e a uma prática humanizadora. A educação precisa ser capaz de desencadear um processo de mudança do contexto, à medida que promova indignação, capaz de suscitar um movimento insurrecional, substituindo a dicotomia conhecimento/memorização, por um aspecto de formação crítica de superação de padrões e, principalmente, a compreensão de que sujeitos não são objetos, e isso conhecimento não é mercadoria, ambos se relacionam e se alteram continuamente, para garantir a hegemonia dos grupos dominantes.

A educação tradicional reprodutivista, tem o objetivo principal de reproduzir os interesses da classe hegemônica, garantindo assim a alienação do conhecimento, o que propicia a aceitação à dominação cultural, às hierarquias impostas e aos processos de subordinações.

A educação reprodutivista tem a função de internalizar ideias nos indivíduos, um conjunto de normas morais e condutas, eleitas pelos grupos dominantes opressores, detentores dos meios de produção. Quando o processo de interiorização é imposto, os dominados reproduzem as bases do sistema de seus opressores.

Os grupos dominantes, opressores, se agarram na manutenção de padrões sociais, renegando toda forma de mudança. Este modelo de educação, nos padrões da civilidade, garante educar para ser governado, para ser objeto e jamais, sujeito da sociedade. Isso é garantido por uma pedagogia das conformidades, disfarçada de democracia, mas genuinamente excludente.

Diante dos reais interesses dos grupos hegemônicos, uma educação libertadora e dialógica é compreendida como perigo à manutenção da ordem; para que esta ordem, de interesses claros se mantenha, é necessária uma educação para o controle, para coerção, para adequação aos interesses da elite, uma educação baseada na doutrinação da esmagadora maioria da população, institucionalizada, individualista e discriminadora, garantido, assim, a desumanização e a preservação de uma mentalidade acrítica.

Na educação do diálogo, se incentiva a curiosidade, e é preciso que educadores entendam que são pesquisadores e repensem continuamente seus conceitos, atividades, atitudes e falas. Para o/a docente pesquisador, seus alunos e alunas não são receptores dóceis, depósitos de saberes, onde o docente cederia aos alunos e alunas.

A educação é em si só, um ato político, palco onde se enfrentam diferentes interesses, e onde ocorrem disputas ideológicas. A escola tem sido, durante séculos, um instrumento de dominação dos principais aparelhos hegemônicos, por isso, a necessidade de torná-la um instrumento contra-hegemônico, capaz de superar os condicionamentos dos grupos opressores.

O maior desafio dentro da pedagogia crítica é desenvolver nos oprimidos a capacidade de reconhecer suas opressões e a consciência de si mesmo, possibilitando-lhes reagir a elas. O diálogo é essencial à democracia, sem ele, o aluno/aluna torna-se um simples receptor de conhecimentos advindos da comunicação de massa, e a escola apresenta-se apenas como adequadora, e não como transformadora da realidade.

A partir de uma concepção crítica da realidade, foi possível compreender que não há uma natureza humana universal, não há, sequer, uma natureza humana a priori. O humano é cultura, história e simbologia. A humanização é um processo de abertura para o mundo, para a problematização e para os questionamentos.

No entanto, todo esse aparato cultural adquirido através da educação é sempre resultado de uma ação intencional, de interesses específicos, que, para garantir a manutenção de privilégios, padroniza os saberes e acaba por desumanizar o processo educativo.

A pedagogia do diálogo e as práticas de uma educação popular vêm na contramão desta catástrofe homogeneizadora de educação, através de uma crítica às concepções tradicionais, do equivoco dos conhecimentos absolutos e de narrativas limitadas. Desta forma, possibilita uma relação de real vivência dos diversos aspectos do saber, permitindo assim, a transformação dos indivíduos.

Dentro de uma pedagogia dialógica e em sua seqüência, na pedagogia da práxis, não há uma verdade absoluta e definitiva (nem docente, nem discente). Há, no entanto, um constante processo de investigação, e uma infinita possibilidade de questionamentos. No diálogo, todos os conhecimentos se arriscam, não

existindo, portanto, um que seja superior ao outro. Docentes e discentes partilham seus saberes e experiências.

Precisamos urgentemente democratizar a educação, ocupar espaços dentro das escolas, promovendo o empoderamento dos grupos oprimidos, a partir de seu desenvolvimento crítico com relação aos saberes e às tradições culturais e históricas hegemônicas. Por isso, uma educação verdadeiramente democrática subverte a ordem que se encontra estabelecida, superando o burocratismo e a meritocracia, que reproduzem apenas o preconceito e a exclusão. A educação transformadora não tem como objetivo transferir saberes, ofertar conhecimentos como objetos inertes e imutáveis, pois nasce da curiosidade, do desafio e do questionamento social e histórico.

Desta forma, compreendendo e analisando os diversos projetos desenvolvidos em duas escolas da rede estadual, aos quais foi possível associar as vivências pedagógicas críticas, considerando o multiculturalismo como essencial à constituição de sujeitos transformadores de seus meios, fica evidente que a educação dialógica, que reconhece as particularidades dos sujeitos, funcionando enquanto elemento transformador, com objetivo de despertar os indivíduos para a consciência de si e do mundo, representa um método de resistência dentro do próprio sistema tradicional e conservador que permeia a educação e a escola e as utiliza enquanto instrumento de submissão aos interesses dos grupos dominantes e alienação da conscientização dos processos opressores.

A educação popular, enquanto prática do multiculturalismo é por si só um elemento de resistência a uma educação mercantilizada, que reduz alunos e alunas a números, e que não permite outros saberes que não os dos currículos tradicionais. Esta educação formal gera, por vezes, preconceitos, além de não debater diferenças, reproduzir estereótipos, criar conceitos homogeneizantes e universalistas, e não considera outros saberes além dos oficiais. A educação institucionalizada é uma educação eurocêntrica branca, de caráter elitista, não voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico.

As práticas pedagógicas de base popular têm papel fundamental na construção de uma escola viva, baseada na interação das diferenças, na transformação dos espaços e de si, na análise crítica da realidade e na inclusão dos debates multiculturais, a partir da concepção de que, sendo seres históricos,

construímos nossa realidade e, para tal, é fundamental a compreensão das diferenças e de que estas diferenças não representam inferioridade.

Sendo assim, é essencial, para que se rompa com este paradigma, trazer à tona a diversidade cultural das minorias oprimidas, permitindo que estas possam contar suas histórias sem que outros precisem contar por elas.

Apesar de essencial à formação crítico-social, popular e multicultural amplamente divulgada dos sujeitos históricos, no aspecto teórico, apresenta vivência em experiências práticas como forma de resistência a uma política pedagógica neotecnicista no cotidiano escolar.

Desta forma, a partir de um contexto de lutas e movimentos populares, greves nos setores da educação e perseguições políticas, foi possível perceber o quanto tais movimentos influenciavam o cotidiano escolar, quando a eles se atrelaram projetos que valorizavam o desenvolvimento do espírito crítico e participativo, a coletividade, as mudanças nas relações escolares entre discente e docente e a forma como os saberes eram construídos.

Mediante tal compreensão, foi iniciada uma série de ações que passaram, ao mesmo tempo, a compor minhas fontes de pesquisa para a produção deste projeto, e de minhas atividades, enquanto educadora nas unidades públicas de ensino.⁴

Desta forma, meu objeto de pesquisa é, ao mesmo tempo, minha vivência pedagógica, tendo sido, portanto, preciso desenvolver um projeto que tenha como método a pesquisa-ação, o que permite um constante diálogo entre prática e teoria.

De acordo com Costa (2002, p. 93-117), a pesquisa-ação garante que grupos não hegemônicos tenham condições de expressar sua cultura. No entanto, a pesquisa-ação não garante a emancipação de tais grupos invisíveis. O importante é que tal metodologia dê condições para que objetos de pesquisa tornem-se sujeitos conscientes de sua luta. Não é, portanto o pesquisador que emancipa o seu objeto de pesquisa.

A pesquisa-ação garante que relatos, narrativas, e que histórias dos indivíduos comuns ganhem visibilidade e reconhecimento de sua linguagem, cultura e particularidade. Os sujeitos tornam-se, conseqüentemente, capazes de produzir relatos sobre si mesmos. Assim, a pesquisa-ação é, antes de tudo, uma pesquisa engajada que dialoga com a militância política e os movimentos sociais.

⁴ Entre os anos de 2013 e 2015, lectionei no Colégio Estadual Em São João de Meriti e posteriormente, a partir de 2016, em um Colégio Estadual de curso Normal, no Rio de Janeiro.

Por outro lado, a pesquisa-ação renega qualquer verdade que se intitule absoluta, e vai em direção contrária às pesquisas tradicionais, cujo intelectual encontra-se afastado de seu objeto, estando, aquela, em contínua interação com este.

Vale ressaltar que a pesquisa-ação **está** focada no processo de conscientização dos sujeitos, e não no caráter emancipador, uma vez que somente os sujeitos poderão, a partir da identificação de suas opressões, emancipar-se. A pesquisa-ação não liberta, mas dá condição para que os oprimidos tornem-se capazes de se libertarem.

Assim, a função principal da pesquisa-ação está em: garantir voz aos oprimidos e visibilidade às suas opressões, permitir que suas histórias sejam contadas e que sua linguagem seja aceita. Portanto, munidos de voz, história e linguagem, os sujeitos passam a lutar, narrar suas histórias e expressar suas perspectivas, superando o processo social ao qual foram negligenciados.

A conquista de suas histórias é a garantia, para grupos oprimidos, de sua autoemancipação e a superação de padronizações de grupos hegemônicos europeizantes, que desrespeitam as particularidades e multiplicidades, focando apenas em princípios caracterizados pelas normatizações brancas, masculinos, letrados e nutridos, desvalorizando toda cultura local em nome de generalizações e universalismos.

Antes de tudo, é preciso que os sujeitos, antes invisíveis, conquistem voz fundamental neste processo. Por ser uma pesquisa engajada, o pesquisador supera sua posição de neutralidade, estando intimamente associado aos movimentos sociais e à educação de base popular. Como modelo de pesquisa, interage com seu objeto, estimulando-o em busca da consciência de suas opressões e, portanto, da superação das mesmas.

Um dos principais cuidados que o pesquisador participativo precisa ter é compreender que sua pesquisa não liberta, nem emancipa seu objeto. Em uma pesquisa-ação o pesquisador não deve ser a voz do seu objeto de pesquisa, mas gerar elementos suficientes para que seus objetos transformem-se em sujeitos de si. O reconhecimento de seus saberes garante aos grupos excluídos a não submissão à linguagem dos grupos hegemônicos.

No presente artigo, através da metodologia participativa, me concentrei no processo de empoderamento de sujeitos excluídos do processo histórico, a tomada

de consciência sobre suas exclusões, o reconhecimento de suas histórias culturais e vozes. De forma mais específica, na pesquisa efetuada, no espaço escolar, foi possível perceber que história, cultura e linguagens de sujeitos oprimidos são simplesmente renegadas, invisibilizadas por todo o processo considerado normativo.

Enquanto embasamento teórico, importantes leituras garantiram o direcionamento da pesquisa aqui desenvolvida. Dentre elas, estão as que contribuíram para o entendimento da escola, enquanto espaço de disputa ideológica. Por um lado, uma educação dialógica, crítica e de cunho popular, por outro, uma educação conservadora, acrítica e neotecnista. Desse modo, ambas são apresentadas com a clareza de que a escola pode ser tanto um elemento transformador, quanto uma forma de certificar que os interesses hegemônicos dos grupos dominantes sejam atendidos.

Para Moraes (2001) e Apple (2005), a escola reprodutivista tende a promover o processo de alienação dos grupos oprimidos, reduzindo sua participação real no processo democrático. Harvey (2008) aponta o quanto escolas que enfatizam o caráter meritocrático reproduzem desiguais condições no acesso ao conhecimento, à vida acadêmica, à profissionalização crítica e emancipadora de seus sujeitos.

Para Correa (2000), o sistema privatista nos serviços públicos, como saúde e educação, contribuem para o aprofundamento do aspecto neotecnista da educação, relacionados à produtividade e à competência dos indivíduos, sem neles desenvolver autonomia crítica.

Em Gentili (1998), é possível compreender as contradições de existência de uma educação orientada à competitividade e uma constituição verdadeiramente democrática da escola, uma vez que a primeira impede o alcance da progressiva igualdade de direitos.

Através de tais leituras, é possível compreender como a educação tem contornos claros dentro da concepção neotecnista e reprodutivista, onde a educação nada mais é que uma relação de investimentos e metas, gerando produtividades, buscando alcançar custo/benefícios equiparáveis, e entender como a educação funciona como um método de dominação de um grupo social oprimido por um grupo hegemônico.

Sobre o conceito de educação popular, dialógica e multicultural, enquanto prática educativa participativa, comprometida com a formação crítica dos indivíduos,

que visa potencializar e ampliar os saberes dos educandos, encarando-se como uma ação de transformação social, a partir dos saberes e vivências dos discentes, foram analisadas diversas obras que entendem a educação enquanto luta, movimento e emancipação através do processo de empoderamento dos indivíduos, considerando suas realidades.

Freire (2005a) traduz o compromisso com o processo de transformação dos indivíduos, a partir do entendimento de suas realidades. Para o autor, mesmo o processo de alfabetização está diretamente relacionado a uma ação devidamente transformadora. Em outra passagem, Freire (1990) destaca que as escolas, em sua maioria, trabalham o currículo centrado em disciplinas acadêmicas, pressupondo a separação dos sujeitos de seus objetos de estudo, gerando uma prática na qual os conteúdos trabalhados se apresentam descontextualizados, e, por vezes, alienantes. Ainda em Freire (1999), se critica a educação de tradições eurocêntricas, que simplesmente entendem o “não-europeu” como o “não-ser”, aquele que precisa ser adestrado até que se adéque ao modelo considerado “padrão”. Para este modelo de educação, não há espaço para o diálogo, visto que o certo ou errado já estariam previamente definidos.

Em Freire (2005b), a educação não é compreendida como um processo neutro, nem a construção do conhecimento, nem a elaboração de livros didáticos, nem as exposições de conteúdos. Todos os processos são, por si, representações da realidade, transmitidos e assimilados, a partir de interesses específicos. Os conteúdos sistematizados limitam os sujeitos e desconsideram seus conhecimentos.

Um dos grandes desafios apontados por Freire (1994) é que o sujeito social oprimido compreenda todo o processo de opressão e seja capaz de emancipar-se. Assim, tendo consciência de suas opressões e de todo o processo de desconstrução das mesmas, alimente em si o sonho de uma transformação coletiva da sociedade.

Ainda nesta linha de pensamento, Alves (2011) critica o sistema escolar em todo o seu burocratismo, fazendo analogia à produção fabril, onde tudo é feito mecanicamente nas linhas de montagem, para se chegar a um produto final. Defende a pedagogia do diálogo como método, através do qual, docentes e discentes possam interagir, a partir de suas experiências.

No mesmo seguimento de ideias, Sofiste (2007) defende a prática da pedagogia do diálogo como essencial no incentivo à curiosidade e não apenas à transmissão de conhecimentos prontos e definitivos.

Para MESZAROS (2008)⁵, a educação jamais será neutra. Assim, terá papel definido ou de manutenção do sistema ou de revolução e transformação do meio, de forma crítica e que envolva docentes, discentes e comunidade escolar como parte do processo.

Nesta mesma linha de pensamento, de uma educação baseada no diálogo, temos de acordo com Keim (2014) uma perspectiva de educação libertadora, centrada no desenvolvimento crítico dos indivíduos, segundo ele, a educação deve ser capaz de promover mudanças do contexto, uma vez que torna os indivíduos cientes das opressões que lhes são imputadas, direcionando, a partir desta indignação, a uma reação voluntária. A educação precisa superar o caráter de memorização de conteúdos e torna-se capaz de promover a superação de padrões até então hegemônicos.

Avançando em uma perspectiva libertária, de base anarquista, Gallo (2007) defende uma educação para o povo, uma educação que precisa ultrapassar os espaços regulares de ensino, valorizando locais de aprendizado popular, em especial, dos operários e seus filhos, Centros de Cultura Social, Universidades Populares e Bibliotecas Comunitárias. O objeto principal desse modelo de educação é representar uma forma de luta contra os modelos de educação conservadora e meritocrática.

Ainda nesta linha de pensamento, de uma educação voltada ao caráter multicultural, leituras como Candau (2016), foram essenciais na compreensão da importância de uma educação diversificada, que representa, em si, uma ameaça ao sistema de educação tradicional, exatamente por combater os parâmetros homogeneizantes, heteronormativos, às padronizações de conceitos de cultura superior e,consequentemente, às desigualdades, garantindo vozes aos excluídos, aos considerados divergentes dos padrões sociais. Dentro desta perspectiva, o multiculturalismo garante a superação do daltonismo cultural, ou seja, a concepção de uma escola monocultural, que apenas expressa a cultura dominante, deixando de lado, excluindo ou renegando todas as demais formas de expressão cultural e histórica. A autora traz um importante conceito - o arco-íris cultural - que tem como objetivo a descontração das naturalizações enraizadas na educação, em prol de um múltiplo aspecto de percepção do meio e dos indivíduos que o compõe.

⁵ MESZAROS, Istvan. *A educação para além do capital*. 2ed. São Paulo; Boitempo, 2008

Leituras de Ivenicki e Canen (2016) foram fundamentais para se compreender o desenvolvimento de conceitos sobre multiculturalismo, com objetivo de reduzir as hierarquias a partir do reconhecimento das multiplicidades culturais, superando, assim, as perspectivas institucionais dos saberes. Não há saberes apenas nas instituições de ensino, mas também nos mais diversos aspectos da vida, e nem sempre os mesmos chegam por vias formais de aprendizagem necessariamente escolar e enciclopédico.

A educação popular, enquanto prática do multiculturalismo, é por si só um elemento de resistência a uma educação mercantilizada, que reduz alunos/alunas a números e que não permite outros saberes conservadores e hegemônicos que não os dos currículos tradicionais. Esta educação gera preconceitos, não debate diferenças, reproduz estereótipos, cria conceitos homogeneizantes universalistas e não considera outros saberes que não os formais. É em linhas gerais, uma educação eurocêntrica, branca, de caráter elitista.

Um currículo, quando construído coletivamente, tende a valorizar a diversidade cultural e a formação crítica buscando superar as exclusões, sejam elas de gênero, raça, etnia, orientação sexual e etc. Desta forma, uma educação popular só se faz realmente possível, mediante a aplicação de um currículo multicultural, que transponha os limites da teoria e avance no sentido prático, levando em consideração as especificidades de cada escola, de cada aluno e aluna.

A educação popular e as origens do conceito de multiculturalismo estão atreladas diretamente ao pensamento de Paulo Freire, com os princípios de empoderamento dos grupos oprimidos, que conscientes de suas opressões, passam a lutar para superá-las.

O multiculturalismo crítico, ou de acordo com Canen (2012), multiculturalismo decolonial defende a perspectiva de hibridização, ou seja, a ideia de que as identidades sociais não são permanentes e sim, transitórias. Tal perspectiva desafia os padrões tradicionais e hegemônicos, que criam falsos conceitos de superioridade/inferioridade.

Em Ligiéro, Turle, e Andrade (2015), é possível compreender nossa formação cultural diversificada, e, a partir desta, romper preconceitos e valorizar as diferenças, o que se faz fundamental na superação de padronizações homogêneas e monoculturais, estereótipos e etnocentrismos.

De forma geral, os autores citados compreendem uma coletividade. Com base em suas obras, foi possível compreender que a conscientização sobre os processos de opressão não é transferida, mas sim um movimento de empoderamento sobre sua realidade histórica e social. Nesse aspecto, compreendemos que tal reflexão confere à educação um papel mais amplo que o simples trato de conteúdos, construção de valores morais e controle comportamental, enfatizados pela tradição da educação.

Uma educação popular, a partir das vivências dos discentes, garantida por um currículo multicultural, é um projeto que tem por objetivo, a autoconsciência dos educandos. No entanto, sua prática não se dá de forma simples, pois se faz necessário enfrentar todo um conjunto hegemônico de poderes estabelecidos por um modelo de educação tradicional, condicionante e pouco crítica, que gera estereótipos e preconceitos, e não debate questões essenciais ao desenvolvimento do espírito coletivo.

A educação tem função política no processo de conscientização e de libertação dos sujeitos no contexto social, uma vez que garante que os sujeitos assumam seus papéis no mundo, revisando suas realidades e alterando-as. O processo de conscientização é por si só, interminável, pois o ser humano está em constante descoberta perante a vida. A conscientização de suas opressões garante ao oprimido, se aprimorar e buscar superá-las.

Desta forma, no primeiro capítulo, busco uma relação entre a educação popular ou dialógica e os princípios do multiculturalismo crítico, na construção de uma escola viva, com base na interação das diferenças e no combate às exclusões, considerando a diversidade cultural das minorias oprimidas, permitindo que possam contar suas histórias, valorizar suas memórias e reagir às opressões.

A escola, enquanto instituição, é um ambiente de disputa ideológica. Espaço de luta e resistência, que através da educação popular, tende a rejeitar a manutenção dos lugares privilegiados de poder.

No segundo capítulo, o objetivo central é demonstrar que se por um lado, a educação pode funcionar como elemento reprodutor de estereótipos, que modela comportamentos para adequá-los aos padrões dominantes, por outro, pode ser um elemento de resistência, através do desenvolvimento crítico concomitante de discentes e docentes, ao ponto que ambos tenham condições de reconhecer seus

papéis, enquanto sujeitos históricos, atuantes e transformadores de seus espaços sociais.

Resistir aos poderes hegemônicos estabelecidos é, sem dúvida, um grande desafio. Romper dogmas e desconstruir preconceitos arraigados socialmente, se faz essencial para a democratização da escola, tornando-a capaz de reduzir os processos de exclusões sociais.

No terceiro capítulo, trato do conjunto de experiências realizadas durante a pesquisa, em duas unidades de ensino da rede pública estadual, e que funcionaram como objetos de estudo das práticas de educação popular e de aplicação do multiculturalismo. Dentre os principais projetos, encontram-se a criação e organização de Bibliotecas Comunitárias; Projeto Guias do Futuro que consistia em aulas externas, rompendo o paradigma de que conhecimento se restringe ao espaço escolar e aos muros da escola; Teatro Histórico Interséries, com base no conceito do Teatro do Oprimido de Boal (1975 e 1998), e no teatro histórico, e que tinham como objetivo, trazer o debate de questões sociais através de jogos e oficinas que envolviam os discentes no processo de aprendizado; Projeto Raízes, que tinha como foco o resgate histórico de nossas raízes culturais, valorizando a multiculturalidade da nossa identidade e debatendo questões como o racismo; Projeto Socioambiental e Vivências Indígenas, um conjunto de atividades realizadas no espaço escolar e em parceria com a Aldeia Maracanã, e que teve como objetivo, através das práticas multiculturais e de educação popular, resgatar a cultura dos povos originários, sua relação com a terra, através da educação ambiental, reconhecimento do solo, concepção sobre a noção do lixo, a importância de plantas e ervas medicinais em relação à indústria farmacêutica e ao consumismo na sociedade capitalista.

Em todas as atividades, o enfoque principal foi à superação do daltonismo cultural e ao entendimento de um arco-íris de culturas que nos compõem, ressaltando o senso de coletividade, valorização e respeito às diferenças, compreensão e entendimento da participação de todos como seres históricos capazes de transformar, de forma crítica, a si e ao mundo.

2- CAPÍTULO 1: Educação popular e dialógica como prática do multiculturalismo crítico.

**“[...] cada professor, cada aluno tem um coração.
O coração dos alunos e professores vale
mais que o programa [...]” (ALVES, 2011)**

Vivemos tempos de mudanças, das transformações rápidas, da tecnologia, da sociedade de consumo e da informação. Paradoxalmente este parece ser o tempo da estagnação do pensamento crítico e do avanço de um conservadorismo em diferentes âmbitos sociais. Este contexto se reflete na educação, condicionada a métodos liberais de caráter produtivista. O corpo docente e o discente foram reduzidos a números para fins estatísticos.

No entanto, em um mundo onde as desigualdades saltam aos olhos, a educação respira inquieta, resistindo através de práticas multiculturais, que garantem vozes aos excluídos e invisíveis, possibilitando a conquista de seus lugares enquanto sujeitos históricos e não apenas pacientes da história.

Antes de tudo, é preciso devolvê-los a esperança e a capacidade de indignação diante das injustiças, através de uma educação popular, aberta ao diálogo, em que grupos oprimidos passem a lutar por seus espaços, valorizando as micro-histórias e os micros saberes.

A educação popular, enquanto prática do multiculturalismo representa a superação do silenciamento e do estranhamento dos sujeitos antes marginalizados e excluídos dos processos de participação social. Para Andrade (2015), estamos diante de um processo de silenciamento dos demais, de se fazer calar os diferentes, os grupos marginalizados, assim sem voz são incapazes de expressar sua história e cultura. Nesse sentido: “(...)Partimos do pressuposto de que sem palavras, sem comunicação, sem interação, o diálogo – um dos princípios da educação intercultural – torna-se ausente ou inviável(...)” (ANDRADE,2015, p.11)

No ambiente escolar, ao se silenciar a história e cultura dos alunos / alunas têm-se quase um caráter de disciplinamento, de adequação aos padrões hegemônicos que ditam as regras do que deve ser considerado certo ou errado, belo ou feio. Assim, o ato de silenciar é um método de apagar ou renegar o “outro”.

Além disso, é da emersão das vozes dos diferentes e considerados desajustados, considerando a diversidade de gênero, raça, classe e sexualidade que

surge o conceito de multiculturalismo, que vem a garantir o reconhecimento de identidades diversas e, diante disso, a possibilidade de lutarem contra suas próprias exclusões.

Dessa forma fica evidente a percepção de que a educação popular estimula a diversidade cultural, linguística, sexual e de gênero, combatendo os parâmetros homogeneizantes de uma cultura que se estabelece o título de superior sobre outras. Por isso, a educação popular tem papel essencial de combater as desigualdades.

No entanto, toda essa vivência multicultural nos espaços escolares não se dá de forma simples, já que, neste âmbito, ocorre uma constante disputa com toda uma cultura homogênea tradicional, tornando o fazer educativo infértil e imóvel. É em contraposição a esse imbróglio que a educação popular objetiva uma escola reflexiva, capaz de democratizar as oportunidades e estimular o respeito às diferenças.

Vale lembrar, também, que a cultura não é um elemento engessado, mas híbrido, que se transforma continuamente a partir da inter-relação com elementos de outras culturas. Este processo de construção e reconstrução é contínuo.

As relações culturais são elementos de poder, usadas para delimitar os grupos dominantes e os grupos oprimidos, através dela se delimita os saberes oficiais e os saberes populares, frequentemente desmerecidos e inferiorizados.

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber, elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que proíbe, invalida esse discurso e esse saber (FOUCAULT, 2014, p.131)

A educação, como instrumento de debate desses lugares sociais pré-estabelecidos e excludentes, só é possível através das práticas dialógicas, do desenvolvimento crítico e do rompimento do monoculturalismo no interior dos espaços escolares. Em contrapartida, multiculturalismo está diretamente relacionado à educação popular, quando juntos buscam superar os idéias de avaliações tradicionais, que não estimulam a tomada de consciência de suas exclusões; os currículos heteronormativos e burocráticos, bem como os sistemas classificatórios por desempenho e produtividade.

Os saberes não estão definidos na perspectiva multicultural, mas se constroem no processo conjunto das trocas de saberes. Dessa forma, os sujeitos tornam-se capazes de garantir sua autonomia e de reconhecerem suas identidades – diferenças -sem deixar de articular o que é universal - igualdade de direitos.

É nessa perspectiva que a educação dialógica estimula à construção dos saberes de forma coletiva, de modo que diferentes culturas sejam respeitadas e cada sujeito seja capaz de expressar suas diferenças.

No entanto, tais debates teóricos, em grande parte, não alcançam a prática das salas de aula, onde docentes e discentes continuam reproduzindo o que Candau (2016) chamou, baseada nas leituras de Santos (1997) de daltonismo cultural.

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural é necessário trabalhar o olhar do/a educador/a para o cotidiano escolar (...) favorecer a superação do daltonismo cultural como passo fundamental para se promover uma educação intercultural (CANDOU, 2016, p.36)

O daltonismo cultural está diretamente relacionado a uma escola monocultural, reprodutivista e excludente. Uma educação distante da realidade de alunos/as, com conteúdos desconexos de suas identidades, que não dão vazão às multiplicidades de expressões culturais e que é incapaz de dialogar com todo um arco-íris cultural que insiste em resistir diante o preto e branco dos determinismos do preconceito.

Em Alves (2011) se adota o conceito de totalitarismo do conhecimento, uma vez que alunos/as não conseguem se conectar ao que é considerado importante nas escolas, em um contexto distante de sua realidade, incapaz de se comunicar com suas histórias de vida. O que ocorre nas escolas tradicionais acríticas é o total distanciamento entre sujeitos e objetos do aprendizado, considerando que os saberes são entregues “pré- moldados”, dotados de técnicas que, em sua prática, condicionam a uma relação de obediência e submissão às classes dominantes.

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se em uma floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida. (ALVES, 2004, p.15)

Sendo a escola um espaço de disputa, se por um lado há inércia, estagnação do pensamento crítico, por outro, surge, a partir da década de 60, a escola centrada no diálogo e que tem como principal objetivo preparar os sujeitos para a autogestão social, para a práxis social. A pedagogia do diálogo desmistificou a ideia de superioridade/inferioridade das relações docentes/discentes, e rompeu paradigmas de que os sujeitos são superiores a outros, a partir dos cargos, classes, gênero, sexualidade e raça a que pertençam.

Por isso, a escola jamais esteve afastada das questões do poder. A educação é, sem dúvida, um prolongamento da vida política, local de formação, de mobilização, de potencial crítico e de denúncia. Conseqüentemente, os poderes institucionais a temem.

A escola, hoje, sofre influência direta de uma economia de mercado, do tecnoburocratismo de caráter ultraconservador, focado no planejamento, currículos enclausurados pela busca de eficiência, na homogeneização do conhecimento e na transmissão dos conteúdos pelos conteúdos, sem relação com os saberes dos sujeitos que constroem diariamente o espaço escolar.

Uma educação das conformidades pretende silenciar, invisibilizar as inquietações humanas, para que nada pareça diferente, evitando, assim, que a curiosidade seja instigada, fazendo com que tudo pareça análogo, e assim as histórias e as identidades culturais desapareçam sobre essa falácia da igualdade.

A escola tradicional não preza pela igualdade de direitos, pela igualdade de justiça, mas pelo dever de se tolir as particularidades de cada sujeito, enquanto único. O “ser” diferente não deve ser sinônimo de inferioridade, mesmo porque tais padrões de igualdade foram criados por um grupo que deseja a todo custo a manutenção do *statusquo* de seus lugares sociais de poder.

Para Freinet (2000), a educação é um espaço de humanização das relações entre os sujeitos. A escola é, portanto, um elemento vivo, pautado na autonomia, comunicação e coletividade. Sua função principal é a transformação, que se dá a partir do diálogo entre professores/as e alunos/as no convívio entre as múltiplas relações, culturas, histórias, linguagens e identidades que compõem o espaço escolar.

Quem mais se aprofundou nos estudos sobre uma educação popular e dialógica foi Paulo Freire, que em diversas obras, defendia seus princípios em busca de autonomia e a solidariedade nos espaços escolares. Para ele, a educação crítica

deve ser permeada não apenas pela teoria, mas pela construção de uma prática no cotidiano. Os saberes não estariam na posse dos professores/as, mas viriam de todos os espaços de relações sociais. Assim, o conhecimento seria desinstitucionalizado, ou seja, não apenas as instituições de ensino seriam as mantenedoras dos saberes.

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (...). Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2004, p.23)

A Pedagogia freiriana supera a metodologia conteudista, contrapondo-se ao dogmatismo e à submissão do educando, através do reconhecimento dos saberes sociais, que estão além dos livros e dos muros da escola. A verdade dos saberes não é absoluta, é apenas partes de aprendizados infinitos. Logo, a dúvida, a indagação e a curiosidade se sobrepõem aos modelos já concluídos, inertes e sem vida.

Aos poucos as dúvidas, indagações e curiosidades vão sustentando o desenvolvimento do pensamento crítico e dando lugar a uma escola, enquanto espaço de luta e de indignação face às injustiças.

A educação libertadora de Freire exige riscos e precisa romper com padrões homogênicos, bem como estimular o desafio e o questionamento, para que os sujeitos sejam capazes de transformar a si e ao meio social e histórico onde se encontram inseridos.

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel altamente formador (FREIRE, 2004, p. 40)

Nesta linha da justa insurreição, Keim (2011) afirma que a educação pode ser, ao mesmo tempo, tanto uma semente transformadora, como um elemento de manutenção da ordem estabelecida. Diante de um quadro de miséria e ultraconservadorismo crescente, a educação popular crítica e autônoma se faz enquanto movimento insurrecional, uma vez se dá tanto nos níveis amplos da sociedade como no interior de cada sujeito. A educação seria, portanto, o fio

condutor de consciência através do qual cada sujeito buscaria alcançar sua liberdade.

Sendo, portanto, seres sociais, a educação precisa desenvolver a capacidade de emancipação política, empoderando os sujeitos em face de suas histórias, rompendo os conceitos imutáveis de naturalidade e de formalidade dos saberes.

A educação não deve ser apenas uma forma de adaptar os sujeitos aos padrões hegemônicos do mundo, renegando, castrando e tolindo sua criatividade. Deve existir em todo seu processo a chama da esperança, da convicção da importância da luta e da possibilidade da mudança, o espírito inquieto que não se ajusta aos padrões, que resiste ao silenciamento de sua voz e à invisibilização de sua identidade.

Na busca por uma educação da autonomia, não é na resignação e obediência cega que se constituem sujeitos históricos. Mas na luta contra as injustiças. Na relação entre as classes, é impossível a neutralidade. O neutro já escolheu seu lado de não se envolver na luta por mudança e aceitação do modelo de opressão vigente, e este é o lado do opressor. Não somos nós que conscientizamos enquanto educadores, mas somos nós que garantimos os instrumentos, a partir do entendimento de suas opressões: “[...]Nenhuma educação é neutra ou está isenta de interesses ideológicos. A educação reflete os interesses de um grupo[...]” (GALLO, 2007, p. 25)

Educar deve estar além da mera transmissão de conteúdos. Os saberes precisam ter uma função histórica, política e social que fale sobre a violência e exclusões impostas por um sistema autoritário e reacionário.

A educação em Freiriana transcende a escolarização, a institucionalidade da escola quando busca a emancipação da própria vida. A pedagogia crítica e ativa incentiva o espírito inventivo, os saberes que cada sujeito traz de sua vida, independente das amarras legalizadoras tradicionais do ensino.

A educação popular, na medida em que se caracteriza como processo de cooperação e de construção coletiva, afinada pelas necessidades e focos para solucionar os problemas que a todo tempo desafiam as pessoas em suas construções que viabilizam a vida como plenitude de ser mais. (KEIM, 2014,p. 99)

A libertação e a autonomia, garantidas a partir de uma educação crítica, permitem reconhecer que a marginalização de determinados grupos é uma construção social de outros grupos dominantes, e que só é possível a ela reagir a isso tomando as rédeas da construção dos saberes. É uma relação de forças, um espaço de disputas, onde cabe à educação ser palco principal.

A escola não deve ser um local de adestramento, onde se aprende/ensina a obedecer regras que, na maioria das vezes, não diz respeito e nem foram elaboradas pelos sujeitos adestrados. Adestra-se para impedir “reações adversas”, para silenciar o grito de indignação, para alienar a consciência das explorações e exclusões. A educação adestradora quer homogeneizar, ignorando as diferentes culturas, línguas, artes, etc. Adestrar significa mais que massificar, já que torna os sujeitos objetos inertes, incapazes de sonhar.

A emancipação dos sujeitos é um ato político, e a educação é, sem dúvida, um dos meios pelos quais esta emancipação acontece. A educação popular está pautada na horizontalidade, que reúne diferentes pessoas, com diferentes histórias, conhecimentos, culturas e identidades em um projeto de humanização que faça frente a tradições verticalizadas e hierarquizadas que atendem necessariamente aos interesses dos grupos dominantes, através de currículos arcaicos que reproduzem, de forma generalizadora, os saberes.

Ainda nesta linha de pensamento da horizontalidade, Gallo (2007) defende os princípios libertários para a educação. Os princípios libertários, com base na ideologia anarquista, defendem uma educação contrária à ordem social estabelecida, denunciando as injustiças do sistema dominante, visando a construção de liberdade. Este modelo é incompatível com a estrutura de um Estado capitalista, autoritário, conservador e excludente. Assim, se de acordo com a constituição, a educação é um direito de todos e que o Estado deveria garantir tal direito, é óbvio que a escola oferecida pelo Estado terá a função de manutenção da ordem estabelecida, disseminando valores e concepções políticas de contornos dominantes bem específicos.

Educação libertária tem o objetivo de promover a transformação através do desenvolvimento do espírito crítico, em contraponto à educação tecnicista, reprodutivista, conformada, alienada e baseada na exploração.“ (...)Assumir o homem como ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade, leva,

necessariamente, a um confronto político com a sociedade capitalista que funciona através da alienação(...)”.(FREIRE, 2009, p.49)

A educação tecnicista infesta a escola com seus princípios de eficiência e de produtividade, estimulando um espírito competitivo tal qual o mercado exige. Assim, esse modelo acaba castrando a criatividade e corrompendo o espírito fraterno.

Para o capitalismo, a escola tem a função de aparar as arestas desajustadas, ensinando que os indivíduos têm direitos e deveres, e que devem votar para que tenham esses direitos e deveres garantidos, e possam participar realmente da sociedade.. Na escola de princípios libertários, se valoriza a autonomia, o convívio social e a construção coletiva da sociedade. Nesse panorama, na proposta do capitalismo, o educando é um mero espectador da história, ao esperar que seus representantes garantam seus direitos e apontem seus deveres, ao passo que através dos princípios libertários, ele se sente com o dever de construir sua história em busca de seus direitos

Para o anarquismo, a liberdade não é algo inato, é, por sua vez, cultural. Daí se explica uma escola de bases tão conservadoras. Isso ocorre, exatamente, para que os sujeitos estejam completamente alienados de seus papéis, e para que a única liberdade que conheçam seja a liberdade de consumir, o direito de adquirir bens, nem que para isso precisem ser brutalmente domesticados.

O saber é a base do poder, por isso, quem domina possui saberes e controla as massas que são ignorantes propositalmente, através de uma educação falha, simplória e superficial. Assim, para que todos assumam o controle do poder, será necessária a apropriação destes saberes.

A escola impregnada de valores conservadores, ideologicamente tecnicistas, existe para manter o conjunto de padrões dominantes, para legitimar esta dominação e impedir que ocorram mudanças no fluxo da alienação das massas, do estado de ignorância dos saberes. É através destes valores que o educando naturaliza a ideia de que o objeto do seu aprendizado é a produção de mercadorias, o consumo delas e que sua ineficiência na produção e no consumo é consequência da sua incompetência, uma vez que, segundo essa lógica, é produzindo em excesso que se tem uma remuneração capaz de se consumir em excesso. É dessa forma que o tecnicismo pedagógico reduz o sujeito e o produto de suas ações a objetos reificados, e a educação é transformada em um fetiche, já que o diploma, que era para ser símbolo de consciência diante da vida, passa a representar capacidade de

produção e,consequentemente, poder de consumo, para quem a reflexão e a consciência tem papéis secundários. “A escola capitalista está a serviço do governo, que busca na escola um veículo ideológico para garantir o sistema de exploração social.” (FREIRE, 2009, p.157)

A escola aqui defendida deseja romper com os conceitos de superioridade e autoritarismo presentes nas relações docentes/discntes, e que têm imbricações com a lógica hegemônica do Estado capitalista. A educação popular não tem como objetivo impor conceitos e disciplinar, ao contrário, deseja confrontar as conformidades e promover a iniciativa dos/as educadores/as em busca de sua autonomia, denso desta forma, contra-hegemônica.

Este processo de superação dos paradigmas de um conhecimento absoluto perpassa a disputa de uma escola reprodutivista e genérica e outra que reconhece a diversidade cultural como um elemento desorganizador dos lugares sociais preestabelecidos por grupos opressores.

Com a escola crítica, se deseja quebrar estereótipos, desconstruir uma prática educativa baseada no medo, na penalidade, na obediência e nas injustiças de toda ordem. Na educação crítica ou dialógica que se baseie unicamente nas teorizações, FREIRE (1994) afirmava, que é preciso ter esperança, mas que apenas esta teoria não é capaz de mudar o mundo. É preciso transformar a escola em um espaço de luta capaz de conter o imobilismo e o medo da liberdade que é continuamente transmitido nos espaços escolares monocráticos.

A consciência crítica (dizem) é anárquica. Ao que outros acrescentam: “Não poderá a consciência crítica conduzir a desordem?” Há, contudo, os que também dizem: “Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo!(FREIRE, 1999, p.23)

Assim as classes dominantes temem a liberdade, pois esta ameaça seu *status quo*, seus lugares sociais e tentam, a todo custo, associá-la à desordem que levaria ao caos social. Cria-se o medo para que os sujeitos permaneçam estáticos, uma vez que conscientes de suas opressões e empoderados de seus papéis, lutem para conquistar a liberdade a que antes temiam.

A pedagogia crítica não traz conhecimentos prontos, definitivos e absolutos. Ao contrário, valoriza a dúvida, o questionamento, está viva e é fluida. Mas é importante notar que o objetivo desta educação não é libertar os oprimidos, mas dar-lhes os instrumentos para que conquistem por eles mesmos suas liberdades.

Sob o mesmo ponto de vista, a educação popular, defendida por Freire, tem eixo principal na incompletude humana e no processo contínuo de humanização dos sujeitos. Desta forma, as relações de opressão, contidas no controle de poder opressor, podem ser verdadeiramente superadas, quando restaurado o desejo por transformar a si e, conseqüentemente, ao mundo ao seu redor. Silenciado tal desejo, a liberdade palpável torna-se apenas um “sonho impossível.”

A liberdade é uma conquista, que muitas vezes o oprimido teme alcançar, tão arraigado os princípios conservadores foram introjetados. Na escola ocorre de fato esta disputa entre as perspectivas acríticas, reprodutivistas e desumanizadoras e, em outra frente, a busca incessante pela integralidade de si e dos/as outros/as. A educação popular é um gesto de empatia diante das opressões veladas e de uma escola que preza pela competitividade e concorrência, ao invés de coletividade e cooperação.

Em a *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987, p.43) afirma que o passo principal na conquista de sua liberdade é que os oprimidos saibam e comecem a se entender como tal, pois somente conscientes de suas opressões tentem libertar-se, e o fazendo, saibam que outros/as, também oprimidos, sejam capazes de fazê-lo.

O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber de senso comum. (...) é o que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens adultos a centro de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas variadas dimensões de sua prática, na prática social de que fazem parte.(FREIRE, 1994,p. 86-87).

O discurso de Freire, ainda que demarque relações profundas de opressão, vem dotado de esperança em sua desconstrução. O reconhecimento de sujeitos diversos, de múltiplos saberes e histórias permitiram compreender que as formas de dominação também são diversas, ocorre no campo das disputas de classe, a nível social, histórico, cultural, ideológico, das relações de gênero, raça, religião, quiçá nas expressões psíquicas dos sujeitos.

Enquanto isso, na educação neotecnicista, se prioriza a eficiência, a excelência da qualidade de ensino, nada se debate quanto as diferenças sociais e a miséria, o objetivo principal é o estímulo à competitividade e à meritocracia. Para Freire, os moldes do autoritarismo precisam ser combatidos, a começar pela escola e assim garantir uma educação verdadeiramente democrática, uma democracia que não se inicie e se encerre apenas no ato do voto, mas que esteja além. Um mundo

com menos injustiças começa com uma educação que permita o acesso a instrumentos críticos de empoderamento, através do qual os grupos oprimidos se libertem, e, se libertando, libertam todos ao seu redor.

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo histórica, cultural e socialmente, como seres fazedores de seu caminho, que ao fazê-lo se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também. (FREIRE, 1994, p.97).

A educação popular tem seu papel fundamental no processo de humanização. Para Freire (1994), é essencial a ruptura das amarras econômicas, sociais e ideológicas que se reproduzem e condicionam, em grande parte, nas próprias salas de aula. A libertação dos indivíduos só é possível se estiver atrelada a transformações de uma sociedade mecanicista e determinista.

Grande parte da população parece então alienada de suas opressões, não porque sejam incapazes de compreender, mas porque lhes foi usurpado o direito do saber crítico, assumindo, assim, uma postura condicionada e dogmática.

O educador/a crítico/a não está preso a currículos e métodos, mas em entender o quanto dos saberes comuns, advindos do cotidiano social se relaciona aos saberes oficiais, sem considerar qualquer deles superior ao outro, mas fundamental no processo de construção democrático do conhecimento.

Faz-se necessário, através deste modelo democrático de ensino que, sobre qualquer circunstância, o educador imponha sua visão de mundo, renegando, desprezando e desqualificando o conjunto de saberes trazidos pelos discentes. Tal ação seria de profundo autoritarismo.

Por tudo isto, não há uma outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos, senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. (FREIRE, 1994, p.113).

Em tempos em que o ultraconservadorismo se expande, o educador progressista, deve ser, ele mesmo, um elemento de democratização e transformação da sociedade, em que haja, automaticamente, a democratização dos governos. Cada professor/a deve trazer em si os sintomas da revolta contra toda forma autoritária, dogmas e paradigmas que atendam apenas aos grupos dominantes,

como injustiças, opressões às diferenças, determinismos discriminatórios e mecanização humana.

A educação tecnicista transforma sujeitos em objetos e os mede de acordo com seus parâmetros de eficiência. Enquanto números, não possuem direito à fala e ao pensamento, o que apenas possuem são seus corpos e, mesmo sobre eles, os opressores exercem seus poderes. Para justificar a razão pela qual os oprimidos não alcançam os mesmos benefícios que os opressores, estes afirmam que simplesmente tais grupos não se esforçaram o suficiente, não se dedicaram a ser mais, ignorando o não acesso às informações, a uma educação crítica, a alienação massificada, transmitida ideologicamente nas instâncias, inclusive na escola, e a não compreensão de suas condições de opressão.

Nidelcoff (1989) afirma que os valores que são passados às crianças, nas escolas, em nada se comunicam com a realidade destas e ainda estimulam: o individualismo, a promoção pessoal, a ascensão social. Associam a escola e o estudo aos elementos de conquista e reconhecimento, mas não debatem as diferenças de acesso à educação de qualidade, crítica e transformadora. Este conceito tecnicista de educação, que veremos mais à frente, aprofunda as distâncias sociais, classifica o/a aluno/a como bom ou ruim a partir de suas notas, menospreza a existência de estereótipos: quem estuda, conquista *status* na sociedade, como no exemplo retirado de uma aula e transcrito no livro de Nidelcoff:

O lixeiro

“César é lixeiro, não gosta de estudar, levanta-se de manhã e sobe no carro, passa pelas ruas recolhendo o lixo em seus cestos.

Sua irmãzinha Faustina deseja para ele um emprego melhor.”

(...)

Conclusões tiradas do texto:

- César é lixeiro porque não gosta de estudar.

- Ser lixeiro vale menos que outras profissões.

(...)

- Os que “não querem estudar” ficam relegados a tarefas que nossa sociedade valoriza menos. (NIDELCOFF, 1989, p.56)

Os conceitos transmitidos por esta escola, que Freire (1987) irá chamar de bancária, existem para demarcar os lugares sociais e a qualificação dos sujeitos. Para os opressores, é preciso vigiar e controlar os oprimidos evitando assim que estes se rebelem e tomem seus bens e espaços “conquistados com esforço”. O método mais eficaz de controlar os oprimidos é alienação dos saberes, ignorando e desprezando os conhecimentos trazidos de suas vivências. Desta forma,

transformando o homem em coisa, se esvai a humanização da criatura, que se torna facilmente manipulável e silenciosa.

Os oprimidos introjetam a visão de seus opressores e reproduzem suas falas, conceitos e estereótipos. Freire afirma que tal perspectiva não crítica, traz ao oprimido o sonho de se tornar opressor, em uma relação destrutiva.

Não é o educador que em um gesto nobre liberta os educandos, assim como estes não o fazem sozinhos, é na relação de ambos, que todos os envolvidos se libertam.

Não podemos esperar que os oprimidos percebam sozinhos suas opressões e lutem contra elas. A desconstrução da objetização dos indivíduos passa eminentemente por um caminho pedagógico. Esta é a luta por humanização, para que, de objetos, homens e mulheres tornem-se sujeito histórico.

É como homem que os oprimidos têm que lutar, e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase coisa, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase coisa. Não podem comparecer à luta como quase coisas, para depois serem homens. É radical esta exigência. (FREIRE, 1999, p.55)

Para Freire (1987) a educação que não possua caráter crítico, que não admite a diversidade dos saberes, onde não há comunicação entre educandos e educadores/as, e que todo processo de aprendizagem resume-se ao ato de depositar é compreendida como “bancária”, uma vez que não há relação de práxis, apenas uma doação de saberes daqueles que teoricamente o possuem para os que representam um livro em branco pronto a ser preenchido com linhas e mais linhas de saberes absolutos.

O conhecimento é então distribuído como uma “quase” prova de bondade, sem que em nenhuma circunstância se questione alunos/as sobre sua participação na construção deste. Nesta educação burocrática os/as professores/as representam os opressores, impondo suas visões de mundo aos oprimidos, educandos que têm seus saberes e histórias alienados.

Quando a educação não é crítica, este sistema se torna regra geral nas instituições de ensino. Com o conhecimento pronto e definitivo, aos alunos/as restringe-se o papel de “esponjas”, inertes, sem vozes e sem identidades.

- A- O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- B- O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- C- O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- D- O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- E- O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- F- O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- G- O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam;
- H- O educador escolhe os conteúdos programáticos; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- I- O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente a liberdade dos educandos; Estes devem Adaptar-se às determinações daquele;
- J- O educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos;(FREIRE, 1999, p.59).

Apesar de ser argentina e não estar tratando da educação brasileira especificamente, Nidelcoff (1989) conseguiu uma interessante distinção entre o que denominou professor povo e professor policial. Para o professor policial o que consta são os elementos formais, estáticos, planejados em currículos imóveis. Seu principal objetivo é a disciplina, puramente repressiva. Assim, o bom aluno/a é aquele que obedece, não questiona, não “dá trabalho”, são dóceis. Se valoriza os resultados, as metas, e se ignora qualquer aspecto de conhecimento que o/a aluno/a traz de seu convívio social. Um docente policial quer garantir a aceitação das coisas como elas estão, condena a rebeldia e o espírito crítico, que aceite submisso às ordens do mestre - detentor de saberes – e as verdades absolutas dos livros.

Por outro lado, um professor povo tem como objetivo principal ajudar seus alunos/as a se desenvolverem como seres críticos capazes de se libertarem das estruturas de opressão. Atuam na realidade, estimulando o questionamento, a dúvida inquietante, reconhecem a diversidade cultural de seus alunos/as, renega o absolutismo dos saberes, dos livros e dos currículos prontos. Desconstrói, a partir das relações com seu alunado, conceitos, preconceitos, superstições. Estimulam o trabalho em cooperação com os demais e desestimulam a concorrência e competitividade entre os discentes. Suas atividades não terminam na transmissão dos conteúdos. Estes são construídos durante o processo.“[...] Ainda que não pensemos nisso, como professores, estamos trabalhando para mudar a sociedade ou para conservá-la tal qual ela se encontra.” (NIDELCOFF, 1989. p.19)

Em uma educação bancária, se impõem a passividade em lugar da criticidade. Qualquer transformação pode abalar os interesses dos grupos

dominantes. Desenvolver a autonomia é algo muito perigoso, por isso os opressores se esforçam para que a escola seja um espaço para domesticação e não, libertação.

Não existe, nesse caso, portanto, uma relação de construção conjunta entre educadores e educandos, os/as alunos/as são receptáculos dos saberes doados pelos professores/as.

A educação bancária, em cuja prática se dá a inconciliação educador/educando, rechaça este companheirismo. E é lógico que assim seja. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição, já não seria bancário. Já não faria depósito, já não tentaria domesticar, já não prescreveria saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 199, p.62).

Assim, quanto mais adaptado ao mundo estiver o educando, mais fácil será mantê-lo na situação de oprimido, pacificado e inerte. A concepção bancária de educação, também chamada de neotecnista, ou como denominou Moacir Gadotti (2003), *pensamento pedagógico brasileiro tecnicista*, tem como base os princípios de uma teoria behaviorista ⁶, através da qual, alunos/as são apenas receptáculos passivos do conhecimento, depositado pelos “conhecedores”, os “mestres” ou seja, os/as professores/as.(BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999, p.56). Para esta ideologia pedagógica, o maior valor está na produtividade, na eficiência, atendendo ao mercado de trabalho e ao sistema neoliberal. Mas à frente, no próximo tópico, nos aprofundaremos em tais questões.

Temos, portanto, a dualidade que se dá no chão da escola. Por um lado, a educação bancária, inerte, condicionante e de depósito dos saberes, e por outro, a educação problematizadora, crítica, voltada à libertação de seus sujeitos e não, à objetização dos mesmos.

Para Freire, a única forma de a educação funcionar como instrumento de superação de uma sociedade verticalizada, é o diálogo. Através deles, educadores e educandos se comunicam, constroem-se e transformam o mundo em seu redor.

⁶ O behaviorismo surgiu como uma das principais correntes da psicologia, também chamada de psicologia comportamental. No âmbito da educação consiste na aplicação de estímulos específicos, que seriam capazes de moldar e transformar o comportamento de uma criança ou adulto a ele submetido. Assim, a partir desses estímulos, que podem ser positivos ou negativos, se condiciona o comportamento dos sujeitos. O processo torna-se quase técnico, ou mecânico. Por exemplo, se estimula através de reforços positivos, a obtenção de boas notas, de um aluno/aluna, por meio de premiações. O que importa não são os meios pelos quais o educando obteve estes resultados, o que importa são os resultados.

Docentes e discentes trocam entre si conhecimentos, ambos ensinam e aprendem, reciprocamente, conscientes de suas inconclusões. O sujeito crítico ciente de suas opressões, e reagindo a elas, deixa apenas de estar no mundo para ser mundo.

A prática de uma educação crítica e autônoma se reflete no direito às palavras, aos questionamentos e à visibilidade de suas diferenças. Dessa forma, o objetivo principal é a reconquista da humanidade dos grupos que tiveram alienados seu direito de existir. E existir consiste em trazer à tona sua história, sua linguagem, sua identidade e sua cultura. Nesse aspecto, currículos programáticos não atendem às necessidades de uma educação crítica, uma vez que estes currículos se constroem no processo de relação escola/sociedade, aluno/a/professor/a.

Por isso é que esta educação, em que os educadores e os educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.(FREIRE, 1999, p.75).

Assegurado os conceitos de uma educação crítica e dialógica, partamos a uma relação direta entre a educação popular e o multiculturalismo crítico, essência de uma educação autônoma e emancipadora.

O multiculturalismo, de acordo com Freire (1994), não se constitui na justaposição entre culturas, mas sim na possibilidade de se transitar entre essas diversas culturas e identidades, sem caracterizar qualquer uma delas como superior à outra. O multiculturalismo entende que nenhuma expressão cultural é definitiva e está encerrada em si mesma. Por isso, é resultado de uma “unidade”, a das diferenças.

Para Freire, o multiculturalismo é, antes de tudo, uma criação histórica e está relacionada diretamente à educação, à medida que promove o debate de pensamentos homogeneizantes da cultura dominante, que oprime e exclui tudo que, de alguma forma, possa ser considerado diferente, associando às diferenças a inferioridade.

O multiculturalismo crítico, enquanto ferramenta de uma pedagogia dialógica questiona e desconstrói os conceitos dominantes de culturas superiores, de conhecimentos universais e propõe a desnaturalização das desigualdades.

Nesse sentido, educadores e educandos têm acesso a diferentes viveres e saberes, desmistificando estereótipos, superando uma monocultura dominante e etnocêntrica e valorizando a tolerância entre diferentes visões de mundo.

Nosso passado histórico foi marcado pela monocultura dos colonizadores, que tratavam de escravizar e submeter o “outro”, sua “cultura”, sua “arte”. Este processo se deu de forma impositiva e violenta. Somente era considerada e valorizada a cultura do dominador. Tal fato explica o porquê de nossa história ser escrita e contada pela perspectiva dos invasores brancos, ocidentais, masculinos.

Durante séculos, esta educação alcançava pequena parcela letrada da população e era responsável por propagar valores dos grupos dominantes. Quanto às culturas locais, ocorria o que Marques (2011) chamou de folclorização, apresentações ensaiadas sem debates críticos, expostos superficialmente, com intuito de fantasiar e/ou denegrir a identidade dos oprimidos.

A prática do multiculturalismo crítico se tornou instrumento essencial para que a escola se tornasse um espaço realmente democrático, de diálogo entre as diferenças, superando uma educação excludente e hierarquizada.

A adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades” (MARQUES, AKKARI, SANTIAGO, 2013 p30)

As escolas tradicionais que atendem a ideologias conservadoras rejeitam a cultura popular, afirmando que sua linguagem e padrões são inapropriados e que precisam se adaptar aos modelos das elites.

Ainda que leis como a 10.639 (2003)⁷ e a 11.645 (2008)⁸ tenham promovido alterações da LDB (CARNEIRO,1998) e que a princípio tivesse objetivo de garantir a transversalidade das temáticas racial e étnicas nas disciplinas escolares, suas alterações, em grande parte, permaneceram na teoria. Nas escolas, os projetos inclusivos das culturas africanas e indígenas não tocam na desconstrução de uma mentalidade europeizante, resumindo-se em atividades, em sua maioria, folclóricas de 19 de abril (dia do índio) e 20 de novembro (dia da consciência negra).

Ainda que existam leis que debatam a pluralidade cultural, racial e étnica, o que prevalece é o monoculturalismo, que transforma diferenças em desigualdades, naturalizando preconceitos e estereótipos.

⁷ Altera a LDB e inclui estudos sobre a história, cultura afro brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental ao médio.

⁸ Altera a LDB e inclui estudos sobre a história, cultural das culturas indígenas, em todas as escolas da rede pública e particular do ensino fundamental ao médio.

A educação popular, enquanto prática do multiculturalismo, só é possível se for capaz de debater as desigualdades e suas construções, estimulando a práxis de luta contra as injustiças.

O multiculturalismo não deve ser apenas mais um adendo ao currículo escolar. Ele precisa estar vivo no cotidiano da escola, com educadores críticos capazes de promover o descortinamento das opressões, que se dão físico, mas também culturalmente, a partir do momento em que uma cultura se imponha como superior e qualifique as demais como inferiores. Ao descortinar essa série de obstáculos à opressão, o pensamento multicultural favorece, entre outras coisas, o processo de empoderamento.

Considerando ainda a formação de professores/as, enquanto educadores/as críticos/as, é impreterivelmente essencial que cursos de formação de professores (Curso Normal) e as universidades tenham pautas sobre a essencialidade dos debates sobre multiculturalismo, já que sairão destas instituições educadores que poderão estar engajados em lutas de reconhecimento do multiculturalismo ou se tornem reprodutores de todo um conjunto de estereótipos hierarquizantes.

Sem esquecer que os saberes não se encontram retidos nos espaços formais de ensino, nos concentraremos, neste momento, na instituição escolar. É necessário que não se perca o foco de que ela é palco de toda uma disputa de interesses políticos e sociais. Por isso, para que ocorra uma transformação na mentalidade das políticas públicas para educação, será necessário que se percorra ainda um longo e árduo caminho.

O diálogo entre culturas viabiliza a integração entre diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas, de modo contextualizado, evitando-se, assim, a reprodução de saberes que tradicionalmente circulam nas escolas como “dados” e universais. (MARQUES, AKKARI, SANTIAGO, 2013, p.27).

Quando os currículos escolares abordam o multiculturalismo, apenas sinalizando as diversidades e as trabalhando superficialmente, podemos, de acordo com CANEN (2012), denominá-lo multiculturalismo folclórico, que atende a interesses claros de uma educação tecnicista e mecanizada, baseada na memorização de datas comemorativas, sem, no entanto, levantar debates críticos sobre esta pluralidade. Esta visão tende a aprofundar ainda mais os processos de desigualdades. Em contrapartida, o multiculturalismo crítico ou decolonial tem como

principal objetivo descolonizar os discursos, buscando identificar a origem de preconceitos e metáforas discriminatórias com base numa perspectiva branca, ocidental, masculina e heterossexual.

O multiculturalismo crítico pós-modernizado ou pós-colonial irá focalizar não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas em suas múltiplas camadas.(SANTOS, FAVACHO, 2012, p.238).

Canen(2005) ressalta o conceito de hibridismo, onde as identidades se formam a partir de choques e inter-choques entre culturas diversas; assim identidades individuais, de gênero, raça, etnia e religião vão dando lugar à identidades coletivas, que geram o sentimento de pertencimento. Nas instituições educacionais, estas pluralidades culturais se inter cruzam, podendo estabelecer, através do educando, uma relação ativa, crítica e emancipadora ou uma relação inerte, que prioriza a manutenção de estereótipos e dos lugares sociais.

O multiculturalismo crítico promovido através de práticas de educação popular tem como objetivo central ultrapassar as fronteiras monoculturais, entendendo as identidades como em constante transformação. A escola passa então a ser um espaço de formação continuada dos docentes e discentes, tornando-os capazes de transformar a si e ao mundo ao seu redor. Para Canen, é fundamental que se debata a construção do multiculturalismo na composição dos currículos escolares, ultrapassando o discurso de transversalidade que é, na prática, rasa e promove generalizações.

Na linha de uma reformulação da construção dos currículos escolares, Canen (2012) defende que um currículo precisa ser construído coletivamente e não ser um instrumento pronto meramente ilustrativo. Assim sendo, um currículo multicultural é responsável por promover autoconscientização quanto às questões como as de gênero, raça, etnia, orientação sexual, entendendo as relações de poder que se encontram por trás de sua formulação. Os modelos não multiculturais de currículos dizem muito sobre quem (quais grupos de poder) e com que intenções foram elaboradas.

O multiculturalismo crítico e a educação popular, com base nos princípios freirianos, estão diretamente relacionados ao processo de empoderamento dos grupos oprimidos. Assim, a escola tem um papel fundamental neste processo, desde que não se limite à aplicação de currículos tradicionais incapazes de comunicar com

a realidade diversa de seus educandos. Os currículos precisam ser pensados no contexto de cada escola, valorizando a pluralidade de expressões e não o quase “*endeusamento do programa*”.

O currículo multicultural, quando construído coletivamente, favorece tanto uma formação docente continuada sensibilizadora da diversidade cultural, como também possui potenciais para que o cotidiano escolar desafie preconceitos e fronteiras de exclusão.(NASCIMENTO, BACKES, 2015, p.195)

Escolas que utilizam metodologias e currículos conservadores tendem a institucionalizar as desigualdades e imputam conceitos disciplinares de resistência, ou seja, de aceitação e obediência aos dogmas estabelecidos. Sem o desenvolvimento de um pensamento crítico, as escolas tornam-se reprodutoras de injustiças históricas.

A perspectiva decolonial ou multicultural crítica desafia os sistemas hegemônicos de poder em um projeto subversivo que pretende construir currículos em que as identidades subordinadas conquistem voz, vez e o direito de ser e de existir. Para que tais teorizações se tornem práticas, é essencial um processo de reformulação dos currículos, onde os próprios oprimidos tenham a chance de construir coletivamente os currículos que atendam às suas realidades e sejam capazes de promover a igualdade, justiça e a inclusão dos sujeitos relegados às margens da sociedade.

Resta, então, verificar se os conteúdos propostos aos alunos, verdadeiramente os ajudam a explicar a realidade e a levantar problemas dentro dela, ou se, pelo contrário, contribui para torná-los mais alienados.(NIDELCOFF, 1989, p. 33)

Os currículos tradicionais insistem na estratificação dos conteúdos, investindo na homogeneização que segue claramente os princípios e ideias europeias, enxergam o mundo com a visão do colonizador branco, masculino e hétero. Durante séculos, os livros didáticos foram escritos por homens brancos. Dessa forma, as demais identidades nem sequer eram mencionadas, Não podemos acreditar, no entanto, que apenas o estabelecimento de leis que valorizam nosso caráter de cultura híbrida baste para que haja um debate crítico sobre os temas. As escolas ainda estão focadas nos modelos técnicos de educação, na eficiência e na

competitividade; e sobre esta perspectiva, os currículos acrescidos de tema multiculturais se tornam inócuos.

A própria LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – e suas alterações multiculturais com as leis 10.639 e 11.645, e os PCN⁹ – Parâmetros Curriculares Nacionais – ambos atendem a um pensamento positivista com suas ideias de progresso, na disciplinação, e usam o argumento da transversalidade como justificativa para se intitularem multiculturais. O processo educacional permanece excludente utilizando a máscara do inclusivo.

Tratar a cultura, reduzindo-a a arte, artesanato, folclore é resumi-la a um pensamento acrítico, e esta é a metodologia que ocorre na maioria das escolas. No dia 19 de abril, se pintam as crianças e amarram uma pena em seus cabelos; no dia 20 de novembro, conta-se sempre a mesma história: escravos/quilombos/Zumbi; mas durante todo ano letivo se esquece a transversalidade, o multiculturalismo, nada se debate e o silenciamento permanece entre o colorido em si mesmo de penas e pinturas no rosto de alunos/alunas que retornam para casa contentes e completamente alienados de todo processo de opressão da qual foram vítimas.

[...] um indígena da selva amazônica e a rainha da Inglaterra, ambos são cultos. A diferença é que são membros participantes de duas culturas distintas. Dentro da sua cultura própria, cada um se move como peixe na água, Mas terá dificuldades numa cultura estranha. A rainha da Inglaterra seria “inculta” se subitamente tivesse que sobreviver na selva, como um membro qualquer da tribo. Ela seria tão “inculta” como um indígena metido dentro do seu palácio em Londres.(NIDELCOFF, 1989, p. 33-34)

Diante de uma diversidade de culturas que nos compõem, como definir o que deve ser considerado e o que deve ser excluído dos currículos? Esse questionamento, ao chegarmos até este momento da pesquisa, tem resposta óbvia. Quem decide o que estará nos currículos tradicionais e técnicos são os grupos dominantes, os opressores que escolhem o quê e o porquê determinados conteúdos serão trabalhados e outros serão relegados a superficialidade, ou, simplesmente, esquecidos. O correto e o errado são ditados por quem possui poderes. Assim como

⁹ Os PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto indicativo de temáticas que devem compor o currículo de uma instituição educativa. Nele encontram-se temas das diversas disciplinas, assim como “temas transversais”, que em teoria deveriam ser trabalhados criticamente por todas as áreas concomitantemente. No entanto, nas práticas, sua aplicação acaba se reduzindo ao aspecto conteudista e não o incentivo ao desenvolvimento crítico emancipatório, nem de docentes nem de discentes. O fato de a pluralidade cultural ser descrita como tema transversal, o que se reproduz, são os mesmo conceitos hierarquizados sob a ótica colonial.

o conceito de cultura e subcultura. Aos oprimidos de cultura inferior não se ouve, apenas se lhes impõem os valores dos opressores, que, crentes de sua superioridade, acreditam estar oferecendo a sua cultura superior aos que simplesmente “*não possuem*” cultura, ou a possuem com inferioridade.

Enquanto a escola, o currículo, as instituições formadoras como universidades e os cursos normalistas continuarem a reproduzir e impor a cultura dos opressores sem qualquer compreensão e reação dos oprimidos, se perpetuará uma educação reprodutivista em escolas engessadas e acéfalas.

A autoconscientização dos oprimidos apenas se dará quando conscientes de suas opressões, estes sejam capazes de reconhecer suas identidades e histórias. A escola crítica e dialógica tem papel fundamental neste processo de empoderamento cultural e reação a imposição de uma cultura que não é a sua, uma história que não é a sua, uma linguagem que também não é sua.

No Brasil, a história e cultura registradas tratam do “*modo de ver*” dos colonizadores. É o homem branco, o narrador, personagem e o herói.

Eram realmente valentes aqueles homens! Pensem nas enormes distâncias que separavam esses povoados, em cada um dos quais havia um punhadinho de brancos, longe de toda ajuda e rodeado de índios por todos os lados.(...) As marchas eram lentas e penosas: frio, chuva, desertos, feras e índios. (NIDELCOFF, 1989, p.47).

Os nativos eram os nefastos, os colonizadores eram os heróis. A história pelas mãos dos brancos, pela visão dos brancos e para os brancos.

A educação popular é, sem dúvida, uma expressão prática do multiculturalismo, ainda que o contexto contemporâneo não tenha rompido com séculos de história de colonização, é evidente que esta proposta esteja em pleno crescimento e que a valorização da pluralidade, da diversidade, dos direitos humanos e da justiça tenham se tornado pauta de debate nas mais diversas instâncias sociais. Não há uma educação multicultural crítica apartada das lutas e movimentos sociais.

A escola, enquanto espaço de diálogo, deve promover a crítica contra os conformismos construídos meticulosamente pelos grupos dominantes e, assim, nada deve parecer natural, pois é tudo parte de uma construção cultural forjada por séculos pelas hegemonias dominantes.

Tentando escapar aos debates políticos e sociais sobre as diversidades e o multiculturalismo, grupos dominantes de princípios liberais, argumentam, no sentido do uso do conceito de igualdade, afirmando: Se existe então igualdade, não há porque debater as diversidades, “somos todos iguais” . A questão é que, dentro do conceito genérico de igualdade, “alguns são mais iguais” que outros, e, conseqüentemente, não se debate o passado histórico de opressões, silenciamento, estereótipos e exploração.

É emergencial se combater os discursos de que o diferente é necessariamente inferior. Que o tradicional, eurocêntrico, masculino, cristão, heterossexual e branco seja naturalmente os modelos de progresso. Que se generalizem os conceitos de progresso e atraso resultando estereótipos dos “*marginais*” dos que “*não de enquadram*” Que se silencie as vozes oprimidas em nome dos desígnios dos opressores. Que a cultura popular e suas manifestações sejam finalmente visibilizadas diante da cultura burguesa.

Embora seja possível observar tendências à homogeneização que contribua para diluir características particulares e locais, as conseqüências desse processo são contraditórias e incluem, ao mesmo tempo, o reforço de diferenças culturais e a criação de alternativas híbridas. A cultura transformou-se, assim, em um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis das mudanças históricas na contemporaneidade.(CANDAU, 2016, p.8)

De acordo com Candau e Moreira (2014), uma educação dialógica deve promover a superação do que chamam de daltonismo cultural e que consiste na incapacidade do docente perceber a heterogeneidade do ambiente escolar e entender a escola como um grandioso arco-íris cultural, composto por alunos e alunas, professores e professoras e a comunidade escolar como um todo, levando em consideração suas diferentes formas de percepção do mundo.

Uma escola monocromática, distante da realidade de seus educandos, tende a promover um aprendizado mecânico com ausência de senso crítico e sem qualquer comunicação com o “sentir” de quem a compõem. Esta prática frequente incide na crescente evasão escolar, já que o ambiente da escola e os saberes por ela impostos em nada dizem respeito à vida de seus alunos e alunas.

O reconhecimento das diferenças e a interação entre grupos culturais diversos permitem que a escola se torne instrumento essencial de combate à

intolerância e à discriminação. Seu papel principal é fazer pensar criticamente, questionar e conquistar o autoempoderamento.

Em uma sociedade marcada pelas diferenças sociais, competitividade, individualismo e pela concentração de riquezas, o educador crítico tende a desafiar a monocultura social, desestabilizando a hegemonia cultural que se auto intitula superior. A educação do diálogo, capaz de ver as cores que articulam saberes, utiliza o multiculturalismo como instrumento capaz de referir valor às diferentes identidades que formam um conjunto social.

3- CAPÍTULO 2- Educação Popular libertadora e libertária, enquanto resistência às políticas educacionais neotecnicistas.

“Para mim, é impossível existir sem sonho. Como podemos aceitar esses discursos neoliberais que vêm sendo apregoados como verdadeiros, e manter vivos nossos sonhos?...” (FREIRE, 2014, p13)

Antes de tudo, para que possamos compreender a educação popular, enquanto elemento de resistência às políticas neotecnicistas que costumam permear as práticas conservadoras, não críticas e autoritárias, na educação, precisamos esclarecer quais linhas teóricas direcionam este projeto.

Nesta trajetória, inicialmente, nos deparamos com o conceito de escola enquanto aparelho ideológico do Estado, teoria presente nos textos de Althusser(1985), do qual partimos até chegarmos ao conceito da escola, enquanto espaço de disputa, de luta hegemonia e contra-hegemonia, presente nas teorias Gramsci(1968).

De acordo com Gadotti (1999), a teoria de Althusser consagrou o ideal de escola como um instrumento ideológico do Estado, ou seja, seu principal canal de distribuição ideológico. Buscava evidenciar o papel da escola capitalista na construção, reprodução e transmissão dos padrões sociais estipulados por um grupo dominante. É na escola que os sujeitos aprendem a ler, escrever, contar e exercer a função que os grupos de poder pré-determinam. A escola ensina os saberes práticos para o trabalho, mas também regras de “bons costumes” e de comportamento impõem a cultura dominante, a moral e a ética dominante, ou seja, tudo nos padrões hétero, eurocêntrico, masculino, branco, cristão e letrado, enfim, todo o intrincado da cultura dominante. O dominado é ensinado a obedecer bem.

Enunciando esse facto numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho exige, não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, afim de que possa assegurar também “pela palavra” a dominação da classe dominante”(ALTHUSSER, 1985, p. 21-22)

Assim, para esta concepção, a educação e a instituição da escola são um reflexo das relações sociais. Se as relações são de submissão, desigualdades e injustiças, a escola provavelmente manterá este mesmo carácter reproduzindo desta

forma, os princípios de dominação. Domina-se pelo desconhecimento, propositalmente; é quase uma “*violência simbólica*”, como afirma Saviani (1999), uma construção cultural dos dominados, por um grupo que detenha o poder através da posse do conhecimento. A escola para Althusser tem papel preponderante como aparelho ideológico de dominação dos marginalizados, sem condições materiais e de conhecimento de sua cultura.

De acordo com Gallo (2010), o Estado controla a sociedade de duas formas: Através de aparelhos ideológicos como sindicatos, partidos, igrejas e a escola. Quando o convencimento por tal meia falha, o Estado faz uso dos instrumentos de repressão, como a polícia e as forças armadas.

Saviani (1999), dentro desta teoria, afirma que a escola recolhe todas as crianças de todas as classes sociais, desde muito cedo e lhes impõe os saberes da cultura (ideológica) dominante como a língua, a matemática, as ciências e as lições morais. O conjunto desses saberes, não faz parte da realidade cotidiana desses alunos e alunas, mas lhes são impostos como únicos saberes válidos.

Assim, aos poucos, a escola, tal qual uma fábrica, produz “*indivíduos*” para ocupar diversos lugares da economia. Ao fim do fundamental, uma leva de crianças deixa a escola e se insere no mercado de trabalho, como subempregados. Outros seguem e terminam o ensino médio, se inserindo como operários com curso técnico que serão igualmente mal remunerados. Aos que chegam a nível superior se transformam em grupos especializados de proletários com voz de comando, e oprimem as demais categorias.

Atrás desta política está a concepção tão ingênua como reacionária, da terminalidade da escola de primeiro grau. E sabido que ela foi estendida a 8 anos, para educar o alunado até 14 anos, idade mínima legal, ainda que só legal, do trabalho de menor. Pretendia-se com isto dar à criança popular um ofício que a afastasse definitivamente de qualquer pretensão de ir adiante nos estudos. O que se queria era livrar a universidade de uma clientela indesejável, fixando-a em profissões mais apropriadas. (RIBEIRO, 1984, p. 51)

Cada um desses “*elementos sociais*” está repleto de ideologias que lhe permite exercer as funções para as quais foram designados, sejam elas profissionais, morais, cívicas e mesmo de alienação política.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos envolvidos na inclusão massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação

socialcapitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (ALTHUSSER, 1985, p. 66-67).

A formação ideológica para o trabalho é um instrumento de controle e, neste contexto, a escola tem a nítida função de impedir que as classes exploradoras criem suas próprias ideologias e se submeta à ideologia do dominador. Reproduzem-se nela as relações de produção da sociedade capitalista.

Ainda que em sua produção, Althusser tenha considerado a escola, como principal instrumento ideológico do Estado e como máquina de produção de mão de obra, em série, não pode descartar outra linha de pensamento que traz a essencialidade da escola, enquanto espaço de disputa, e não apenas de subjeção.

O ideário da escola como instrumento de controle dos grupos hegemônicos não deve ser compreendido como se uma reação das massas dominadas parecesse impossível de ocorrer. Na realidade, para teóricos como Gramsci e Freire, amplamente debatido em leituras Mayo (2004), e Gallo (2010), e na dissertação de Santana (2015), apesar da escola funcionar também como canal de distribuição ideológica do Estado é nela que ocorrem o processo de conscientização das massas e empoderamento dos grupos oprimidos, a escola configura um espaço de disputa entre as ideologias do Estado e a reação dos que são por ele explorados.

Ainda que seja através da escola que se transmita um conjunto de valores, nos padrões dos grupos hegemônicos, é nela que se processa a desalienação e a própria desconstrução das ideologias dominantes, permitindo uma mentalidade revolucionária, capaz de impulsionar a autonomia dos sujeitos em um processo quase paradoxal.

É possível compreender os limites das teorias de Althusser, em relação aos conceitos debatidos por Gramsci. Enquanto para o primeiro somente era possível superar as relações hegemônicas capitalistas através das instâncias econômicas e políticas, assim, as instituições que compõem o aparelho ideológico do Estado, como a escola, seriam incapazes de superar ou de colaborar com a superação da estrutura capitalista. Para Gramsci, a escola, assim como outras instituições, teriam uma dupla função: uma marcada pela disputa, na qual poderá funcionar, enquanto elemento de conservação de uma ordem estabelecida, outra, de desorganizadores das estruturas hegemônicas capitalistas.

Os conceitos de sociedade cível e da hegemonia permitem pensar no

problema da educação a partir de um novo enfoque :permitem elaborar um conceito emancipatório da educação, em que uma pedagogia do oprimido pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalista.(FREITAS, 1977.p. 31)

Desta forma, a educação seria mais que uma mera reprodução mecânica do capital, seria ela mesma um elemento transformador. Para Gramsci, o Estado hegemônico só pode ser contestado pelos elementos que o compõe. A educação crítica é capaz de promover a autonomia dos sujeitos desafiando o Estado em um movimento contra-hegemônico. Esse modelo de educação transformadora não se limita aos espaços formais de escolarização, transpondo os limites da “sala de aula”.

É através da educação que os grupos desfavorecidos têm acesso aos códigos dominantes, desde sua alfabetização, e, a partir desta conscientização, ao invés de entenderem a escola como espaço de qualificação para determinados postos de trabalho, a entenderão como método que capacite os sujeitos para o pensamento crítico, e não para sujeição. Assim:“(...) A tendência democrática da escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante(...)”.(GRAMSCI, 1968).

A educação é, portanto, um elemento de libertação do senso comum, capacitando os sujeitos para o exercício de seu papel político e desenvolvimento do pensamento autônomo e sustentável. O desenvolvimento de uma escola crítica dentro das formalidades da escola tradicional, conservadora e manipulada pelos grupos dominantes, representa um elemento nítido de resistência e de luta. Há em toda esta relação uma clara disputa de poderes. Quem domina os saberes tem o controle dos poderes.

Seu objetivo não é principalmente descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positivities; o que pretende, em última análise, explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externa aos próprios saberes, ou melhor, que imanente a eles(...), os situam como elemento de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. Esta análise (...) dos saberes que situa-os como peça de relação de poder, os incluindo em um dispositivo político. (...) A questão do poder como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes”. (Foucault, 2014, p. 11-12).

Para Gramsci, a educação e a escola são elementos essenciais à transformação social, e acrescentava que seria impossível uma “*tomada do poder*”

que não fosse antecedida por mudanças das visões de mundo e das mentalidades, compondo, assim, seres humanos sujeitos de suas histórias. Gramsci destacou a importância de uma escola que chamou de “*humanitária*”, aberta e que incentivasse a conquista da liberdade.

Segundo este conceito pedagógico, para Gramsci, haveria dois métodos para que grupos dominantes garantissem sua hegemonia: um era através da força, por meio do aparato policial e jurídico. O outro se daria através do consenso, e este está relacionado à cultura como quem dita as regras, normas sociais e costumes, através de instituições como a escola, a igreja e a mídia, são as classes dominantes. Gramsci acredita que é preciso se fazer presente nestes espaços para promover mudanças nas mentalidades. “*Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica*”. (GRAMSCI, 2014).

A criação de uma escola democrática foi um dos princípios fundamentais de Gramsci, para a construção de uma sociedade democrática junto com o povo, ou seja, com os grupos não hegemônicos, e não a aceitação passiva de uma democracia constituída e pensada verticalmente para o povo; havia em tal discurso uma clara práxis pedagógica.

O ideal de Gramsci e suas visões sobre educação parecem bem evidentes nas práticas pedagógicas assumidas por Paulo Freire, quando considera que todos os “*homens*” são intelectuais, bem como os considera tão quanto filósofos. Ainda que nem todos exerçam funções intelectuais, socialmente, trazem de suas vidas um conjunto de saberes dos quais são profundos conhecedores, conhecimentos esses advindos do seu complexo cultural. Como filósofos, possuem cada sujeito sua concepção de mundo, religiosidade e linguagem, tornando-os filósofos de suas histórias civis.

Tanto em Freire quanto em Gramsci busca-se democratizar o conhecimento e assumem que a escola é uma das instituições onde esse processo democrático ocorre, o que a torna, conseqüentemente, um espaço de disputa ideológica. Ambos desenvolvem uma pedagogia ativa, com base na relação recíproca entre professores/as e seus/suas alunos/as, que tendem a se construir mutuamente em um processo de autonomia crítica. Assim como problematizam o conceito: escolas/saberes, onde defendem que há conhecimento e aprendizado não restrito aos espaços escolares. Os “saberes formais”, organizados pelas classes hegemônicas e distribuídos pela escola e os “saberes comuns”, que permeiam a

vida dos sujeitos, seu cotidiano, afetos, paixões e conhecimentos trazidos de suas relações sociais e que refletem suas histórias coletivas.

Quanto aos “*saberes formais*”, referiam-se a tarefa de educação das massas, que tem a função de difusão dos conceitos de mundo dos grupos hegemônicos. Tomar para si tais saberes de forma crítica traria os elementos de reconhecimento e reação às opressões. Quando à educação, não é crítica e transformadora a concepção dominante torna-se senso comum, controlando as mentalidades populares aos interesses das classes dominantes e inviabilizando a organização das camadas subalternas.

No entanto, quando a educação e a escola superam o papel de reprodutores das relações de opressão, tornam-se elementos essenciais dessa luta emancipatórias dos sujeitos, em busca de si e do seu “*eu*” no mundo.

A escola unitária ou de formação humanística ou de cultura geral, deveria propor-se o objetivo de inserir na atividade social os jovens depois de tê-los conduzido a certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa.(GRAMCSI, 2014).

Esclarecidos os caminhos teóricos que embasaram a sequência deste capítulo, podemos finalmente compreender toda estruturação tecnicista, ou neotecnicista da educação e os métodos de resistência às suas práticas no interior dos espaços institucionais de educação.

Assim que começamos a entender que a educação é um ato político, ligado a uma realidade específica na qual não existe a neutralidade, fica claro que a mesma tem sido usada como instrumento de dominação, uma representação do pensamento dominante, assim como já especificamos anteriormente nas leituras de Althusser. No entanto, compreendemos que sua função não se resume a este papel, enquanto espaço de disputa é nessa mesma escola que se processam os principais movimentos de luta e resistência contra-hegemônicos.

Para compreender a dimensão da lógica e das contradições das políticas educacionais que sofreram influência do caráter neoliberal, precisamos entender um pouco este conceito e como se engessaram seus caminhos e descaminhos. Vale lembrar que não se pretende aprofundar um debate sobre o referido conceito, mas apenas esclarecer pontos que nos ajude a compreender sua interferência na educação.

De acordo com Moraes (2001), o neoliberalismo é uma forma de ver o mundo que, em teoria, prezaria por uma política de intervenção mínima, o que, na prática, faz com que os discursos de liberdade e de autonomia caiam por terra e dêem lugar à práticas centralizadoras, impondo sobre direitos sociais básicos, como saúde e educação, uma política de mercado com tendências à privatização. Consideram-se, assim, parasitários todos os segmentos que sejam incapazes de gerar lucro e que ainda promovam críticas ao sistema, como movimentos de massa e sindicatos. Para o neoliberalismo, é preciso reduzir todos os serviços, principalmente públicos, que demandem muito investimento.

Além de sabotar as bases da acumulação privada por meio de reivindicações salariais, os sindicatos teriam empurrado o Estado a um crescimento parasitário, impondo despesas sociais e investimentos que não tinham perspectiva de retorno. (MORAES, 2001, p.13)

No neoliberalismo, O Estado estimula a competitividade ao implantar métodos inovadores de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e controle. Desta forma, o individualismo e empreendedorismo são super valorizadas, em detrimento ao valor social do coletivo, da comunidade, da cooperação.

[...] O neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo o processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista (...). Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossa sociedade, a construção e difusão de um novo senso comum que fornece coerência e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo Bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursiva-ideológica da sociedade [...]. (GENTILI, 1998, p.12).

O fundamental, para que as práticas neoliberais se consolidem como prática ao capital é que se mantenham as massas populares sob controle, seja por meio dos aparelhos repressores, seja por meio dos aparelhos ideológicos. Os teóricos neoliberais argumentavam que o igualitarismo promovido pelo Estado de Bem-estar Social¹⁰ destruía a liberdade individual e a livre concorrência.

¹⁰O Estado de Bem Estar Social, também conhecido pela denominação, em inglês, Welfare State, designava um Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e segurança social a todos os cidadãos. Nesta orientação, O Estado, agente regulamentador

[...]No neoliberalismo, o Estado, procura criar um indivíduo que seja empreendedor, ousado e competitivo (...) na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de homo economicus, para homo manipulável, que é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção do sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do neoliberalismo, mas que em uma era de bem estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam as necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e, em geral, de formas de controle. Neste modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota[...] (APPLE, 2005, p.37-38).

O neoliberalismo inaugura um novo modelo de poder, mundializado, global, um poder que está acima da sociedade, para além de suas fronteiras. Para garantir a manutenção e controle econômico e político do mundo, foram criados instrumentos essenciais à nova ordem, dentre eles o Banco Mundial (ORSO, 2007, p.163-183)¹¹. Este defende a privatização irrestrita, mesmo de setores sociais como saúde, educação e previdência, estimula a concorrência, a competitividade e o individualismo. O neoliberalismo promove a terceirização e o fim das estabilidade de cargos públicos, tudo se resume a lucros, números e porcentagens¹². Para, além disso, é responsável por uma profunda apatia política, garantida, pela manipulação da opinião pública, por meio de uma mídia atrelada aos interesses hegemônicos e de uma educação que castra o desenvolvimento do pensamento crítico.

No Brasil, após os anos de ditadura militar (1964 a 1988), os governos civis se esforçaram para que os ideais neoliberais se propagassem sem possíveis obstáculos. Isso ocorre com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, e se sucede com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, que se empenhou na concretização das práticas neoliberais, promovendo uma verdadeira

de toda vida e saúde social, política e econômica do país; cabe ao Estado de Bem Estar Social garantir serviços públicos a população.

¹¹O Banco Mundial, fundado em 1944, na Conferência, buscava criar instituições capazes de gerenciar as relações financeiras entre os países capitalistas ocidentais, podendo intervir e regular ações no campo político, social, cultural e ambiental.

¹²O Neoliberalismo consolida a desestruturação dos serviços públicos, através da seguinte fórmula:

- 1- Cria-se um diagnóstico apocalíptico sobre os serviços públicos;
- 2- Promove-se forte ação contra os sindicatos, reduzindo sua autonomia na luta pelos trabalhadores;
- 3- Promove-se uma política anti-inflacionária, cortando os gastos com assistência social, convencendo, através de forte aparelho ideológico, que tais cortes são essenciais ao controle de "possíveis" crises;
- 4- Por fim, inicia um conjunto de reformas, orientadas pelos interesses do mercado – como temos vivenciado com as tentativas do governo Temer em aprovar uma reforma na previdência (grifo meu). In: Idem Neoliberalismo: De onde vem, pra onde vai?

“*desapropriação do país*” (PETRAS, 2011) como em toda experiência neoliberal. Aos poucos, os direitos dos trabalhadores passam a ser considerados privilégios, as empresas estatais, como saúde e educação passam a ser consideradas improdutivas e ineficazes o que justifica as políticas de privatizações e terceirizações, que, de acordo com os princípios neoliberais, são mais eficientes e produtivos.

[Com o governo Collor] o sentido essencial é dar um novo salto para a modernidade capitalista (...) é acelerar o modelo produtor para exportação, competitivo ante as economias avançadas, o que supõe a franquia da nossa produção aos capitais monopólicos externos. Tudo em clara integração com o ideário neoliberal. A privatização do Estado preenche outro requisito imprescindível desse ideário”. (ANTUNES,2004,p.23)¹³

Fernando Henrique Cardoso, de acordo com Petras (2011), foi quem mais se submeteu a dominação do capital internacional, ampliando o pagamento da dívida externa, privatizando empresas estatais e reduzindo investimentos em questões sociais. Em seu governo, o desemprego, as desigualdades sociais e a distribuição de renda foram diretamente afetadas enquanto bancos e empresas multinacionais cresciam sem limites.

Apesar das práticas corruptas de Fernando Henrique Cardoso, não se levantou nenhum clamor entre os meios de comunicação, pois era uma corrupção ao serviço da grande empresa, diferente da corrupção de Collor, que estava a serviço do enriquecimento pessoal. (PETRAS, 2011,p. 27)

A implementação do neoliberalismo no Brasil exigiu dos governos sobre sua influência, a realização de uma série de reformas, inclusive, constitucionais. O objetivo principal de tais reformas era facilitar a mobilidade do capital. A maior consequência deste processo foi a privatização do aparelho do Estado e a mercantilização dos serviços públicos, transferindo seu controle para o capital privado.

O governo FHC tem sido exemplar em exercitar sua dupla face; a primeira, da manutenção de uma política econômica destrutiva, em conformidade com o que interessa aos capitais Globais. A segunda, deresgatar com plumagem nova, seu solene traço repressivo. (ANTUNES, 2004, p. 55)

¹³ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil*. Collor, FHC e Lula. 1ª Ed. Campinas: Autores Associados – Armazém do Ipê, 2004 p. 23

Nesta política econômica, setores públicos sofrem drástica redução de investimentos. Infra-estrutura, saneamento básico, educação e saúde, representam gastos, que precisam ser reduzidos drasticamente.

Mais atual impossível são as questões que vêm sendo debatidas no Congresso Nacional durante todo o ano de 2017 e que dizem respeito a Previdência Social, entendendo que os gastos com o setor representam um déficit da economia. Assim em uma perspectiva de mercado, trabalhadores vêm perdendo direitos, com duras lutas conquistado.

A privatização é crescente e perpassa os mais diversos setores, desde a siderurgia, mineração, distribuição de gás, extração de petróleo, petroquímica, aeronáutica, transporte, portos, estradas, energia elétrica, telefonia, bancos e, por fim, a saúde e a educação. Enquanto números, cada um dos setores sofre reajustes e recessões, levando ao sucateamento por ausência de investimentos. A educação e a saúde são os setores que mais sofrem com os processos privatistas.

Esse *modus operandi* do neoliberalismo estabelece um padrão de hegemonia burguesa que, por meio da desmobilização social, alienação dos sujeitos e desesperança, colhe seus lucros sem maiores obstáculos.

Impulsionado pela lógica neoliberal, o sistema produtor de mercadorias, ao intensificar a concorrência entre blocos e países capitalistas avançados, consolidou seu grande intento, gerou uma descomunal sociedade de excluídos, esparramada mundialmente e para quais as tentativas de resolução, nos marcos das lógicas sociáticocontemporânea, não passam de um exercício de manipulação". (ANTUNES, 2004, p. 38)

Esclarecidos alguns pontos sobre as práticas neoliberais no Brasil, suas experiências e características mais marcantes na economia e política, passemos a analisar como os referenciais da economia de mercado têm sido transferidos para a educação, que deixa de ser um direito social, e passa a ser mais uma mercadoria a ser processada no livre jogo do mercado.

Assim, procuramos compreender como o neoliberalismo é transferido para o sistema educacional, que, de acordo com Gentili (1998), se dá através de mecanismos de controle de qualidade, realizado por meio de constantes avaliações, articulando o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho.

Essas reformas na educação, ditadas pelo Banco Mundial para o Brasil e vários países da América Latina, representam uma proposta articulada

organicamente, um pacote de medidas a partir de uma ideologia neoconservadora e neoliberal, com um viés economicista no enfoque da educação, isto é, tratando a educação, a cultura e a política com a mesma teoria e metodologia de uma economia de mercado. A reforma educativa passou a ser entendida como restrita a uma reforma do sistema escolar, que precisa ser urgentemente mudado.(CORREIA, 200p, p. 47).

Como definiu Antunes (2004), na lógica neoliberal, a educação deverá: 1- Preparar para o mercado de trabalho; 2- Transmitir os ideais dominantes; 3- Valorizar as instituições privadas em detrimento do público. O neoliberalismo se configurana educação, através de uma complexa de construção hegemônica, que, no Brasil, de acordo com Frigotto (2006), foi aprofundado por Fernando Henrique e marcado por um caráter monetarista, financista, que, em nome de um *suposto progresso*, privatizou a nação, uma sociedade inteira de consumidores que dão garantia ao movimento do capital. A educação não é mais um direito, mas um serviço mercantil.

Para o neoliberalismo, a educação enfrentava uma profunda crise de eficiência e produtividade, decorrente da incompetência daqueles que nela trabalham. Para solucionar tais questões, é necessário promover profunda reforma administrativa do sistema escolar, introduzindo mecanismos que regulem sua eficiência, produtividade e eficácia, A culpa, portanto, pelo desastre na educação seria do burocratismo Estatal, ou seja, por ser a educação um serviço público, conseqüentemente de “*baixa qualidade*”. Estas são algumas das razões que justificam a emergencialidade da privatização e terceirização dos serviços públicos, incluindo a educação.

Práticas meritocráticas passam a ser adotadas, estimulando a competição, sistema de premiações e castigos, com base no “*suposto mérito individual*”. Arcary (2005), em seu seminário acerca da educação pública e a influência neoliberal, fez cinco observações essenciais à compreensão das implicações do sistema neoliberal:

A primeira ideia é o reconhecimento do fracasso da educação pública” como instrumento de mobilidade social. Uma das promessas do capitalismo era a igualdade jurídica dos cidadãos. A promessa dos reformistas brasileiros (...), que a educação seria, mesmo preservado o capitalismo, uma via de maior justiça social. A escola poderia mudar o Brasil, diminuindo as desigualdades sociais. Através da meritocracia, da igualdade de oportunidades, a chamada equidade, (...) a vida seria melhor. Toda a promessa reformista esteve construída em cima desta tese: “estudem e trabalhem duro” e terão um futuro superior ao dos vossos pais. Educação e trabalho para todos garantiriam (...) uma maior coesão social à democracia burguesa (...) à democracia liberal, afiançaria, gradualmente, prosperidade para todos. Mas

quando chegaram ao poder, fizeram um desconto na promessa e o direito à educação universal foi subtraído: no lugar de mais verbas para a educação pública, [houve] mais isenção fiscal para a educação privada [...].(ARCARY, 2005)

Na lógica neoliberal, se invertem as responsabilidades das crises sociais e fracassos individuais, assim, os pobres são culpados pela pobreza, os desempregados, pelo desemprego, as vítimas, pela violência urbana, os sem-terra, pela falta de terra e violência nos campos, os alunos/alunas pelo baixo rendimento e repetência e os professores pela péssima qualidade do ensino, ou seja, enquanto o neoliberalismo trata de apresentar todo um repertório contrário à qualidade da educação pública, vimos esta educação cada vez mais explorada pela iniciativa privada. Para Arcary, a educação brasileira agoniza, uma vez que está submetida a uma lógica mercantilizada. Sobre a perspectiva do “*Estude e será recompensado*”, o neoliberalismo teoriza, mas, na prática, as diferentes oportunidades promovem uma verdadeira segregação educacional. O filho do burguês jamais estudará em uma instituição pública de ensino básico, e seus lugares sociais se encontram definidos e construídos mental e ideologicamente desde as primeiras séries letivas.

Não podemos pensar, entretanto, que este processo acontece à revelia do Estado. Nas últimas décadas, temos assistido a uma ação do Estado na área da educação que, veladamente e sem grandes alardes, tem pactuado com o sucateamento do sistema público de ensino e aberto espaço para a atuação da iniciativa privada. Com este progresso, o Estado eximi-se cada vez mais de suas responsabilidades com a educação, embora ela seja uma figura constitucional.(GALLO, 2007, p. 201).

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais, que são transferidas para o campo educacional. As instituições precisam ser avaliadas como se fossem produtos. Nelas se produz um tipo específico de mercadoria: alunos/alunas e conhecimento. E assim os indivíduos internalizam “seus valores” mercantis, criando uma consciência de senso comum, que vai sendo lentamente naturalizada, ano após ano de educação escolar.

Em lugar de uma sociedade de cidadãos com poder democrático para assegurar a eficiência e o uso correto dos recursos coletivos, e contando largamente com a confiança no setor público, surgiu uma sociedade de auditores, que preparam ansiosamente para auditorias e inspeções(APPLE,2005, p.39).

No neoliberalismo, a função social da escola é a de garantir a classificação e a hierarquização de alunos e alunas aos futuros empregos, adaptando-os a um mercado de trabalho competitivo. Nesta ideologia de “*quem mais produz mais ganha*” é que se vêem multiplicar no setor pedagógico premiações por produtividade (o conhecimento é transformado em meras notas) e avaliação de resultados.¹⁴

Diante disso, a carreira docente é desprezada, enquanto a escola pública é desconstruída pelo neoliberalismo, os Salários da categoria são defasados, salas de aula sem mínimas condições materiais e super lotadas, professores exercendo funções administrativas acumuladas devido à ausência de demais profissionais de educação. Há necessidade de complementação de renda, e, para isso, professores se deslocam de uma unidade a outra, em uma “*via sacra*” neoliberal. Tão pouco existe valorização de cursos de atualização dos docentes. Tudo se reflete em profissionais desabados, que frequentemente se afastam de suas funções em uma epidemia de depressão.

Neste quadro, professores e professoras se instrumentalizam e capacitam, para exercer uma função quase técnica, reproduzindo as atividades e valores de mercado. A formação crítica é substituída pela formação tecnicista. Por isso, disciplinas como filosofia e sociologia, que tendem ao pensamento crítico, são vistas como inúteis ou veículo de propaganda ideológica. Mais à frente nos aprofundaremos no caráter ultraconservador que vem afetando a escola e, conseqüentemente, o trabalho de docentes e a forma como os discentes enxergam e se relacionam com suas realidades.

¹⁴Tais práticas são uma realidade no sistema educacional brasileiro e, via de regra, a primeira – mecanismo de controle e qualidade, por meio de constantes avaliações – se articula com a política de méritos e competição. No sistema educacional do Brasil, o MEC – Ministério Nacional de Educação – e as SEEs – Secretarias Estaduais de Educação – realizam inúmeras avaliações com esses objetivos, tais: Exame Nacional de desempenho dos Estudantes do Ensino Superior – ENADE, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Sistema de Avaliação da Educação Base – SAEB, Índice de Desenvolvimento da Educação básica – IDEB, Prova Brasil, [e o já extinto SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do RJ, aplicado aos alunos/ alunas da Rede Estadual e que foi pauta das lutas sindicais do SEPE até 2016]. (...) Tais avaliações nacionais e estaduais apresentam os resultados em forma de Ranking, estimulando, assim, a competitividade no mercado educacional e premiando as escolas, os alunos e docentes que alcançaram os maiores índices. O discurso neoliberal apregoa que este processo é o único meio para se alcançar a desejada qualidade do sistema educacional. (...) subordinação do sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho – é o que dá sentido às políticas educacionais, ou seja, o sistema educacional se constitui a partir das necessidades evidenciadas pelo mercado de trabalho. In: COSMOS, Claudia de Carvalho. *Neoliberalismo e educação – lógica e contradição*. São Paulo. Dissertação de mestrado em educação, Centro Universitário Moura Lacerda, s. d. p.13

Para garantir que os ideais de mercado sejam devidamente transmitidos, os discentes, são avaliados, quase sempre, por empresas terceirizadas, deliberadamente separadas das instituições docentes e que têm como objetivo criar uma espécie de ranking dos professores e professoras, atraindo-os por meio de gratificações salariais, “bônus”, dos “melhores”, estimulando a competição entre a categoria e reduzindo consideravelmente o processo de organização da categoria, inclusive dos sindicatos.

As escolas resultados produtivos,, quando os professores/professoras são estratificados/as a partir de uma lógica empresarial, no entanto investe-se menos em sua formação e capacitação continuada. Alunos/alunas se transformam em clientes e não mais alunado. A lógica neoliberal reduz a qualidade intelectual da educação em prol de uma qualidade e velocidade de produtividade mercadológica. Assim, de acordo com Gentili (1988), de forma genérica, dentre as principais consequências do neoliberalismo na educação estão:

- 1- Menos recursos direcionados às escolas públicas;
- 2- O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência;
- 3- Formação menos abrangente e mais profissionalizante;
- 4- Reformas do ensino médio direcionadas a atender o mercado de trabalho;
- 5- Privatização do ensino;
- 6- Programas de aceleração da aprovação, para liberar vagas;
- 7- Aumento das matrículas, sem melhoria e adequação das estruturas para atender este número de alunos;
- 8- A sociedade tem que se envolver em projetos como “Amigos da escola”. Se as pessoas não tiverem acesso à escola, não será culpa do governomas da própria sociedade;
- 9- A prioridade do ensino médio é direcionar a um curso profissionalizante, priorizando a formação de mão de obra e reduzindo a consciência crítica;
- 10- A autonomia dos docentes e das escolas é uma falácia, pois as avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação e fiscalização incluindo de professores continuam centralizadas;

11- Mudança do termo “igualdade social” para “equidade social”, ou seja, não há mais um anseio em se alcançar a igualdade e sim em se amenizar as desigualdades;

12- Privatização das universidades;

13- Parcerias público-privadas [que serão aprofundadas mais a frente].

Como a educação na ótica neoliberal é encarada como um produto a ser consumido com retorno no mercado de trabalho, e não como um direito social, a escolarização passou a ser adequada a esse novo paradigma, ou seja, à escola cabe a tarefa de oferecer a seus alunos um “preparo polivalente” apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. (SAVIANI, 1999, p.427).

Segundo Saviani (1999), o neoliberalismo marcou a educação por uma constante busca da empregabilidade, à qual denominou o neotecnismo. O conceito se originou com o chamado tecnicismo, com base na racionalidade e busca de resultados rápidos com o mínimo de gastos e tempo, era a busca da eficiência. Com este pensamento, buscou-se planejar a educação de uma forma organizada capaz de reduzir obstáculos que dificultassem o processo de lucro. Para isso era necessário mecanizar a educação, tal qual se mecaniza uma indústria.

A partir do pressuposto de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1999, p.13)

A pedagogia tecnicista, que está na base dos fundamentos neotecnistas, preza pela padronização do sistema de ensino, a partir de esquemas, planejamentos, currículos previamente formulados. Saviani esclarece ainda que, se na pedagogia tradicional, a iniciativa cabia ao professor (sujeito do processo), na pedagogia da Escola Nova, a iniciativa deslocava-se para o aluno, na pedagogia tecnicista, o que vale é a organização racional dos meios, estando professores e alunos/alunas em segundo plano, apenas executores dos projetos de especialistas, “neutros”, “objetivos”, “imparciais”. O objetivo central não é a criatividade, o processo crítico e nem a valorização das realidades discentes/docentes, o mais importante é a eficiência e a produtividade.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista, a marginalidade não será identificada com a ignorância, nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade.(SAVIANI, 1999, p.15).

A educação tecnicista foi compreendida como solução para a “baixa produtividade escolar”, evasão, repetência, que geravam dificuldade para o desenvolvimento econômico e a necessidade de uma mão de obra para atender as indústrias, primordialmente. A relação de produção se reflete nos mais diversos setores da sociedade, incluindo a educação: racionalidade, eficiência e produtividade, tudo sobre a égide positivista da ordem e do progresso. A educação sobre a perspectiva tecnicista representa um bem de produção, indispensável ao desenvolvimento econômico. Devendo ela produzir indivíduos para contribuir com a produtividade.

A pedagogia tecnicista afirma, para que haja produtividade, é essencial a equalização social, o que significa equilíbrio do sistema. Toda marginalidade é associada à improdutividade e ineficiência que ameaçam o as regras de mercado. O objetivo não é uma formação crítica e política, mas sim uma formação técnica.

Como afirmou Gadoti (1999), a pedagogia tecnicista também ficou conhecida como teoria Behaviorista, uma engenharia comportamental, com influências neopositivistas (ideal de progresso), das tecnologias, informática e cibernetica. “*Para a pedagogia tecnicista, o que importa é “aprender a fazer”*.”(SAVIANI, 1999, p.19)

De modo geral, a pedagogia tecnicista, ao tentar transpor para educação a filosofia das fábricas, promoveu sua profunda fragmentação, tornando inviável um trabalho crítico pedagógico. O resultado de tais práticas só tendeu a agravar as desigualdades, a marginalização de grandes parcelas da sociedade, aprofundando os abismos sociais. A relativa ampliação de vagas, com a suposta universalização do ensino, se mostrou desproporcional aos grandes índices de evasão e repetência.

A partir da década de 90, no Brasil, com a adoção do neoliberalismo como política econômica, se promoveu uma redução da responsabilidade do Estado em relação a questões de âmbito social.

Na educação, a passagem do tecnicismo para o neotecnismo parece claro com propagandas do Governo Federal que estimulam a participação da sociedade

em trabalhos voluntários e nas parcerias escolas/empresa (parcerias público-privadas)¹⁵. Ou seja, a sociedade é quem passa a ter responsabilidade, inclusive sobre serviços públicos.

Na educação, para manter “seu controle”, o Estado investe em avaliações que aplica sobre o sistema educacional com a justificativa de se garantir a qualidade “total”, como nos setores de produção de mercadorias. Como esclarece Saviani:

A tendência é considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto, que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa. (SAVIANI, 1999)

Em uma política pública que vê a educação, a escola, os alunos e alunas e os educadores como parte de um imenso mercado onde se vende mão de obra, onde os profissionais de educação são treinadores, promovendo doutrinação e convencimento de quais pensamentos e atitudes são as mais eficazes no mercado de trabalho, o pensamento crítico, a autonomia e o processo de autoconscientização, que deveriam direcionar as prioridades da educação ao simplesmente relegados a quiçá, um segundo plano.

Nessa nova lógica, a função educacional passa a ser a de habilitar as pessoas a competir no mercado de trabalho ampliando suas condições de empregabilidade e configura-se assim, uma pedagogia da exclusão, que objetiva preparar indivíduos por meio de cursos diversos, de modo que consiga escapar da condição de excluídos. (MIRA, ROMANOWSKI, 2009).

O cenário que hoje se apresenta é de uma “inclusão excludente” de acordo com Saviani, já que a escola teoricamente, se democratizou, abrindo suas portas para

¹⁵Quanto as parcerias público privadas- PPP's, é necessário entender que setores como saúde, educação, moradia, transporte e segurança são considerados direitos sociais, que deveria, a princípio, ser garantidos pelo Estado. No entanto, na impossibilidade de gerir todos esses serviços, o Estado cede a administração de diversos setores à empresas privadas através de um contrato administrativo de concessão, que tem sua duração variada. Os governos recorrem a estas iniciativas privadas em inúmeros casos, desde a construção de escolas, hospitais, presídios, recuperação de áreas públicas, pavimentação, saneamento até obras superfaturadas, como foi o caso da construção de estádios e preparativos para a realização de eventos da Copa e das Olimpíadas ocorridas em 2014 e 2016, e do Porto Maravilha. Entre as empresas mais importantes nesse projeto de iniciativa, está a Odebrecht, que hoje responde a inúmeros casos de envolvimento com fraudes nas licitações. Dentre os principais efeitos da não participação ativa do planejamento ou execução de determinada obra ou serviço, é a perda de controle das reais necessidades dos que estão diretamente envolvidos no processo. O outro fato é que, setores públicos essenciais tornam-se mercadoria no jogo da oferta e procura de qual empresa apresenta a melhor proposta de iniciativa privada, desconsiderando questões sociais, e, em casos extremos, de reação, utilizando a aparelho repressivo do próprio Estado para assegurar os projetos e benefícios dos grupos privados.

todos: crianças, jovens, adultos, portadores de necessidades especiais, ampliando os índices quantitativos (graças a ciclos de progressão continuada e projetos de aceleração de aprendizagem, como o EJA – Educação de Jovens e Adultos), no entanto, tais projetos, não são qualitativos, muito menos emancipadores. Os sujeitos, portanto, deixam a escola tendo pouca ou nenhuma consciência crítica de si e do mundo, tendo de ocupar, quase sempre, trabalhos nos setores terceirizados ou da informalidade, sem reconhecer os fios de poderes que os conduzem, quase como fantoches sociais.

Desta forma a culpa pelo “não” progresso recai totalmente sobre os indivíduos que não se dedicaram o suficiente, já que a escola está “ali”, “democratizada para todos”. Do Estado se exime qualquer culpa, e assim as questões sociais, raciais, de gênero, tornam-se completamente irrelevante para a ascensão social.

O espírito competitivo e reacionário regula o ensino desde as primeiras palavras. Aprende-se para concorrer, para preencher vagas. Assim, a repetência é pouco produtiva e precisa, ser superada; para isso, se implementam projetos de progressão automática, continuada, para que se promova a correção da distorção idade/série. É necessário “formar” rapidamente esse alunado, é necessário garantir empregabilidade. Se existem exclusões, se há déficit de aprendizagem, nada disso importa para o grande mercado de “*mão de obra*”.

“a) O ensino básico e técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) A didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovações que geram); c) A “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do novo trabalhador; d) tanto na didática quanto na formação do professor, haverá uma ênfase muito grande no operacional, nos resultados – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação dos professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, dando lugar a formação de um prático; e) Os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de motivação e politização da área educacional(MIRA, ROMANOWSKI, 2009,p. 8).

O neotecnicismo implementa na educação, uma lógica baseada no mérito, no qual fracasso ou sucesso dependem unicamente do esforço, talento, desejo, capacidade, sorte do educando. Esta perspectiva de individualismo é cristalizada

através de uma escola acrítica e das grandes mídias. Nesse sentido, o que conquistamos é por mérito, e o que não conquistamos é por incompetência.

“E assim, Costa (2014) ilustra o processo de Exclusão do Estado capitalista, personificando este último:

“Dei-te escola, merenda etc, etc, e se mesmo assim você não aprendeu, não teve competência, não nasceu inteligente, se está excluído, o problema é seu (...)

E mais:

Em você, excluído, fracassado, não vale a pena mais investir. É desperdício de tempo e de dinheiro dos contribuintes. Para o seu controle, se não quiser se contentar com o subemprego ou com o salário de fome, e quiser, sem direito e motivo algum, rebelar-se, ponho sobre vós a polícia. O judiciário e te mando para o presídio (COSTA, 2008, p.282).

A escola, neste contexto ideológico, tem um papel essencial: transmitir conteúdos previamente determinados, desenvolver aptidões valorizadas no mercado de trabalho, moldar os sujeitos a obedecer pacificamente ordens, sem contestação, formarum exército reserva de mão de obra devidamente subordinado aos valores dos opressores, à ditadura “erudita” dos opressores.

Para Eduardo Costa (2014), as escolas, em sociedades capitalistas neoliberais, estão submetidas a valores de mercado, formando, através de políticas educacionais neotecnicistas, sujeitos repletos de estereótipos, mas, sobretudo, uma força de trabalho qualificado.

A escola, de onde deveria nascer essa renovação do entendimento, está empregada como todas as outras instituições ideológicas do Estado, pelos valores do capital, especialmente por aqueles individualistas e meritocráticos, sob as bases do neotecnicismo. (COSTA, 2008, p.208).

Os princípios dominantes são de tal forma comungados, que os oprimidos, após séculos não reconhecem suas opressões e as exclusões que vivenciam nesse sistema hierárquico a que estão submetidos. Mentalmente e intelectualmente, os sujeitos, nesse sistema, tornam-se indivíduos mercantilizados que, para superar suas exclusões, necessitam apenas de mérito pessoal e esforço individual e na escola, dentro dos padrões de obediência dominante, esses os indivíduos conseguirão suas inclusões sociais enquanto indivíduos silenciados. Os docentes, nessa perspectiva neotecnicista, não possuem qualquer função social transformadora, mas sim de legitimidade da ordem do capital. Frequentemente vem-

se desenvolvendo, na educação, uma pedagogia pouco crítica que castra as possibilidades de humanização.

O neotecnismo transmite a ilusão de que o sucesso escolar, nos moldes meritocráticos e no sistemas de recompensas, desemboca, necessariamente, em um mecanismo de ascensão social. Assim, se apregoa que não há cultura fora dos espaços escolares, nem saberes consideráveis. Grande parte destes alunos e alunas renegam suas histórias e cultura, na busca pelo sucesso somente alcançado através da adaptação aos valores dominantes e aos saberes tradicionais. A ilusão da ascensão/ mobilidade social através do sucesso escolar unicamente, simplesmente ignora toda uma construção social de exclusão e dominação. Toda essa ideologia não ocorre de forma inocente, mas cuidadosamente pensada por “técnicos”, preparados para moldar os sentidos dos desejos dos grupos hegemônicos. A escola neotecnista tem, a intenção de transformar os excluídos sociais, através de todo o processo ideológico, realizado pela escola em massa de manobra obediente, fazendo com que os mesmos neguem suas culturas as entendendo como inferiores diante às culturas tidas como eruditas.

Materializando a influência do neotecnismo na educação brasileira, podemos identificá-lo na constituição da LBD9394/96, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, que abrem caminho para as políticas de descentralização e no estabelecimento dos PCN's, Parâmetros curriculares nacionais.

A constituição da LBD obedeceu aos preceitos do neoliberalismo e aos financiadores externos, como o Banco Mundial. Na realidade, LBD é a resposta à necessidade de padronização que atende aos interesses de uma economia internacional. Em sua composição, percebemos a vinculação entre escola/trabalho, como sendo necessariamente associados, ou seja, a escola precisa funcionar como fábrica e mão de obra, um exército de trabalhadores e trabalhadoras qualificadas estritamente para exercer funções quase mecanicamente, jamais de forma crítica e autônoma. É o que CURRY chamou de “pedagogia da competência e da qualidade total”. O que compreendemos entre suas linhas é o predomínio de uma ideologia alienante, que busca refletir na escola, que deveria valorizar a natureza do trabalho coletivo, as relações particularizadas, típicas do trabalho produtivo, com base na Teoria do Capital humano, aplicada ao Neotecnismo educacional.

“Título I da educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

E ainda:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CARNEIRO, 1998, p. 29-30)

Nos trechos supracitados, percebemos a referência, sempre presente, da educação dos sujeitos direcionada para o mercado de trabalho, qualificando-os para atender suas demandas de eficiência e produtividade.

Na LDB também ficam claras a valorização da educação profissional e as aptidões para a vida produtiva, sempre direcionada ao mercado de trabalho.

“Capítulo III”

Art. 39 - A educação profissional, integra as diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”(CARNEIRO, 1998, p. 105).

Nesta mesma linha de pensamento, como se houvesse aptidões inatas características de um indivíduo e ausente de outros, e não fosse a cultura, as condições sociais e os processos de exclusão, que direcionam de fato os lugares sociais, segue a LDB em seu discurso:

“Art 36 (...)

§2º O ensino médio, poderá prepará-lo para o exercício de funções técnicas. (...)

§4º A preparação Geral para o trabalho, e facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou cooperação com instituição especializada em educação profissional. (CARNEIRO, 1998, p. 100)

O ensino nesta perspectiva, não visa, portanto, o desenvolvimento crítico, a autonomia, mas sim, uma medida propedêutica que tem como objetivo o enquadramento profissional e o mercado de trabalho. Logo, entre as finalidades

básicas da educação está: inserção dos “*indivíduos*” no mercado e as práticas competitivas, de forma a responder as necessidades de um processo de globalização associada à produtividade e à empregabilidade.

A educação e as reformas introduzidas com a LDB têm priorizado as dimensões econômicas, já introduzindo condicionalmente os valores de mercado.

“Capítulo II
Da educação básica
Seção I
Das suposições gerais

Art.22 A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (CARNEIRO, 1998, p. 76).

Na onda de se gerir as escolas e a educação como um todo, com os princípios e métodos administrativos vigentes em uma empresa capitalista, onde os fins determinados é que justificam os métodos aplicados. Quanto à função autônoma, o autoconhecimento e criticidade, que deveriam ser os objetivos centrais da educação, são relegados a segundo plano. Em seu lugar, predicados como a eficiência, a produtividade e o controle sistêmico das etapas produtivas, passam a ser prioridades. A escola tem então a função de produzir, condicionar e preparar seus “*indivíduos*” para alcançar *o mercado de trabalho*.

No ritmo da “*qualidade total*” neotecnicista com sustentação ideológica no neoliberalismo econômico, encontramos os currículos padronizados. Estes, quase sempre são elaborados por empresas terceirizadas, que nada entendem sobre educação. Os verdadeiros autores do processo de aprendizado, alunos/alunas e seus professores, não participam de qualquer etapa de sua elaboração

. Seus conteúdos não consideram os saberes populares ou as particularidades de suas histórias. Sua função é converter os saberes convencionais da cultura dominante em dogmas escritos que são transmitidos ano após ano, com a quase completa ausência dos componentes críticos, que propiciem uma visão realista do mundo e da sociedade. Nestes modelos curriculares, a “*matemática*” dos componentes da educação estão sobre o véu do imediatismo produtivista da economia de mercado.

“Art. 27 - Os conteúdos curriculares da educação básica, observarão ainda as seguintes diretrizes:

(...) III- Orientação para o trabalho”. (CARNEIRO, 1998, p. 86)

O trabalho de forma digna, humana e crítica, deve fazer parte da vida em sociedade, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser, o único objetivo do homem enquanto ser histórico.

E é entre os grupos mais oprimidos que esta ideia escola/trabalho/ascensão social se prolifera. As camadas mais pobres pouco têm acesso à arte, à cultura de modo geral, à leitura crítica do mundo. Para esse grupo oprimido e despossuído de tudo é afirmado, desde a infância, que a escola está diretamente relacionada às oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, à chance de ascensão social. “Conseguir um emprego e deixar-se explorar é o sonho de uma grande parcela de sujeitos, transformados em indivíduos, sem nomes, sem histórias, reduzidos a números e porcentagens.

[...] Quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação, ou a preocupação que está submetida às demais, é com a preparação para o trabalho. Sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, as respostas que se obtém, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares, sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se, que muitas vezes se estuda “para uma vida melhor”, mas quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor pelo emprego. (FRERRETI, OLIVEIRA, SILVA, KUENZER, 1999).

Para a pedagogia dos resultados, o que importa é avaliar, é verificar a produtividade, de competência e eficácia. Com esta finalidade, são realizadas as avaliações constantes dos educandos e dos seus educadores. Para o mercado, não há coletividade e sim atrofia das relações escolares alunos(as)/professores(as), das relações sociais como um todo e em seu lugar, uma hipertrofia da competitividade e da meritocracia.

Para além de um caráter meritocrático da LDB, que reforça a lei da oferta e da procura, e a lei do mercado, temos ainda, de acordo com Keim (2011), os PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais, promulgados em 1998, que incluem em suas propostas um conjunto de elementos que, em teoria, estariam preocupados com o desenvolvimento das pessoas. A questão está: de que tipo desenvolvimento estamos tratando? Aparentemente muito democrático, o PCN inclui, para além dos

conteúdos tradicionais, os chamados temas transversais¹⁶, que deveriam permeartodas as disciplinas, mas que na prática escolar, não funcionam. Estes temas, são frequentemente folclorizadas, um exemplo são os dias 19 de abril “dia do índio” e 20 de novembro, “dia da consciência negra”, momento em que as disciplinas se reúnem e promovem uma culminância de atividade. Não há atividades críticas trabalhadas, não há questionamento. “A festa” ocorre e os docentes e discentes retornam alegres para a sua casa com a sensação do dever cumprido. De fato, o PCN cumpre seu dever, de aparente preocupação com setores sociais, quando, na realidade, se adéquam ao projeto de maior eficácia econômica e de “qualidade total”, direcionando alunos e alunas ao mercado de trabalho.

Hoje em dia não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais. Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam em novo tipo de profissional. Essas relações entre conhecimento e trabalho, exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca a máxima “aprender a aprender” parece se impor à máxima aprender determinados conteúdos.¹⁷

Para concluirmos essa análise, entendemos que a educação apenas direcionada à preparação para o mercado de trabalho, é prejudicial à função mais elevada da escola, que é desenvolver o senso crítico, o autoconhecimento e o reconhecimento do mundo, e, a partir daí, enxergar, lutar e combater as opressões impostas. A escola neotecnicistameritocrática atende aos interesses do capital, alienando a educação a um papel de reprodutora e condicionadora de dogmas sociais. A ela é preciso resistir, possibilitando que os sujeitos se apropriem de suas histórias e culturas e, através delas, busquem a superação das injustiças sociais e pela real participação política social.

¹⁶Os temas transversais compreendem seis áreas: ÉTICA (Respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade); ORIENTAÇÃO SEXUAL (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis); MEIO AMBIENTE (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental) SAÚDE (autocuidado, vida coletiva) PLURALIDADE CULTURAL (Pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, Constituição da pluralidade cultural do Brasil, o ser humano como agente social e produtos de cultura, pluralidade cultural e cidadania); TRABALHO E CONSUMO (Relações de trabalho, consumo, meio ambiente e saúde, consumo, meios de comunicação de massa, pluralidade e vendas, direitos humanos e cidadania).

¹⁷Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 44

Para resistir a todo um projeto conservador da educação que transforma sujeitos em meros objetos incapazes de sentir, de pensar e de amar, é que germinam sementes de uma educação popular, crítica, multicultural e dialógica. Nela, reside o método para que se supere a objetização dos sujeitos, através de uma educação que compreende as particularidades de cada grupo, como parte essencial do todo e que respeita as diferenças “do outro”, construindo, desta forma, uma escola realmente democrática.

No entanto, não é sobre essa égide que nossa escola está construída. A égide da empatia se dá sobre influência do neoliberalismo e seu reflexo neotecnicista que associa aprendizado à mudança de comportamento. Normas essas instituídas pelos grupos dominantes hegemônicos.

Nesse sentido, a educação escolar atua como elemento que tanto pode possibilitar como impedir o desenvolvimento da criticidade. Essas duas possibilidades ocorrem e predominam de acordo com quem são os detentores do capital e com quais instâncias de poder estão os controles sobre o desenvolvimento dos processos educacionais escolarizados e não escolarizados. Dessa forma, essas forças e poderes promovem o controle sobre as pessoas, mantendo-as em um nível de criticidade ingênua e em parte alienada, que garante comportamento de naturalidade e ingenuidade frente aos meios pelos quais são transformadas em mercadorias e em trabalhadores explorados, submissos e obedientes. A reação adversa se dá a nível das pessoas engajadas que fazem frente a força e poder do capital, sendo, por isso, perseguidas e marginalizadas. (KEIM, 2011, p.42-42).

O projeto tradicional que hoje temos para a educação, de acordo com Luiz Cunha (2011), é marcado por um retrocesso ultraconservador. Vemos um Estado perdendo sua laicidade, o que se reflete nas políticas educacionais. A mistura de política e religião tem afetado diretamente as práticas de uma sociedade realmente democrática, afetando a forma como se processa as práticas pedagógicas.

Assim, em um Estado que preza pela democracia, a religiosidade deveria compor uma questão de vida privada, mas o que ocorre é que valores, morais que são explicitamente de cunho religioso, acabam interferindo nas decisões políticas, em assuntos diversos como as questões do aborto, os debates de gênero e diversidade sexual na escola;

O Ministério da Educação elaborou o Projeto Escola Sem Homofobia, que compreendia a elaboração de material a ser distribuído nas escolas, destinados a professores e alunos. Foram encomendados vídeos e textos de orientação a organizações não-governamentais atuantes na área, que ficaram prontos em 2011. Mas eles não chegaram ao seu destino, devido a

fortíssima reação dos segmentos parlamentares e religiosos contra o que foi denominado, pejorativamente, de kit gay. Para os detratores do material, ele incentivava as crianças e os jovens ao homossexualismo, além de torná-los presas fáceis de pedofílias. (CUNHA,s.d - ebook).

A interferência de tais questões na escola é reflexo de um Estado que possui uma bancada evangélica profundamente conservadora, que veta, em nome de preceitos da “Família” e de “Deus”, associados ao ideal “patriótico” (sem esquecer que este era o mesmo slogan utilizado durante os anos de ditadura militar) projetos de leis que priorizam o respeito às diferenças e ao multiculturalismo que compõem nossa formação social, cultural, religiosa e de gênero. O proselitismo invade as salas de aula, as Câmaras, Assembléias, Senado.

O PNE – Plano Nacional de Educação 2014 – previa os debates de questões sobre desigualdades raciais, regionais, de gênero e de orientação sexual, no entanto, sofreu diversas emendas sob a justificativa de que debates sobre gênero e sexualidade feriam a dignidade das famílias, da ética e dos “*bons costumes*”.

A lei da mordça, ultraconservadora, ia além, e criava o 1º projeto em 2014 que pretendia tolir a liberdade de ensinar, com objetivo de combater qualquer forma de *doutrinação* por parte de professores e professoras. Tal *doutrinação* fazia referência à ideologias políticas, como o comunismo, o anarquismo, o socialismo, havendo, em contrapartida, a livre *doutrinação* religiosa. A intenção era que professores e professoras, responsáveis por promoverem “*doutrinação*”, fossem penalizados por assédio ideológico na escola e incitação à rebeldia juvenil.

Mediante o tanto retrocesso, é imprescindível que a escola retome seu caráter de resistência ao domínio das ideias hegemônicas, através de uma educação baseada na tolerância às diversidades. Há a necessidade da educação se revestir de um caráter insurrecional, de autorreconhecimento dos sujeitos sobre sua história, cultura e saberes, tornando-os, assim, capazes de emanciparem-se, superando a tradição de miséria e marginalização a que foram submetidos, a tal ponto que reproduzam alienados, os próprios preceitos que lhes oprimem.

Para Keim (2011), com o argumento de se manter a “*paz e a harmonia*”, e, ainda, a “*ordem e o progresso*”, há toda uma atenuação da capacidade de percepção das opressões, amenizadas, fantasiadas, folclorizadas na imagem do “*bom opressor*”. Mas já dizia uma bela canção que “*paz sem voz, não é paz, é*

*medo*¹⁸ e sobre o medo nada se planta ou se constrói. No medo estão enterrados os alicerces da exclusão, da marginalidade, da subjugação e dos estereótipos.

Na construção de uma educação participativa, se valoriza a práxis das relações, não apenas alunos (as)/professores (as) mas também a comunidade escolar e o meio em que se encontra inserida. A pedagogia do diálogo estimula a tolerância e o respeito ao outro e, a partir deste preceito, o entendimento de sua incompletude, assumindo, assim, os seus papéis, enquanto partes atuantes de transformação da realidade.

A prática da educação popular exige um processo de disputa, uma vez que ela pretende brotar e florir em terreno, cuja metodologia é, quase sempre, a de práticas conservadoras, alienantes, massificantes, em solo infértil para criticidade.

Assim, antes de tudo, precisamos compreender que o principal objetivo de se implementar uma educação ideologicamente popular é a retomada da valorização dos indivíduos em uma trajetória de humanização e emancipação, que priorizam a vida e o viver de forma digna, munido do reconhecimento de si no mundo e do mundo ao seu redor. Contudo, tal postura exige mudanças profundas, que abalam, inclusive, “*verdades*” que foram, durante anos, construídas no imaginário e assimiladas como absolutas. Se libertar desses dogmas não é uma tarefa simples, há toda uma desconstrução, que toca em aspectos mais intrínsecos dos sujeitos.

A libertação e a autonomia, desenvolvidas por meio da educação e ensino que valorizem as pessoas como seres que podem se emancipar e que são capazes de identificar e superar o que promove miséria e marginalização, podem se caracterizar como meios que viabilizam um contexto civilizatório no qual se tenha como referencial a vida como processo que traz condições inegociáveis. (KEIM, 2011, p.100)

A educação popular apresenta um projeto pedagógico que se opõem claramente aos projetos sobre influência neotecnicista (neoliberais), com uma educação direcionada ao povo, construída coletivamente por ele e com ele. Esta pedagogia do diálogo nega o modelo das classes dominantes, que aliena os sujeitos de sua própria condição de existência.

A educação para a emancipação é, um ato político, que envolve todo um conjunto histórico social construído e arraigado, geração após geração, com o intuito de se manter os mesmos grupos no poder, não contestado exatamente porque a

¹⁸Referência à música, Minha Alma, da banda O Rappa

educação conservadora não apropria seus sujeitos dos métodos de superação de suas opressões, ao contrário, contribuem com sua reprodução.

FREIRE (2005) negava todo currículo que viesse pronto a ser utilizado nas escolas, afirmava ser impossível trabalhar dialogicamente um “pacote de receita”. Para ele, a educação precisa ser construída diariamente, a partir das múltiplas relações que permeiam espaço escolar, indo além dos muros da escola. Todo esse processo se dá no campo de interesses políticos, já que a maneira mais eficiente do opressor controlar seus oprimidos é usurpar seu direito à voz, ao acesso à sua própria cultura e valores. Desta forma, esvaziados de si, pode o opressor depositar seus valores como únicos e verdadeiros, enquanto os oprimidos, acreditando na veracidade de todo processo, passam a reproduzi-los como se estes valores, tivessem em algum momento composto suas histórias.

O diálogo para debater os poderes e as forças não pode ser algo concedido pelo poderoso, devendo ser algo em que as massas, desumanizadas e, portanto, oprimidas, se apropriem e se façam agentes que promovem insurreição e libertação. (KUEM, 2011, p. 107)

Enquanto a educação que emancipa preza pelo diálogo, a postura dominadora é antidialógica, uma teoria que ignora os saberes das camadas populares e se apropria dos meios transmissores de conhecimento, como as instituições de ensino e dos meios de comunicação, para dominar, submeter e manter-se permanentemente no poder. Para FREIRE (1999), em uma sociedade de classes não há diálogo, há apenas “pseudo-diálogos”, nos quais o dominador cria a ilusão de que os oprimidos têm voz, e que esta é realmente ouvida, promovendo uma quase “miragem” que lhes causa conforto. Em uma sociedade na qual as diferenças de classe são tão gritantes, o diálogo simplesmente não ocorre, e o direito democrático de ser, sentir, pensar, enfim, existir, fica condicionado ao que os grupos dominantes afirmam ser a forma certa de ser, sentir, pensar e existir. Daí o grande desafio da educação popular ser um instrumento de resistência dentro dos espaços formais constituídos para a educação como um todo.

Para que possamos entender toda esta engrenagem de luta e resistência que priorizam a consciência crítica e o reconhecimento da construção dos lugares sociais, antes, precisamos entender o conceito de popular, tal qual foi analisado por Vale (2001):

A propósito, o que vem a ser para nós o termo popular. Popular não significa apenas o que é democrático ou o que se identifica com a pobreza, com a miséria dos homens. Popular é uma concepção de vida e da história que as classes populares constroem no interior das sociedades democráticas, estando, necessariamente, ligada à questão da qualidade de vida das pessoas e, conseqüentemente, à mudança da função social da Escola. (VALE, 2001, p.55-56).

De maneira geral, podemos afirmar que a educação popular trabalha com um projeto político pedagógico alternativo à lógica do mercado, das classes dominantes e que seja capaz de promover a transformação dos indivíduos/objetos em sujeitos históricos. A pedagogia sobre esta perspectiva não ocorre necessariamente nos espaços de educação escolar, mas também nos sindicatos, nos movimentos sociais, entre os sem-terra, nas assembleias comunitárias, considerando que todos esses são espaços de atuação política e humanização dos sujeitos.

Trataremos aqui apenas dos espaços formais de educação, sem desconsiderar as vivências cotidianas dos alunos (as) fora dos muros da escola, uma vez que a educação do diálogo é marcada pela comunicação constante entre diversos saberes, oficiais ou não.

Desta forma, a questão central da pedagogia crítica não se encontra na reprodução de conteúdos curriculares sistematizados, estes tendem a ser construídos conjuntamente e não à revelia de quem vivencia o espaço escolar.

Uma escola onde apenas os saberes sistematizados ocorram não tem objetivo da construção da liberdade, mas na manutenção das relações de poder.

Na medida em que à escola é atribuída uma função cujo papel consiste exclusivamente na socialização do saber sistematizado do saber erudito, sem considerar o saber popular, então somos forçados a pensar que à escola cabe especificamente a função de transmitir um determinado conteúdo (saber elaborado, ciência) em detrimento de seu papel social e político. (VALE, 2001, p.73).

A leitura de mundo, promovida a partir das práticas de educação popular, não se contentam com as superficialidades dos fatos e com acontecimentos transmitidos por uma via de mão única que reproduz a ideologia dos opressores. Visam à realidade concreta e se concentram em promover a liberdade, a partir do reconhecimento de suas opressões. Só serei livre quando me der conta dos cordões que me oprimem e manipulam e, a partir desta consciência, promover a mudança em minha vida.

E assim a educação popular se constrói como elemento de luta e resistência contra-hegemônica, buscando primordialmente a emancipação humana, diante os projetos mecanicistas. Estes, enquanto elementos despotencializadores, pacificam os sujeitos, tomando sua capacidade de pensar, lançando-os como objetos sem quaisquer direitos sobre seu devir. Mais uma vez Freire (2004) vem trazer este debate, quando afirma:

A inexorabilidade do futuro é a negação da história (...) a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história (...) leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que na inteligência mecanicista, portanto, determinista da história, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana, social e histórica. (FREIRE, 2004, p.81-82).

A educação popular representa um movimento que acontece não apenas dentro das instituições de ensino, mas nos espaços políticos e culturais, uma vez que promove uma dinâmica de vivência concreta das relações sociais. A educação seria, portanto, uma prática social que visa à transformação da sociedade, capacitando os sujeitos para se apropriarem de suas histórias, conscientes de seus papéis, não apenas como expectadores, mas como autores, detentores de saberes, de culturas, de linguagens, com expressões artísticas próprias.

O conceito mais significativo de uma educação conservadora é que ela garante a sustentação ideológica dos grupos de poder, transmitindo os valores essenciais à manutenção da ordem, ao mesmo tempo em que direciona os sujeitos para o caminho que se espera no capitalismo, da empregabilidade, da eficiência e das competências. Com esta fórmula, a educação continua produzindo os mesmos preconceitos, a mesma indiferença, apatia e resignação diante das injustiças do mundo, naturalizando as desigualdades. Freire demonstra como a ideologia dominante tem poder de massificar os sujeitos.

A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia, nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma, ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. (FREIRE, 2004, p.126).

Sabemos que a escola não é o espaço exclusivo onde ocorrem as transformações sociais, mas é sem dúvida um elemento essencial a estas mudanças. É nela que a educação popular trava uma disputa ideológica com o pensamento tradicional, é nela que se condicionam indivíduos ao silêncio ou à luta. Esta luta, no entanto, não se dá de forma simples, estamos tratando aqui de um conjunto de valores de interesses bem definidos, sendo contestados por sujeitos que, empoderados de suas histórias e de sua cultura, passam a enfrentar tais poderes.

Neste contexto, é fundamental o papel de professores (as) progressistas, que ainda cientes de todos os empecilhos, sejam capazes de uma prática dialógica, crítica, incentivando o reconhecimento da multiplicidade cultural. Que estimule relações horizontais de aprendizado entre docentes/discentes, em uma troca contínua não hierarquizada. Educadores que não estejam envenenados com a arrogância dos seus conhecimentos científicos e acadêmicos, desprezando os saberes comuns.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição desse saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social, econômico em que vivemos. E ao saber teórico-prático desta influência, teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, em que as condições materiais em que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso agora saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante a ela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos, não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora do seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 2004, p. 137)

Uma pedagogia libertadora preza pela autonomia e pelas mudanças sociais, a partir da transformação sujeitos históricos. E nesta perspectiva, a educação torna-se um ato político, um ato de resistência, pois garante instrumentos suficientes para que os oprimidos entendam e contestem suas opressões, conquistem o sopro de vida que por tanta repressão intelectual e cultural lhes foi usurpada.

Nas páginas iniciais da obra de Freire (2014a), é possível um panorama sobre os chamados sonhos possíveis de educadores, que diante um mar de

adversidades, conseguiram plantar em seus espaços de atuação sementes de esperança, a utópica de uma realidade em potência:

Como educadores progressistas, creio que temos a responsabilidade ética de revelar situações de opressão. Acredito que seja o nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que dêem origem a possibilidades de mudança. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos (as), pouco a pouco revelarem sua própria realidade. (FREIRE, 2014a, p.49)

Se, por um lado, educadores (as) progressistas concentram-se no processo humanizador, por outro, educadores tradicionais conservadores, condenam sujeitos à desumanização;. Muitas vezes, reproduzindo, quase que, inconscientemente, todo processo de exclusão a que foram submetidos. Suas relações com os discentes é quase sempre distante e formal, seu papel é estritamente da manutenção da ordem, “*da ética moral*” dos grupos dominantes, o que podemos comprovar com o trecho de Leif (1983) sobre as tarefas perspectivas dos professores tradicionais.

Ora, com demasiada frequência, o professor vê-se encerrado em si mesmo, isolado em sua sala de aula e em sua tarefa cotidiana face a face com gerações que lhe são cada vez mais estranhas. E separado de um mundo que não para de evoluir em torno dele, mas no qual, sem pertencer suficientemente a ele e sem estar suficientemente aberto diante dele, quer conservar, entretanto, aqueles valores herdados que considera intangível. Em suma, comumente, sem ter disso consciência clara, o professor tradicional dá provas de uma ausência de “ser” no mundo, uma carência que constitui forte obstáculo para uma práxis que deveria permanentemente as dificuldades da conduta e as ambiguidades da responsabilidade. (LEIF, 1983, p. 63).

Assim, se um educador tem como escopo a submissão da autonomia de seus alunos (as) à lógica de interesses dos grupos de poder, esta será uma educação com base reprodutivista, preocupada com a manutenção de hierarquias por séculos construídas deliberadamente.

Logo, se educadores pretendem transformar a sociedade humanizando os “objetos humanos”, já que estes têm sua história e cultura continuamente usurpadas, tornando-os sujeitos de si, esta educação tem base no diálogo de princípio libertador e na práxis das relações. Ou seja, em uma via de mão dupla, o professor aprende enquanto ensina; o aluno ensina enquanto aprende. Ambos se empoderam, se conscientizam, conquistam mutuamente sua autonomia, sem que um seja condutor

do outro. Na educação popular, a construção do conhecimento é dinâmica e está diretamente relacionada às experiências de realidade vividas.

Na metodologia de Freire, é impossível a humanização na opressão, da mesma forma que, onde existem projetos desumanizadores, torna-se impossível que ocorra libertação. A educação libertadora é um movimento vivo, ativo, autônomo e reflexivo, que entende os sujeitos em um processo de contínua transformação e aprendizado, e não como seres definidos, completos, moldados ao bel prazer de quem lhes oprime. Em uma educação libertadora, os sujeitos são capazes de se tornarem conscientes de seus condicionamentos. Educadores e educandos são sujeitos da ação dialógica.

Nos discursos de Freire sobre a educação libertadora, é possível notar um otimismo crítico, não ingênuo, que reconhece os empecilhos das práticas direcionadas ao diálogo e à autonomia, tais como avaliar a realidade, direito de decidir/opinar sobre algo, de comparar diferentes propostas e de discernir sobre elas e à capacidade de criticar verdades absolutizadas ou pessimismos fatalistas.

Nesta pesquisa nos concentramos nos aspectos de uma educação popular de caráter libertador, mas considere importante um breve esclarecimento sobre as influências de uma pedagogia libertária, de princípios anarquistas.

Uma educação libertária é reflexo, no micro, do que a ideologia anarquista¹⁹ defende, no macro, ou seja, o fim de todo poder institucionalizado e da estrutura social hierarquizada, através de uma democracia direta e participativa.

Adeptos dos princípios da ação direta²⁰ defendem que as massas devem gerir, por si só, a organização da sociedade. E o principal instrumento no processo de conscientização das massas é a educação.

¹⁹O anarquismo pode ser definido como uma doutrina que defende o fim de qualquer forma de autoridade e dominação, seja ela política, social, econômica e religiosa. Em resumo, os anarquistas defendem uma sociedade baseada na liberdade irrestrita, porém responsável. O anarquismo é contrário à existência de governo, polícia – repressiva -, da escola tradicional e de qualquer tipo de instituição que envolva relação de autoridade. Defendem ainda, o fim do sistema capitalista, da propriedade privada e do Estado. Para os anarquistas, uma sociedade deve ser baseada na liberdade dos indivíduos, solidariedade - apoio mútuo -, coexistência harmoniosa, propriedade coletiva, autodisciplina, responsabilidade, individual e coletiva, e na autogestão. O movimento surgiu no século XIX e seus principais idealizadores foram Pierre Joseph e Mikhail Bakunin.

²⁰A ação direta é a contribuição dos anarquistas no campo do método político. Enquanto os reformistas defendem a urna, os liberais têm seus lobbies, os burocratas têm seu trabalho, os socialistas têm seus partidos de vanguarda, os anarquistas têm ação direta. A ação direta é a busca por se conquistar seus objetivos, através de suas próprias atividades, e não por meio da ação de terceiros. A ação direta busca a tomada do poder pelas próprias pessoas, repudiando a aceitação da ordem existente, através de atos organizados como bloqueios, piquetes, sabotagens, ocupações, greve geral. Nas comunidades, envolve o estabelecimento de organizações como cooperativas de alimentos, rádio, televisão, ocupações de moradias

A pedagogia libertária defende práticas educacionais que desejam romper a ordem social estabelecida, uma educação para a transformação, denunciando as injustiças do sistema de dominação. A liberdade é uma construção social que pressupõe a desconstrução da autoridade. Assim:

A escola não pode ser um espaço de liberdade em meio à coerção social; sua ação seria inócua, pois os efeitos da relação do indivíduo com as demais instâncias sociais seriam muito mais fortes. Partindo do princípio de autoridade, a escola não se afasta da sociedade, mas se insere nela. O fato é, porém, que uma educação anarquista coerente com seu intento de crítica e transformação social deve partir da autoridade, não para torná-la como absoluta e intransponível, mas para superá-la. O processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de desconstrução paulatina da autoridade. (GALLO, 2007, p. 25).

Em uma ideologia libertária, é essencial que a escola esteja comprometida com a transformação da sociedade; de acordo com Gallo (2007), não se educa integralmente um homem, disciplinando sua inteligência. Para uma sociedade capitalista excludente, a educação terá semelhante função, de excluir. As classes dominantes receberão o que é preciso para dominar e as classes dominadas o mínimo para que se mantenham dominadas. A educação teria a função de manter os lugares sociais e a ordem estabelecida.

Dessa forma, nenhuma lei, nenhuma instituição, muito menos a educação é ingênua e neutra, ela atende a interesses específicos. Portanto, sobre uma ideologia libertária, a escola precisa se tornar, entre outros, um local de emancipação dos sujeitos, um espaço de luta por justiça.

Em uma pedagogia autogestionada, professores (as) e alunos (as) se organizam e constroem juntos, desde o currículo que irá compor os conteúdos, considerando suas realidades, até a preservação do próprio espaço escolar, com o ideal de coletividade, ou seja, um espaço que pertence a todos e por todos precisa ser gerido de forma solidária.

Todo tipo de relacionamento na comunidade escolar, fossem os pedagógicos propriamente ditos, fossem os mais simples do cotidiano, seguiam esse princípio básico, mesmo nos jogos era desprezado o espírito de competição, de domínio, de submissão e era fomentado o espírito de fraternidade, em nome do prazer e da felicidade, com respeito de todos pela

por necessidade. Nas florestas, as lutas por preservar, contra todos que a tentam destruir sua flora e fauna. A ação direta vai além de um método de protesto, ele contesta o capital e toda forma de poder do Estado. Fazermos por nós mesmos é o lema da ação direta, não importa se é resistir a uma injustiça ou na busca por um mundo melhor, um mundo sem hierarquias e desigualdades gritantes.

liberdade de cada um, nas mínimas relações e em todos os momentos, criava-se um clima permanente de vivência libertária, uma verdadeira aula de convívio numa sociedade fraterna e igualitária. (GALLO, 2007, p. 87).

Uma escola libertária defende os princípios da criticidade e as práticas de superação das submissões condicionadas socialmente - negação de suas histórias, cultura, língua, arte, etc -, combatendo práticas meritocráticas e a competitividade típica de uma educação Behaviorista neotecnicista. Um (a) professor (a) de práticas libertárias tem a intenção de despertar a criatividade, a criticidade, o trabalho coletivo e apoio mútuo, bem como valoriza a autonomia e o empoderamento de seus (suas) alunos (as). Livres do adestramento são capazes de lutar contra suas opressões.

Em uma educação capitalista, não se educa para conhecer o mundo, mas para se perpetuar o estado das coisas. O “cidadão”, *adestrado* dentro desta filosofia, é o que cumpre seu papel social de forma conformada, não contesta e comparece às urnas, nos períodos eleitorais.

A pedagogia libertária é, de acordo com Gallo (2007), a pedagogia do risco:

Para os anarquistas, a educação é um dos aspectos da revolução social. Não que a educação prepare para a revolução, mas ela em si mesma já é a revolução. A partir do momento em que se educam as pessoas para a liberdade e a igualdade no seio de uma sociedade de exploração e desigualdade, já se está fazendo a revolução, está se começando a mudar as consequências, está se possibilitando que se veja o mundo de outra maneira, fora da ótica da dominação. (GALLO, 2007, p. 1107)

A educação no Brasil está submetida aos princípios do neoliberalismo, materializado no neotecnicismo. Essa é uma educação pacificadora, não crítica, pensada cuidadosamente pelos grupos hegemônicos.

No entanto, é gerado, por esse sistema, um gérmen destrutivo, que surge, entre os oprimidos, do cansaço da opressão esmagadora, da negação de sua própria história e cultura, e de seus silenciamentos. É neste contexto que a educação libertária surge como proposta de construção de uma escola dinâmica, onde cada sujeito sinta-se parte dela e por ela lute. Esta escola libertária está para submeter a ordem das coisas como “são”, ou como os grupos dominantes estabelecem, a seus princípios. Sua existência é uma semente perigosa à manutenção de um Estado excludente e explorador.

A vivência de uma democracia real na escola leva ao rompimento desta com o Estado, assim como a gestão, verdadeiramente comprometida com o Estado burguês, leva ao rompimento desta com a democracia.

Educar é abrir caminhos para que as pessoas conquistem sua própria liberdade, não alienados do mundo em que vivem. Educação é desalienação, é libertação. Mas a conquista da própria liberdade é também lutar pela liberdade de todos, pois, como dizia Bakunin, “a liberdade de outro eleva a minha ao infinito. (GALLO, 2007, p. 170-171).

Mediante todas as teorizações que foram debatidas até o momento, parece óbvia a questão: É realmente viável que a educação popular possibilite a resistência a uma realidade capitalista, ideologicamente neoliberal com práticas pedagógicas neotecnicistas?

Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção, pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem à concretização dos objetivos reificados do capital?(MÉSZAROS,2009, p.47-48)

A educação dialógica, multicultural, crítica, não pode ser interpretada como um idealismo estéril. Ela ocorre em dezenas de unidades escolares, nas relações entre alunos (as)/professores (as), nas vivências com a comunidade escolar, nos micro espaços. O que não podemos prever é o tempo histórico em que acontecerá a ruptura do sistema hegemônico, mas podemos ter certeza de que a educação popular vai minando práticas conservadoras, por meio de sua proposta metodológica direcionada à transformação social e à humanização dos sujeitos, rompendo com um sistema de naturalização e de estereótipos arraigados socialmente, e minando verdades absolutas. Assim, é preciso valorizar a multiplicidade cultural, a diversidade de gênero, de orientação sexual, de raças, permitindo que se vislumbre a expectativa de um novo mundo, de sujeitos conscientes e engajados na transformação da realidade e de si mesmos.

A educação popular representa resistência à exploração capitalista, a seus valores “irrefutáveis” e princípios exclusivistas. Todo este processo de imposição hegemônica e de resistência contra-hegemônica giram em redor da detenção do conhecimento. O conhecimento pode ser considerado o significado mais geral entre

os “objetivos da educação”, podendo ser usado como instrumento de libertação ou aprisionamento, dependendo dos que o detêm. Não devemos esquecer de que conhecimento é poder, e o sendo, pode servir a vários propósitos. Quando pensados, calculados, projetados por grupos dominantes hegemônicos, são utilizados para a manutenção de seus lugares sociais, de seu *status quo*. O conhecimento é, então, manipulado, sistematizado e transmitido através de diferentes mecanismos de comunicação em massa e da educação. Através deles, se condicionam valores éticos, morais, além de princípios do que é certo e do que é errado - na lógica dominante -, como formas de se comportar, falar, amar, e a quem amar. Ditam-se regras do existir, de toda forma de sentir, excluindo-se os que não se encaixam nesses paradigmas. Podam-se as arestas dos “transviados” e as asas de quem deseja voar livre. Marginalizam-se “*diferentes*”, naturalizam-se estereótipos e promove-se a alienação, a estagnação e a miséria, não apenas de bens materiais, mas a miséria de seu próprio conhecimento. Para freire (1999):

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo, que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los ainda mais e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção bancária, tanto mais educados, porque adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. Quanto mais se adaptam as grandes majorias as finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mas poderão estas minorias prescreverem. (FREIRE, 1999, p. 63-64).

Por outro lado, é o conhecimento, também, um elemento de libertação, de mudanças que não são necessariamente rápidas, mas emergenciais para um caminho de real transformação da nossa sociedade, garantindo aos grupos excluídos vez e voz, mas principalmente esperança de luta por uma sociedade mais justa. Freire (1994) afirma que a luta do educador progressista só germina quando feita com esperança:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer, porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo. (FREIRE, 1994, p. 11).

O conhecimento, enquanto elemento libertador, na prática da educação popular, envolve múltiplos atores, de interações, de cenas, cenários sociais, culturas, histórias, transpassando todo um complexo tecido social.

Desta forma, aos que se arriscam a experiências de base popular, por meio das trocas de saberes, de conhecimento, de valores, das sensibilidades e da sociabilidade, promovem um diálogo permanente entre educadores e educandos, constituindo suas consciências de forma mútua, a tal ponto, que ambos estejam unidos à mesma luta contra a manutenção de uma sociedade massificada, mecanizada, programada para aceitar sua opressão resignada.

A prática da educação popular, dialógica, crítica, multicultural, libertária é, um movimento de resistência, um sopro de esperança poética e aguerrida, que estimula a luta pela construção de um mundo mais justo e solidário, a partir de uma vida menos egocentrada e, por conseqüência, mais empática.

É certo que uma transformação social das micro e macroestruturas não é algo fácil, porém, não impossível, o que permite repudiar qualquer posição fatalista, determinista e imobilizadora da realidade. Retirado o véu do esvaziamento dos sentidos emancipatórios, a educação popular torna-se instrumento de constituição das lutas por se concretizar os sonhos, não tão “utópicos” assim.

4- CAPÍTULO 3: Democratizando o conhecimento: experiências e desafios da educação popular e do multiculturalismo decolonial em unidades de ensino da rede pública do estado do Rio de Janeiro.

“A liberdade será sempre uma conquista de conjunto, comunitária e só terá sentido se conquistada por todos e para todos”.(GALLO, 2007)

Tal qual um grande paradoxo, seria esta pesquisa, se mesmo após tantas críticas tecidas a uma educação tradicional, conteudista, acrítica e alienante, nadássemos em teorizações, sem chegar à sua prática, nas vivências de educação popular, que consideram os diversos saberes, em todas as suas formas, cores e sentidos. Uma educação viva, vibrante, cuja semente insiste em brotar enfrentando toda forma de adversidade.

Ainda na analogia da semente, precisamos tal qual na educação, plantá-la e cuidar para que germine, do contrário, perecem e morrem. Assim ocorre em grande parte das instituições públicas e particulares de ensino: encontramos um solo seco, sem vida e improdutivo, apenas reproduzindo o *status quo* dos métodos educacionais; uma grande máquina produtora de “indivíduos” sem propriedades sobre suas histórias e culturas. Neste solo engessado, cimentado por desigualdades e intolerâncias, nada que se plante brota. Aos professores/as “*jardineiros*” cabe recuperar “*a terra seca*”, nutrir o solo com esperança, criticidade, empoderamento, empatia, cooperação e luta.

Os resultados dessa nova perspectiva na educação não surgem a curto prazo, de forma imediatista, é preciso ‘*sujar*’ as mãos de terá, cuidar das sementes, regar seus brotos, se alegrar com os ramos verdes que vão surgindo, até que floresça e frutifique. Isso ocorre a longo prazo, todos os dias, mas, sem dúvida, é recompensador colhermos juntos o que se plantou com amor.

Desta forma, como um “*solo*” seco, encontrei alunos (as), professores (as), comunidade escolar como um todo, na primeira escola da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, onde lecionei como professora entre 2010 a 2015, na disciplina de história. Localizado em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, o referido colégio era o reflexo da falta de investimentos, do abandono dos órgãos responsáveis, ausência de políticas públicas e práticas neotecnicistas. Não havia qualquer programa ou projeto que atraísse ou entendesse a realidade dos

educandos que ali vivenciavam parte de seu dia. Alunos e alunas eram lançados ano após ano em séries letivas, sem terem entendimento crítico de si e do mundo, concluindo o ensino médio, quando não se tornavam mais “*um*” número nas estatísticas de evasão escolar; ingressavam no mercado de trabalho formal ou informal, eram mão de obra barata para atender aos interesses desse mercado.

A escola não tinha a função de transformar o mundo, mas de adaptar, de se moldar a ele, cortar as arestas que fugiam aos padrões do que é “*socialmente aceito*”. Os alunos (as) aprendiam a obedecer, a aceitar, e eram alvejados por uma enxurrada de conhecimentos e saberes que não lhes pertenciam, que em nada relevavam sobre suas realidades. Não havia diálogo, apenas um “*alguém*” de nível superior lhes dizendo como deveriam agir, pensar, se portar, o que podia ser dito, além do que não deveria sequer mencionado. Suas vozes e suas vidas eram silenciadas, pois aprendiam nas páginas dos livros, que não existiam para a “*história oficial*”. Tal qual uma gota que, persistente, perfura a pedra, as ideologias dominantes eram a eles (as) imputados e, ao final do processo, um diploma, que era apenas um papel timbrado, enrolado, que trazia a mensagem entrelinhas: Parabéns, você completou seu ciclo escolar de condicionamento.

Durante todo o processo educacional, não existe de fato uma construção conjunta do aprendizado. Os (as) alunos (as) são treinados para realizarem provas, para, assim, proceder ao avanço da escolaridade, não importando a qualidade crítica com que foram aprovados, só importam as notas, as avaliações, as porcentagens. É a própria ideologia neoliberal constituindo o neotecnicismo dentro das salas de aula. Realizam-se as avaliações, para somar pontos, para completar o ciclo, como afirmou Luckesi (2011), as notas tornaram-se divindades, o único objetivo de docentes e instituições: pontuar, numerar e implantar através do mundo, da não obtenção da “*nota*” à obediência, o silêncio e a submissão. A avaliação é, antes de tudo, um instrumento disciplinador de condutas e pensamentos.

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante, que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, ao qual genericamente pode ser identificado como um modelo social liberal conservador. (LUCKE, 2011, p.29)

Este sistema de avaliação classificatória é incapaz de diagnosticar problemas de aprendizado, incluindo questões sociais que afetam diretamente a apropriação dos saberes e ampliam a evasão escolar, decorrente a repetência.

A educação não pode ser apenas uma forma de adaptar os sujeitos ao mundo nos moldes de quem detém o poder, castrando os pensamentos diferentes ou funcionando como uma máquina que produz um mercado reserva de mão de obra. Ela precisa representar um elemento essencial de transformação da realidade, de reconstrução de um mundo novo. Em Freire (2004), o educando precisa se apropriar dos saberes pra deixar seus lugares enquanto objetos e tornarem-se sujeitos dos processos de mudança:

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 tornada como fado ou sina é um discurso negador da humanização, de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação à situações negadoras da humanização só podem ser aceitas, como consequência de experiência dominadora, ou como exercício de resistência tática na luta política (FREIRE, 2004, p. 76).

Na emergência de se quantificar os resultados, os próprios educadores se submetiam à aplicação de provas externas, SAERJ e SAERJinho ²¹, condicionados a bater metas, como se a escola representasse uma grande empresa. Tais métodos estimulavam à competitividade, já que as escolas que alcançavam estas metas eram premiadas. Não havia autonomia para ensinar, pensar e aprender, tudo estava pronto entre currículos calcificados e gráficos de progressão do aprendizado.

Para alcançar as metas e enquadrar a escola como padrão, todo método era válido, daí aprovação automática, projetos como “acelera”, enquadramento por faixa etária e o “autonomia”, onde alunos (as) que, por diferentes motivos, apresentassem

²¹O SAERJ e o SAERJINHO foram aplicados nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro até 2015. Estas provas eram elaboradas por empresas privadas terceirizadas, desconsiderando as particularidades de cada aluno (a), seus saberes e sua realidade social. A mesma prova era aplicada de forma indiscriminada para toda a Rede Estadual. Assim, escolas que ficavam em áreas de risco e que frequentemente precisavam fechar suas portas e liberar seus alunos eram obrigadas a aplicar a mesma avaliação que as escolas que não sofriam com este problema social. Da mesma forma, alunos (as) que passavam o ano letivo sem terem professores (as) de determinadas disciplinas eram obrigados a fazer a mesma prova que alunos (as) que as tiveram. As chances são realmente iguais para todos (as) alunos (as)? Claramente não se consideram eventos particulares específicos de cada comunidade, de cada realidade. O projeto é homogeneizador, mas quanto de exclusão já nasce dentro dos próprios muros das escolas?

um desnível de aprendizado muito grande, os distanciando dos padrões de resultado, eram igualados. Não se considerava qualquer *déficit* ou dificuldade de aprendizado, questões físicas ou psicológicas não tinham relevância, muito menos toda a realidade social dos locais de origem daqueles estudantes. Em salas de aula lotadas, com quarenta alunos (as) ou mais, a violência das relações era explícita, um reflexo do que aqueles meninos e meninas viviam em seu cotidiano.

Se a administração escolar procura validar a estrutura burocrática do sistema escolar, utilizando-se dos pressupostos da administração científica em empresas, pode-se deduzir que, na sua perspectiva, a função do sistema escolar é preparar recursos humanos para atender as necessidades do desenvolvimento do capitalismo. Deste modo, o tipo de educação, o modo de organização do sistema escolar e os resultados alcançados no processo educativo, não são questionados pela administração escolar, uma vez que seu objetivo é equiparar o sistema escolar às organizações que alcançam altos índices de racionalidade, eficiência e produtividade. (FÉLIX, 1984, p. 15).

Por sua vez, professores (as) exerciam papéis “*mandonistas*” autoritários, afastados da realidade e dos saberes de seus alunos (as). O que havia era o desprezo e o silenciamento, não se debatiam as diferenças, ou o multiculturalismo; os temas transversais transformavam-se em folclore, e no dia 20 de novembro, desfilavam aos meus olhos, as meninas negras com seus turbantes. Toda a atividade se iniciava e terminava apenas neste gesto, sem qualquer criticidade ou debate, apenas a homogeneização estereotipada.

Para uma grande parte dos educadores, cientes do sucateamento da educação e de seus salários defasados, contaminados pelo reprodutivismo e por práticas tradicionais e até mesmo conservadores, nenhum esforço era feito na direção de se promover mudanças, apenas de se garantir obediência e a reprodução de conceitos hegemônicos machistas, racistas, homofóbicos, etc.

Se a instituição pública é materialmente carente de tudo ou quase tudo, é difícil pensar numa dinâmica interna que possibilite a elaboração e a execução de projetos autônomos. As dificuldades materiais a que a escola pública está sujeita podem ser de tal grau que paralisem as iniciativas de busca de autonomia, criando uma sensação de que nada é possível fazer diante do quadro de penúria que, em muitos casos, existe. (MENDONÇA, 2000, p. 366).

Este modelo meritocrático invadia a escola, a salas de aula e dos (as) professores (as) e minavam quaisquer princípios de liberdade em um caráter

empresarial da educação, marcada pela iniciativa privada na educação pública: empresas como a Fundação Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Itaú, Oi Futuro, Projeto Pão de Açúcar passariam a controlar e a ditar os tramites das instituições públicas de ensino, através de sistemas avaliativos, provas externas, por elas elaboradas, que utilizavam como argumento o estado de abandono de muitas escolas públicas.

Além do controle financeiro, estas instituições passaram a também ditar o conjunto dos saberes que precisavam ser ensinados, objetivando a formação de mão de obra futura e de mercado consumidor, ou seja, na escola, além do poder da mídia, é claro, também se ditam as formas como se vestir, se portar e que falar, condicionados aos padrões dominantes. Neste modelo de escola, pouco se debate o desenvolvimento crítico, questões de gênero, raça, sexualidade ou política.

Assim, esta escola tem papel de castrar o pensamento livre, garantindo a manutenção da ordem estabelecida; Educa-se para que os indivíduos sejam obedientes e jamais sujeitos do processo histórico.

Toda esta realidade me incomodava, uma dicotomia professor/aluno, para mim, parecia impossível; a escola se resumia a grades, muros e salas lotadas de “*números*” que precisavam ser domesticados, castrados de si mesmos.

Para os alunos (as) não havia estímulo que os incentivasse a permanecer e cuidar da escola. A escassez de recursos era frequentemente usada, ora para justificar o total abandono do espaço escolar- sem quadra esportiva, sem biblioteca²²que atendesse aos alunos (as),ou laboratórios de ciências e informática - ora para estimular a realização das avaliações externas, com objetivo de qualificar a escola para obtenção de premiação e bonificações.

A Baixada Fluminense já sofre com a violência e a falta de políticas públicas para saúde, educação, cultura e lazer, assim o colégio parecia refletir esta realidade. Sem qualquer projeto que considerasse a vida e os saberes dos (as) alunos (as), estes não se envolviam com a escola, não a integravam de fato.

Em sala de aula, percebia o quanto fazia sentido o que Freire (1999) insistentemente afirmava: Era preciso garantir os meios para que os oprimidos

²²As bibliotecas de grande parte das escolas públicas do Estado e do município do Rio de Janeiro estão fechadas por falta de profissional qualificado, uma vez que o Estado não abre concursos para suprir esta carência há, pelo menos, 25 anos. Dados do Sindib-Rio – sindicato dos bibliotecários do Estado do Rio de Janeiro.

pudessem reconquistar o seu direito à voz, para que suas histórias fossem ouvidas, assim como seus incômodos.

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

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação reflexão.

Mas se dizer a palavra verdadeira que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [ou pelo menos não deveria], mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, como qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1999, p.78)

Sem compreender, inicialmente, que da minha inquietação diante osilenciamento de alunos (as), nasceria toda pesquisa que aqui apresento; durante parte de meus tempos de aula, ouvia os estudantes, anotava suas demandas, a emergência de suas pautas e a necessidade de “ser”, enquanto o mundo, os padrões e os conceitos tradicionais tentavam lhes usurpar estes direitos.

Conforme a experiência deste contato se sucedia, tornava-se evidente todo um conjunto de objetivos e metas comuns entre meus/minhas alunos (as) e a minha própria perspectiva enquanto docente.

Vale lembrar que esta dissertação não foi pensada previamente, anterior às vivências escolares, o processo se deu de forma inversa, a pesquisa nasceu no chão da escola, como um grito que se tornava audível, um sonho, não de um apenas, mas de muitos violentamente silenciados e alienados de seus processos de construção identitárias.

Do documento organizado, a partir de vivências escolares, se obteve as seguintes propostas:²³

- 1- Uma biblioteca aberta - A unidade escolar possuía um vasto acervo de livros didáticos e paradidáticos, empilhados, jogados, rasgados, como sucatas em um depósito. Como a condição para a abertura da biblioteca era

²³Diário de campo- Elaborado pela autora. Pesquisa ação/ participativa- colaborativa.

haver um bibliotecário, e considerando que o Estado não abria concurso para essa categoria, a biblioteca jamais seria aberta aos alunos (as) por vias burocráticas;

2- Laboratórios de informática - vários equipamentos de informática haviam sido entregues à escola, no entanto, a equipe técnica que realizava a montagem e manutenção dos equipamentos era terceirizada, e sempre que havia mudanças na gestão, a empresa se retirava para que fosse aberta nova licitação para a escolha da empresa que passaria a dar assistência às unidades escolares. Meses e até anos se passavam entre os burocratismos da SEEDUC e o acesso dos (das) alunos (as) ao tal processo de inclusão “digital”;

3- Fim do Saerj e Saerjinho - As provas de avaliação externa para diagnóstico, em larga escala, que não consideram as particularidades de cada unidade escolar. Ou seja, escolas com quadro de horário incompleto, sem professores de determinadas disciplinas são igualmente avaliadas como escolas onde não há falta de professores. Além disso, problemas relacionados diretamente às questões sociais como a “guerra do tráfico”, disputa entre “facções criminosas” e “operações policiais”, impedem que escolas abram as portas ou que os responsáveis se arrisquem a levar seus filhos à escola. Assim, como podem ser avaliados todos os alunos (as) da mesma forma, se não tiveram acesso aos conteúdos de forma igual? Porém, para o sistema avaliativo externo, absolutamente nenhuma dessas questões são consideradas.

4- Direito ao uso da quadra esportiva - Na unidade escolar em questão não havia uma quadra delimitada para a prática de esportes, existindo apenas um espaço físico, frequentemente utilizado com este intuito. No entanto, o mesmo espaço era usado como estacionamento para grande parte do corpo docente, que se negava a deixar seus veículos na rua. Quando havia carro no estacionamento não ocorria educação física.

5- A realização de passeios - Era comum que os estudantes desta unidade, em grande número, nunca tivessem saído do seu município, muito menos frequentado museus, assistido a uma peça teatral ou mesmo conhecido o centro da cidade do Rio de Janeiro;

6- Salas de aulas menos lotadas - Com salas apertadas, alunos(as) amontoados, era impossível ao professor(a) saber quem eram seus alunos(as) e muito menos dava espaço aos alunos de se aproximarem de seus professores. A relação era tumultuada e o ruído nos diálogos impossibilitava a real compreensão e o entendimento do outro;

7- Grêmios estudantis - Grande parte dos docentes temiam a organização estudantil. Temiam que seu *status* de “*detentores*” dos saberes e seus métodos de “transmissão” de conhecimento pudessem ser contestados pelos alunos(as) organizados, desta forma, jamais apoiaram entre os alunos o movimento estudantil.

Muitas outras questões foram citadas durante nossas longas conversas. Era perceptível o desejo de mudanças, talvez nunca antes expresso. Lá estavam alunos(as) do ensino fundamental e médio debatendo sobre as possibilidades de mudanças na educação e para escola.

Era sobre esta tomada de consciência que Freire (1994) dizia ser o temor dos grupos dominantes. Quando os oprimidos ousavam sonhar, mesmo que para isso precisassem enfrentar obstáculos.

É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos os dominados sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertos dos discursos pragmáticos, tanto melhor dominarão as classes dominantes. (FREIRE, 1994, p.92).

Parecia um paradoxo, um retrocesso que educadores não quisessem ouvir seus educandos. O aforismo era o pensamento retrógrado, o medo do empoderamento. Confesso minha estranheza quanto aos diálogos da sala dos professores, que ao invés de entender que muitos dos anseios de seus alunos(as)

também eram os seus; enxergavam como insurreição, perigo à estabilidade que haviam criado apenas para si. Docentes e discentes eram marionetes manipuladas por um mesmo sistema meritocrático e excludente. Os professores, tão alienados de suas opressões quanto os (as) alunos (as), tentavam garantir seu “papel de educador” oprimindo tal qual eram oprimidos na analogia feita por Alves (2011), é possível perceber a sutileza do poder ; como “os adultos” interferem e preferem “ as crianças”enjauladas, a buscarem por liberdade:

[...] Crianças não tem poder, [nem querer], portanto, criança não decide. Então a escola é gaiola e criança é passarinho. Que a escola é gaiola não é novidade. Lá até os saberes vem engradados, em “grades curriculares” Até parece que foi um carcereiro desempregado que botou essa expressão. E se foi de bom grado aceita sem que ninguém protestasse, é porque “grade” combina com espírito da escola. (ALVES, 2011, p.48).

Diante deste quadro de autoritarismo, com imensas contradições, nasciam o espaço para o diálogo, um espaço onde a semente da esperança parecia brotar. Um debate político tornava-se cada vez mais necessário. Aos poucos, a pedagogia do diálogo foi exigindo resultados práticos. Apenas o diálogo já não parecia suficiente.

Acontecia o que Gadotti (1998) afirmou em Pedagogia da Praxis: que a pedagogia do diálogo era essencial para desmistificar a ideia de superioridade presente no discurso de diversos professores e professoras. A questão da educação jamais esteve desvinculada com a questão do poder, sempre foi um prolongamento da vida política. Os professores, reproduziam as relações de exclusão do nível macro.

A educação é, simultaneamente, certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política. O ato de conhecer, ao mesmo tempo que cria e recria objetos, forma os estudantes que estão conhecendo.(FREIRE, 2014,p. 73)

A escola é apenas um dos meios pelos quais as camadas da classe popular, os grupos oprimidos, conquistarem poder que as faça livre. Esse poder refere-se à apropriação dos saberes, capacidade intelectual que lhes permite superar a alienação.

Os poderes instituídos temem a existência de uma escola crítica que incentive o processo de criticidade e a capacidade de mobilização social. Para tanto, tentam controlar a educação de todas as formas, seja através de seus tecnoburocratismos, que paralisam as propriedades dialógicas da escola

acondiçionando apenas a atender uma s rie de planejamentos e curr culospr - moldados, cuja participa o da comunidade, alunos (as), professores (as) e a correla o com suas realidades, seja praticamente nula. O objetivo   o mesmo: efici ncia e obten o de resultados.

Era preciso com urg ncia, como afirma Zeif (1983), revolucionar a educa o, compor junto aos alunos (as) uma nova perspectiva, que relevasse seus olhares sobre o mundo.

Diante do controle crescente, inquietante, que a sociedade, em todas as suas redes, n o para de exercer sobre o indiv duo por meios das t cnicas e da tecnocracia,   urgente que a educa o recorra a todos os seus meios – o que ali s,   sempre aleat rio, porque a pr pria escola   uma institui o social com todas as determina es que essa situa o comporta – mas, sobretudo, para preparar o ser humano, desde a inf ncia, a viver t o livremente quanto poss vel, numa sociedade de cuja transforma o ele esteja apto a participar e que n o seja mais organizada e estruturada essencialmente para si mesma e sim, em favor de uma melhor condi o humana dos indiv duos que a constituem. (ZEIF, 1983,p.151).

A pedagogia do di logo fecundo vai exigindo uma nova etapa nas rela es entre meus/minhas alunos (as) e mim, enquanto educadora. Esta nova fase surge de um questionamento de uma aluna²⁴ do 9o ano do ensino fundamental:

Ent o, j  sabemos das rela es de poder, das raz es pelas quais nos queremos quietos, sem voz, mas como podemos fazer algo que mude tudo isso? Como podemos mudar a nossa escola?²⁵

Recordo-me da leitura de Freire em educa o e mudan a (2014b), o que chamou “*pedagogia da pergunta*”, a partir de um processo de problematiza o de situa es sociais. A pergunta coloca em crise a rela o existente, inclusive nossas convic es e conven es, as perguntas nos chocam e imediatamente nos levam   reflex o cr tica e ao caminho da pr tica, de uma pr xis problematizadora. O mesmo pensamento apresenta KEIM (2004), no decorrer de sua obra.

[...] Evidencia a import ncia da educa o como insurrei o, na medida em que possibilita a amplia o da consci ncia da classe oprimida, para que se organize e se torne capaz de organizar e desenvolver cultura historicizada que supere a aliena o, acumula o individualista e a naturaliza o. [...]. (KEIM, 2014, p. 38).

²⁴O nome de alunos (as) foi preservado por motivos de seguran a.

²⁵ Di rio de campo, elaborada pela autora, em Pesquisa a o/ pesquisa participativa- colaborativa.

Na práxis da educação, cada sujeito vai tomando consciência de sua incompletude, de suas opressões, de toda construção do processo de alienação, reproduzido, inclusive, através da escola.

Ainda sobre essa teoria, se reconhece a multiplicidade dos saberes e o seu não encerramento nas paredes das escolas. Os alunos (as) passam a reconhecer suas histórias como parte essencial da construção desses saberes.

Cada saber é valioso, portanto, sempre que um saber é desprezado, alienado de sua expressão cultural, temos claramente uma violência simbólica e uma reprodução do discurso opressor.

É no reconhecimento de suas opressões cotidianas que germina o desejo de mudança, o desejo da prática. Não existe prática sem teoria, muito menos teoria sem prática.

Quanto mais o povo dominado se mobiliza diante de sua cultura, mais ele se une, cresce e sonha – sonhar é também parte da cultura – e está envolvido com o ato de conhecer. A fantasia, na verdade, antecipa o saber de amanhã. Eu não sei por que tanta gente faz pouco da fantasia no ato de conhecer. De qualquer maneira, todos esses atos constituem a cultura dominada que quer se libertar. (FREIRE, 2014, p.75).

A educação, quando não dogmatizada, torna-se uma prática social, e quando dela se apropriam, os alunos e alunas entendem-se como elementos essenciais no processo de construção histórica. A escola, antes “anos-luz” de suas realidades, finalmente ganha vida, pela qual vale a pena lutar. Não é apenas destruir a instituição da escola, mas reconstruí-la sobre nova perspectiva, sobre um pensar crítico, transformador, capaz de desmecanizar os indivíduos e humanizar os sujeitos, denunciar injustiças e combater estereótipos, naturalizações e autoritarismos. A escola, finalmente, se torna um espaço de libertação, que precisa ser cuidada, como defende Souza (1987):

Uma escola... não pode ser entendida como uma doação magnânima de nenhum governante; também não deve ser considerada apenas um prédio que o governo constrói, e para o qual nomeia uma professora. É necessário que o povo sinta e saiba que a escola foi construída com dinheiro seu, é parte de sua vida e de seus filhos, e a eles pertence. (...) Essa participação do povo contribui para modificar a própria concepção de escola. Ela deixa de ser um prédio que o governo manda construir, põe uma placa, vai inaugurar como se estivesse fazendo um presente ao povo. O povo precisa aprender que não está recebendo presente algum, que aquilo é dinheiro seu, é trabalho seu”. [e que dela precisa se apropriar]. (SOUZA, 1987, p.63-64)

A partir das novas relações conquistadas e das práticas que se seguiram, tornou-se lógica a aplicação de uma pesquisa colaborativa, a chamada pesquisa ação. De caráter crítico, esta metodologia permitiu visibilizar histórias, que foram, por séculos, negligenciadas em favor de perspectivas tradicionais, com interesse de grupos hegemônicos bem definidos e que preenchem as linhas de currículos, de livros de história e do imaginário dos educandos, de forma condicionada, memorizada e acrítica.

A pesquisa ação é, antes de tudo, uma pesquisa engajada. O pesquisador não tem, portanto, um papel de naturalidade, estando intimamente ligado aos movimentos sociais que pesquisa. Seu principal foco está no processo de emancipação dos indivíduos, através de uma educação libertadora e/ou libertária. Por meio dela, alunos (as), professores (as) e a comunidade escolar como um todo, integram um processo de conscientização sobre suas opressões, tendo a condição de assim de engajarem em uma luta para superá-las.

[...] Afinal, que pesquisa é essa? Muitas vezes lançamos esta pergunta para nós mesmos, na tentativa de torná-la inteligível, interpretável e compreensível. Inteligível, na medida em que conseguimos descodificá-la; interpretável, quando pudemos exercer uma atitude crítica diante das situações determinadas e/ou que determinam a prática pedagógica; compreensível, enquanto problematizamos e discutimos os problemas relacionados no contexto das diferentes situações que foram compartilhadas, na troca de nossas experiências. (PIMENTA, 2005,p.4)

A pesquisa participativa garante que o pesquisador seja observador do processo ao mesmo tempo em que se torna participante. É um método dinâmico que distingue verdades universais, que atendem a grupos específicos do poder. Pesquisador e seu objeto de pesquisa estão diretamente relacionados, o que exige maior criticidade no processo. É frequente a sensação de que o próprio pesquisador, de alguma forma, está libertando, empoderando ou dando “voz” a seus objetos. Na realidade, ninguém é capaz de emancipar o outro, de libertar o outro, esse processo de empoderamento ocorrerá na prática do diálogo, no debate que se aprofunda, descortinando todo um processo de dominação, que tende a desembocar numa práxis, geralmente associada às lutas dos oprimidos contra suas opressões ou opressores.

O caráter participativo da pesquisa ação e sua produtividade na política cultural [...] garantem superar os discursos hegemônicos e por em conhecimento do currículo da escola e da sociedade, a história de novos

sujeitos. Novas identidades além daquelas que normatizamos conhecer. Mas não podemos achar que temos o poder de libertar e emancipar os indivíduos. Mas podemos valorizar uma perspectiva que se abre para a diversidade e acolham as diferenças e incentivem as múltiplas leituras de mundo. (COSTA, 2002, p.95).

A pesquisa ação está diretamente relacionada aos movimentos sociais, tornando-se, portanto ativa, participativa, pois entende o processo de invisibilização e silenciamento dos oprimidos, atuando junto a eles, em direção à superação do obscurantismo. Desta forma, ela se contrapõe aos métodos tradicionais, cuja única voz a ser ouvida e aceita é a expressa pelos grupos detentores do poder.

O principal objetivo da pesquisa ação é que os “*indivíduos objetos*”, os invisíveis, silenciados, desprovidos de sua criticidade, venham a se tornar sujeitos críticos, autônomos, emancipados e empoderados, a partir, da apropriação de suas histórias, culturas, de suas linguagens. A pesquisa ação não emancipa o indivíduo/objeto, mas lhe garante instrumentos para que, consciente de suas opressões, possa se organizar, emancipar e transformar sua realidade.

A pesquisa participativa colabora com o resgate de relatos, narrativas, identidades, à medida que as histórias “*oficiais*” vão sendo impostas. As diferentes perspectivas sobre a realidade precisam ser evidenciadas, antes que os grupos hegemônicos delas se apropriem e as controlem, sobre suas perspectivas. A pesquisa ação colabora com o processo de resistência. Desta forma, sua prática está diretamente relacionada a uma pedagogia libertadora capaz de produzir narrativas de saberes populares e discursos de identidades antes marginalizadas.

Para Costa (2002), é necessário que a pesquisa participativa não se limite a um processo de conscientização – que é, sem dúvida, uma tarefa essencial no processo educacional. Assim como a pedagogia dialógica precisa tornar-se pedagogia da práxis, a pesquisa ação precisa colaborar com os processos de emancipação dos indivíduos/objetos em direção a tornarem-se sujeitos históricos. Emancipar é a busca por superação das desigualdades.

O fato de educadores e educandos promoverem o diálogo em suas relações não é o suficiente para que ambos conquistem sua autonomia, igualdade e liberdade. Assim, a pesquisa ação torna-se uma estratégia em que as teorias libertadoras e/ou libertárias tornem-se práticas, não apenas no cotidiano escolar, mais também nas relações sociais como um todo:

A pesquisa ação é, portanto uma aliança entre sujeitos coletivos que irão produzir relatos sobre si e suas histórias e tradições para garantir sua identidade na cultura. (COSTA, 2002, p.92).

E de forma objetiva esclarece a autora:

O caráter participativo da pesquisa ação e sua produtividade na política cultural (...) garantem superar o discurso hegemônico e por em conhecimento do currículo, da escola e da sociedade, a história de novos sujeitos, novas identidades, além daquelas que normatizamos conhecer. Mas não podemos achar que temos o poder de libertar e emancipar os indivíduos. Mas podemos valorizar uma perspectiva que se abra à diversidade e acolham as diferenças e incentivem as múltiplas leituras de mundo. (COSTA, 2002, p.110).

Ao longo da pesquisa, a metodologia foi tomando novos caminhos, talvez mais específicos, mas que não renegaram todo trabalho feito no campo da pesquisa ação. Na realidade, ao estudar a metodologia autobiográfica, foi possível associá-la à pesquisa ação, uma vez que nestase realiza todo um processo de análise das ações promovidas por educadores no chão da escola juntamente a seus e suas alunas, o que não invalida um estudo autobiográfico, se tratando de uma atividade autoral do pesquisador sobre determinada objeto de pesquisa.

Em uma análise geral, a pesquisa ação/ colaborativa e a pesquisa (auto)biográfica, se comunicam e se entrecruzam, dando na realidade maior credibilidade a pesquisa desenvolvida. A fundamentação teórico-metodológica teve portanto inspiração (auto)biográfica, entendendo o desenvolvimento da profissão docente como processo de construção de conhecimento, considerando as identidades e diversidades no campo da educação pública do Estado do Rio de Janeiro. Isso se dá, porque, quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações de seu contexto histórico e social, permitindo assim, que este espaço biográfico, através das narrativas, revele todo um pensamento ideário, econômico, políticos, dos grupos que através dele interajam.

A entrevista narrativa se configura na abordagem (auto)biográfica como um dispositivo que nos permite depreender os saberes que um sujeito construiu ao longo de uma trajetória de formação ou até mesmo de vida. Esses saberes poderão servir como forma de orientação para que se possa descrever e analisar os sentidos das experiências que cada professor (MOTA; SILVA; RIOS set./dez. 2017 ,p. 4)

O método baseado na (auto)biografia, presente em entrevista narrativa se configura na abordagem que pretende ressaltar o conjunto dos saberes que um

sujeito constituiu o longo de sua trajetória, social profissional, familiar etc. Estes saberes podem refletir os sentidos de experiências por eles vividas, ou até por um grupo.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p. 91)

A (auto)biografia favorece uma organização dos fatos relevantes da vida dos professores. Assim, os professores, colaboradores da pesquisa, ao narrarem os fatos reveladores das experiências, organiza-os de forma a potencializar as experiências vividas, apoiando-se na oralidade e na competência reflexiva que a linguagem lhe permite fazer. O amadurecimento do campo da pesquisa (auto)biográfica começa a se evidenciar, pela diversificação de interesses e grupos, que trazem à realidade, experiências, antes, muitas vezes invisibilizadas..

4.1 – PROJETO BIBLIOTECA COMUNITÁRIA: Ideias Libertárias²⁶

O Projeto Biblioteca Comunitária foi desenvolvido em um Colégio Estadual no Município de São João de Meriti, com os estudantes, a princípio, das turmas de 1º ano do ensino médio, onde lecionava a disciplina de história, mas logo ganhou repercussão e diversos estudantes, fossem de minhas turmas ou não, passaram a integrar a comissão bibliotecária, que mais tarde se autodenominaria: Ideias Libertárias.

Teve início em 2012 e durou até minha saída da unidade escolar em 2015. Configurou claramente a passagem da pedagogia do diálogo à práxis pedagógica, uma vez que, além de debater as razões pelas quais uma biblioteca com centenas de exemplares de livros era relegada a um empoeirado depósito de livros.

Se a biblioteca deve ter um papel de destaque no processo educativo, não apenas por seu acervo, mas na construção e desconstrução de identidades que nela ocorre, qual a razão para que a direção escolar a mantivesse fechada, impedindo o

²⁶Entrevista realizada pela revista Biblio em 15 de abril de 2015
Acesso: WWW.toutube.com/watch?v=grrTLCgDf3o

acesso dos alunos (as)? Se o conceito de biblioteca pública é a igualdade de acesso, sem restrição de identidade, raça, sexo, status social, disponibilizando conhecimento que precisa ser debatido para além da conscientização, torná-los práticos e então, a partir deles emancipar-se. A biblioteca é também um espaço onde pessoas se encontram, vivenciam suas diferenças, trocam ideias, debatem suas realidades, discutem problemas e se autoinstruíama participar na construção da história.

A biblioteca, com seu caráter cultural e educacional, tem papel essencial na construção da democracia. Não devemos esquecer, como já mencionamos anteriormente, que conhecimento é poder, logo, o acesso ou não acesso às bibliotecas e seus acervos diz muito sobre os interesses dos grupos hegemônicos na manutenção de seu poder. Se o conhecimento é capaz de libertar, logo, os grupos dominantes farão de tudo para que os oprimidos não tenham esse conhecimento e, portanto, nem sequer percebam suas opressões.

A biblioteca e a educação precisam caminhar juntas no processo de apropriação dos saberes, reconhecimento das construções sociais condicionantes que justificam exploração e desigualdades, permitindo, assim, que os sujeitos consigam se organizar e reagir a tantos estereótipos.

Desta forma, é a biblioteca, sem dúvida, um centro onde se vivencia a educação popular, que atende aos grupos mais oprimidos, garantindo acesso à educação, cultura, lazer, informação e o conhecimento, instrumento político de empoderamento.

A biblioteca gratuita e livre de censura ideológica, política e religiosa, de acordo com Unesco (1994), devem ter por missão:

- a – Criar e fortalecer hábitos de leitura nas crianças, desde a mais tenra idade;
- b – Apoiar tanto a educação individual e autodidata como a educação formal em todos os níveis;
- c – Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento criativo pessoal;
- d – Estimular a imaginação e a criatividade das crianças e dos jovens;
- e – Promover o conhecimento da herança cultural, apreciação das artes, realização e inovação científica;
- f – Propiciar acesso às expressões culturais das artes em geral;
- g – Fomentar o diálogo intelectual e favorecer a diversidade cultural;
- h – Apoiar a tradição oral;
- i – Garantir acesso aos cidadãos a todo tipo de informação comunitária;
- j – Proporcionar serviços de informação adequado às empresas locais, às associações e a grupos de interesse;

l – Facilitar o desenvolvimento da informação e da habilidade no uso do computador;
m – Apoiar e participar de atividades e programas de alfabetização para todos os grupos de idade e implementar tais atividades se necessário. (UNESCO, 1995, p. 66-67)

De forma geral, as bibliotecas deveriam atender às demandas de suas comunidades, em nosso caso, à comunidade escolar, mas de fato, o descaso com o espaço, iniciou um movimento estudantil em prol de sua apropriação.

Após vários debates em sala de aula, os (as) alunos (as) resolveram criar uma comissão, que teria a função de articular a entrada dos alunos, no espaço da biblioteca, com as seguintes propostas pautadas:

- 1- Na ausência de profissional de biblioteconomia, os (as) alunos (as) juntamente a um (uma) professor (a), passariam a administrar coletivamente a biblioteca;
- 2- Demais alunos (as) de outros segmentos poderiam participar do projeto, a partir de divisões feitas, de forma horizontal das funções de acordo com as demandas a serem avaliadas;
- 3- O professor (a) eleito para compor a comissão não teria papel de mando, mas de cooperação, entendendo a biblioteca como espaço de construção coletiva;
- 4- Os (as) alunos (as) ficariam responsáveis pela organização, catalogação, empréstimos e devolução do material do acervo;
- 5- O objetivo era desenvolver um processo de conscientização, seguido de emancipação do uso autogestionado do espaço.
- 6- Chamaríamos o projeto de Biblioteca ideias libertárias.

Com base nas propostas tiradas pelos alunos (as), se optou em adotar um modelo de biblioteca comunitária. A partir do que Machado (2009) definiu como sendo seus princípios:

- 1- “A forma de constituição: são bibliotecas criadas pela comunidade, como resultado de uma ação cultura.
- 2- Perspectiva comum do grupo em torno do combate à exclusão informacional como forma de luta pela igualdade e justiça social.
- 3- O processo participativo gerando articulação local e forte vínculo com a comunidade. (MACHADO, 2009, p.89).

Este modelo atendia as necessidades dos estudantes, de um espaço comum de convívio, de troca de experiências, construído coletivamente e sem uma liderança, ou interferência direta da direção escolar.

Quadro 1 (MACHADO, 2009, p.89): Diferenças entre bibliotecas públicas e bibliotecas comunitárias

| Características | Bibliotecas Públicas | Bibliotecas Comunitárias |
|-------------------------------|--|--|
| Fundamentação | Projeto técnico | Projeto político social |
| Legitimidade | Dada pelas leis | Dada pelo grupo |
| Estrutura | Vinculada a órgão governamental | Vinculada a um grupo de pessoas, podendo ou não ser parceira ou ter apoio de órgãos públicos e privados. |
| Hierarquia | Rígida – altamente hierarquizada | Mínima - Flexível |
| Equipe Interna – Constituição | Funcionários da Administração Pública, alocados no equipamento independentemente do seu vínculo local. | Membros da comunidade. |
| Equipe interna - Postura | Dependência | Autonomia |

Fonte: Retirada do livro Uma discussão acerca do conceito de biblioteca comunitária, de Elisa Campos Machado.

No quadro acima, Machado (2009) deixa claro que o projeto técnico se refere a ações puramente administrativas e burocráticas, enquanto um projeto político social prioriza as necessidades sociais de determinado grupo ou comunidade a terem acesso ao livro, às informações e à prática da leitura, realizada de forma crítica.

Particpei, ativamente, de todo o processo de criação da biblioteca escolar, desde sua abertura em 2013, até seu fechamento, devido ao autoritarismo da direção escolar, em outubro de 2015.

As propostas inicialmente apresentadas à direção não foram aceitas facilmente. A direção escolar utilizava diversos argumentos para impedir a participação dos (das) alunos (as) na construção do espaço, entre os mais variados estava²⁷:

- 1- Apenas um profissional de biblioteconomia concursado poderia assumir a biblioteca, sendo que o Estado não abre concurso para esta área específica há mais de 25 anos, ou seja, se dependêssemos desta condição, jamais teríamos prosseguido com o projeto;
- 2- Apenas alunos com médias altas deveriam participar da comissão, outro argumento raso, que só comprova o aspecto meritocrático arraigado à educação. A nota, que corresponde a um modelo específico de avaliação do conhecimento técnico e

²⁷Diário de campo, elaborada pela autora, em Pesquisa ação/ pesquisa participativa- colaborativa.

relacionado à eficiência, desconsidera toda uma gama de expressões do saber e do “aprender”, trazidas pelos alunos (as);

3- Para fazer parte da comissão da biblioteca, os alunos (as) deveriam participar do SAERJ, prova de avaliação externa, que estava entre as pautas das lutas sindicais pela sua suspensão;

Tais exigências demonstravam o caráter autoritário e a intenção de que jamais os estudantes teriam acesso ao acervo escolar. Em uma educação excludente, reprodutiva, o que não se deseja é que ocorra um processo de conscientização das opressões e que, a partir dele, se inicie um processo de emancipação dos sujeitos através da luta.

O cadeado na porta de uma biblioteca impede não apenas a circulação física de seus alunos (as), mas a circulação de ideias, de perspectivas e de sonhos. Mesmo diante as tentativas de impedir a entrada dos alunos, ocupamos a biblioteca e tal qual imaginávamos, o cenário encontrado foi de livros espalhados pelo chão, formando pilhas até o teto, materiais escolares, livros de apoio didáticos e paradidáticos, dicionários, enciclopédias ainda lacradas e centenas de outros materiais. Mofo, insetos, poeira, a biblioteca era um cenário de abandono. Um depósito de cadeiras, papéis, provas antigas, junto a livros, “coisas” que precisavam ser “esquecidas”.

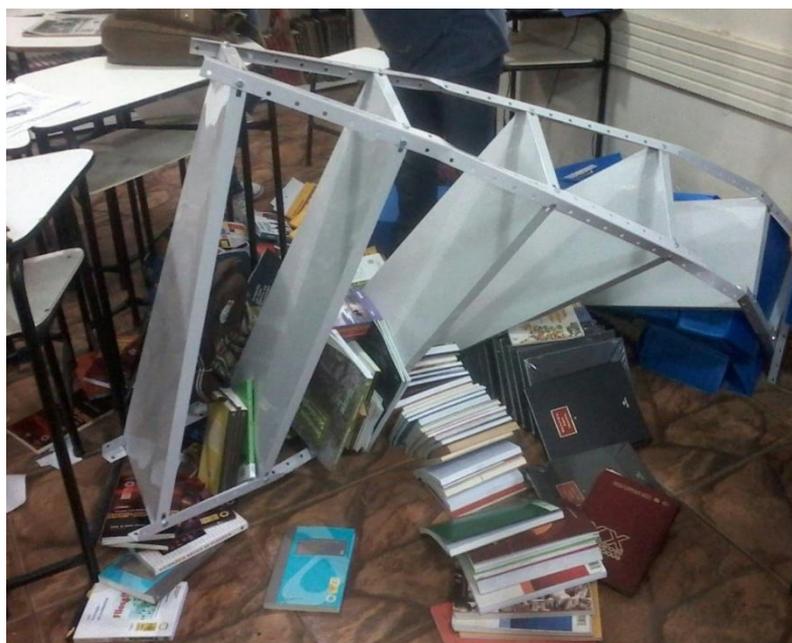
Figura 1: Lixo, insetos, uma biblioteca transformada em depósito.



Fonte: Elaborada pela autora.

O abandono que saltava aos olhos foi motivador, pois pela primeira vez os (as) alunos (as) uniam-se para construir coletivamente, um espaço que seria cuidado por todos, mudando a relação aluno/escola, aproximando séries diferentes, estudantes que tinham na biblioteca escolar a única referência de acervos que até então teriam acesso.

Figura 2: Estantes caídas e livros pelo chão.



Fonte: Elaborada pela autora.

Iniciou-se um processo longo de organização do material didático, paradidático, por áreas, ordem alfabética, nacionais e estrangeiros e catalogação de um banco de dados criado pelos próprios alunos.

Figura 3: Processo de organização acervo / Biblioteca Ideias Libertárias.



Fonte: Elaborada pela autora.

Em sistemas de mutirão, dos quais participei, interagindo com o conjunto de ações, os alunos(as) transformaram o que Ra um espaço inerte, em um ambiente de convívio comum. Muitos alunos (as) que jamais haviam se interessado pela leitura, diante o movimento diário, se aproximaram.

Até 2014, não existiam mais livros no chão, empilhados, sem ter a quem contar suas histórias. Havia um carinho por cada exemplar, havia respeito pelo trabalho coletivo, o coração daquele espaço voltava, ou pela primeira vez pulsava vida.

Figura 4: Processo de organização do acervo Biblioteca Ideias Libertárias.



Fonte: Elaborada pela autora.

À medida que, a biblioteca ganhava vida, alunos (as) se aproximavam para participar das comissões e integrar algumas atividades. A semente plantada entre os livros da biblioteca parecia germinar. O quantitativo de estudantes permitiu um sistema de rodízio, Aquela espaço pertencia a todos, foi sentido por todos, organizado por todos. Enquanto as relações entre os

sujeitos históricos ganhavam a forma de suas lutas, eu diagnosticava as mudanças de atitude, de cuidado e de autoestima, afinal a biblioteca representava uma enorme conquista do trabalho coletivo.

O convívio gerou idéias, inquietações e o reconhecimento de opressões que se reproduziam no espaço escolar cotidianamente. Os estudantes transformaram a biblioteca em um espaço de resistência.

Se antes a falácia: “*Alunos (as) não gostam de ler*” era o argumento para direção e professores (as) não se apropriarem da biblioteca, agora os empréstimos crescentes, parecia confundi-los. Na biblioteca não se debatia apenas os livros de suas estantes, debatia-se a vida, os caminhos e descaminhos de suas próprias existências. Era o início de muitas lutas de sujeitos históricos que se reconheciam e se respeitavam em suas diferenças.

Em 2015, com meu afastamento da unidade escolar, a direção acusou a comissão da biblioteca de organizar motins, incitar rebeldia e não ter valor na unidade escolar. A biblioteca foi fechada e só voltaria a funcionar com a presença de um bibliotecário direcionado pela SEEDUC.

Com todo o trabalho desenvolvido junto à biblioteca escolar, fui convidada pela Revista Biblio a participar do 1º Seminário Diálogos Biblio. Ocorrido no auditório do Colégio Pedro II, sobre a Lei da Biblioteca Escolar: houve avanços em seus cinco anos de existência. A presença de alunos (as) da comissão da biblioteca foi fundamental.

Figura5: Palestra sobre bibliotecas escolares. Teorias e experiências.



Foto: Hanna Gledyz / Agência Biblio.

4.2-GRÊMIO ESTUDANTIL

A greve da Rede Estadual de Educação em 2013, a militância junto ao SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação - e minha aproximação de grupos de educação popular e movimentos sociais, que resistiam às opressões hegemônicas, influenciaram diretamente minhas práticas pedagógicas.

Neste mesmo ano, passei a integrar o GEP – Grupo de Educação Popular, que estava presente em diversas frentes, na educação pública, dentro do sindicato, em pré- vestibular comunitário, nas universidades. O GEP, de acordo com a rica pesquisa de Santana (2015), apresentava um caráter de luta e resistência popular, a partir da cooperação e coletividade, princípios defendidos por Freire.

Dentre os princípios que o GEP tenta construir em suas atividades, o mais fundamental é uma educação para a autonomia, a liberdade e a resistência. Uma educação horizontal, cujo foco não se centra nem na figura do professor, nem na do aluno, mas na relação entre as pessoas, na coletividade, naquilo que é comum; entendendo a sala de aula como um germe de uma nova forma de organização da sociedade (...) O GEP combate a perspectiva assistencialista, características de organizações não governamentais (ONGs), projetos governamentais e empresariais. O grupo não quer amenizar o capitalismo e a desigualdade social, mas construir, a partir da organização popular, uma sociedade igualitária que não seja baseada nas atuais relações sociais (...) O GEP defende como princípio de organização, a autogestão e a democracia direta, rejeitando toda forma de gestão e de governo, baseada na hierarquia e na representatividade, na qual pessoas eleitas possuem o poder de decidir por outras. (SANTANA, 2015).

Com o fim da greve, a luta dos professores serviu de exemplo aos alunos (as), que também pretendiamse organizar. A biblioteca já havia garantido um movimento de união entre os estudantes, e a certeza de que a transformação no âmbito escolar era possível, desde que feita de forma horizontal, onde se pense criticamente sobre as opressões, se debata os estereótipos, superando os preconceitos, se respeite as diferenças, focando em uma escola verdadeiramente democrática, com participação de todos; não de forma obrigatória, como ocorre em nosso sistema político representativo - eleições que levam ao poder, indivíduos que não defendem os interesses das camadas populares, mas que lá estejam para garantir o *status quo*..

Mais uma vez, fui requisitada pelos (as) alunos (as) na organização e convocação de uma assembleia estudantil, na qual se debateriam questões

essenciais ao cotidiano escolar. Ficou claro que as ideias de uma assembleia estudantil nasceram entre os livros da biblioteca.

Tal qual me solicitaram os (as) alunos (as) que compunham a comissão da biblioteca, comuniquei à direção a intenção legítima dos (as) alunos (as) em promover uma assembleia com o objetivo de debater diversas questões estudantis a eles emergenciais.

Como já se previa a reatividade por parte da direção foi clara, e veio também da sala dos professores²⁸, que reproduziam com outras “cores” o mesmo sistema que lhes oprimia, ao afirmarem:

Grêmio pra quê? Estes alunos (as) não querem nada! Se fizerem parte de um grêmio, irão se tornar abusados, entrarão nas salas, no meio das nossas aulas, para comunicados inúteis ao aprendizado que realmente tem valor para o mercado de trabalho”.²⁹

Para a direção escolar e para grande parte dos docentes da unidade, os (as) alunos (as) desenvolverem o espírito crítico e a capacidade de organização e cooperação não tinha valor palpável socialmente. O que realmente era fundamental, nesta filosofia neotecnicista era aprovar, aplicar avaliações internas e externas, obter resultados com eficiência, já que pensamento crítico era dispensável, tal como a exigência e necessidade de um grêmio estudantil.

Apesar das inúmeras tentativas frustradas e boicotadas pela direção, a assembleia estudantil ocorreu, lotando o refeitório da escola com alunos (as) de todas as séries. A direção, durante toda a assembleia, permaneceu no local, fiscalizando. Seu temor era, o que já mencionamos diversas vezes ao longo desta pesquisa: Se saber é poder, logo, cada vez que os estudantes sabiam - não me refiro aos saberes curriculares ou enciclopédicos -, aprendiam sobre suas opressões, mais reagiam a elas. Conscientes, almejavam emanciparem-se, e é sobre esta liberdade, que nem direção, nem grande parte dos professores queriam lidar.

Os estudantes, ainda sobre os olhares autoritários da direção, não se abateram e realizaram a assembleia, onde debateram questão, para eles, essenciais

²⁸Os nomes de diretores e professores foram omitidos para preservá-los.

²⁹Diário de campo, elaborada pela autora, em Pesquisa ação/ pesquisa participativa- colaborativa.

à escola e das quais mais sentiam necessidade. Entre as principais propostas estavam³⁰:

- 1- Organização do grêmio Estudantil, cujo modelo assumido deveria ser debatido entre o corpo discente e que deveria ouvir, mediar e buscar pôr em prática a integração dos alunos à escola;
- 2- Direito a quadra, espaço utilizado pelos próprios professores e direção que alegavam o risco de deixar seus automóveis na calçada da escola;
- 3- Funcionamento da sala de informática, o que colaboraria com pesquisa e material de cunho informativo;
- 4- Criação de comissão para organizar atividades extraclasses, envolvendo música, arte, cultura, teatro, dança, pintura, etc;
- 5- Realização de mais aulas externas, aulas de campo que estimulasse e complementasse o aprendizado de sala;
- 6- Que a comissão da biblioteca passasse a integrar o grêmio, sendo o espaço utilizado pelo grêmio, quando fosse este estabelecido, na ausência de uma sala específica;
- 7- Criação de um laboratório de ciências.

O primeiro passo era eleger um grêmio, todos os grupos interessados em apresentar uma proposta, ou uma chapa, e, em data específica, os alunos (as) fariam nova assembléia para votar no modelo de grêmio que seria adotado.

Realizada a assembleia estudantil extraordinária, nenhuma chapa foi apresentada e o modelo ideológico de grêmio adotado foi o Grêmio Autogestionado.

Este modelo foi defendido pela comissão da biblioteca e primava pela autonomia, horizontalidade, independência, apartidarismo e democracia direta. A perspectiva do grêmio condizia com minha militância no GEP, inclusive, boa parte da comissão da biblioteca passou a compor este mesmo movimento. Dessa forma, a luta de ambas organizações prezava pelos direitos da grande maioria da população, que eram usurpados por alguns poucos poderosos. Estes estudantes já haviam entendido que as opressões que sofriam no micro, entre as grades e os muros de sua escola, eram exercidas pelos grupos hegemônicos nas relações macro da sociedade. Defendiam que era preciso unir a escola e a comunidade; trazer a

³⁰ Ibidem

comunidade para a escola, principalmente nas limitações dos conteúdos, que pouco ou absolutamente não faziam relações com seus contextos sociais.

O grêmio é uma ferramenta essencial à organização estudantil, capaz de dar voz às suas demandas e lutar por uma educação de qualidade. De acordo com a cartilha do grêmio autônomo e auto-organizado do centro de Mídia Independente:

O que é um grêmio: É um instrumento de representação e organização estudantil. É também um espaço autônomo de discussão e ação dos estudantes, que não deve sofrer a interferência de mais ninguém e não precisa de autorização para existir. Nem mesmo a direção da escola, professores ou qualquer outra pessoa ou instituição tem o direito de intervir nas decisões do grêmio. Caso isso ocorra, os estudantes devem demonstrar a sua união e se impor como força independente.

Um grêmio legítimo e verdadeiramente democrático é aquele que está aberto à participação de todos os estudantes e não apenas a um pequeno grupo que toma as decisões pela maioria. Ele precisa, antes de tudo, ser o meio, através do qual as muitas energias dispersas se encontrem para fazer a transformação, a luta coletiva”.³¹

O grupo de educação popular, GEP, apoiou todo o processo de organização dos grêmios estudantis, em diversas unidades de ensino da Rede Estadual, no entanto, toda a autonomia do grêmio, parecia assustar direções e professores, que desejavam um grêmio institucional, submisso e obediente, que garantisse a manutenção das mesmas regras e fosse capaz de amenizar as relações entre a direção e os estudantes. No entanto um grêmio autogestionado existe para atender às demandas dos alunos (as), e não para atender aos interesses das direções. Um grêmio autogestionado não distingue a luta por uma escola melhor da luta por uma melhoria no sistema educacional como um todo. Assim sendo, estão lado a lado aos profissionais de educação nas ruas, nas manifestações e movimentos sociais, combatendo o autoritarismo dos governos.

Figura 6: o unificado das redes Estaduais e Municipais. União docente e discente.



Fonte: Carlos Becerra

³¹Centro de Mídia independente- CMI Brasil. Cartilha Grêmio Autônomo S.d/ Rio de Janeiro

A presença dos estudantes na greve da educação da Rede Estadual de 2014 foi histórica, marcando uma nova perspectiva de que só a luta é capaz de libertar os sujeitos das amarras da opressão e de se construir conjuntamente uma sociedade menos desigual. Assim, mediante luta e a unificação, professores (as) e estudantes se transformam se emancipam mutuamente.

Figura 7: Ato contra exoneração dos profissionais de educação grevistas Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro / 2014.³²



Fonte: Elaborada pela autora.

Na primeira semana de atividade do grêmio, a direção informou que não estava de acordo com a forma como foi criado, uma vez que não possuía chapas nem liderança, e que era composto, inclusive, por alunos que tinham notas abaixo da

³² A Secretaria estadual de Educação do Rio de Janeiro iniciou um processo administrativo para demitir 146 professores que têm faltado ao trabalho por mais de dez dias consecutivos, desde o início da greve da categoria, no dia 12 de maio. Segundo a pasta, todos vão responder por abandono de emprego e terão os salários cortados. A secretaria alega que os profissionais estão descumprindo uma ordem judicial, que implica multa de R\$ 300 mil por dia ao Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe). No dia 27 de maio, a desembargadora Leila Mariano, presidente do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, deliberou pela ilegalidade da greve dos professores na rede estadual. No documento, ela escreveu que o Sepe demonstrou desinteresse nas negociações e que, segundo o ministro Luiz Fux, do Supremo Tribunal Federal (STF), o sindicato não apresentou intenção em resolver os pactos firmados anteriormente. Durante o encontro no STF, ficou comprovado também que o Estado cumpriu com os itens acertado Disponível em: <https://extra.globo.com/emprego/servidor-publico/estado-do-rio-inicia-processo-de-demissao-de-146-professores-grevistas-12841890.html>

média. Em uma atitude antidemocrática e opressora, a direção da escola arrancou o mural designado ao grêmio, onde constavam os princípios da organização estudantil, manifestação dos alunos (as) contra a aplicação do SAERJ e algumas pautas da assembléia. Contando com o apoio do Grupo de Educação Popular, GEP, o grupo organizou o primeiro ato em um colégio estadual pelas ruas de São João de Meriti.

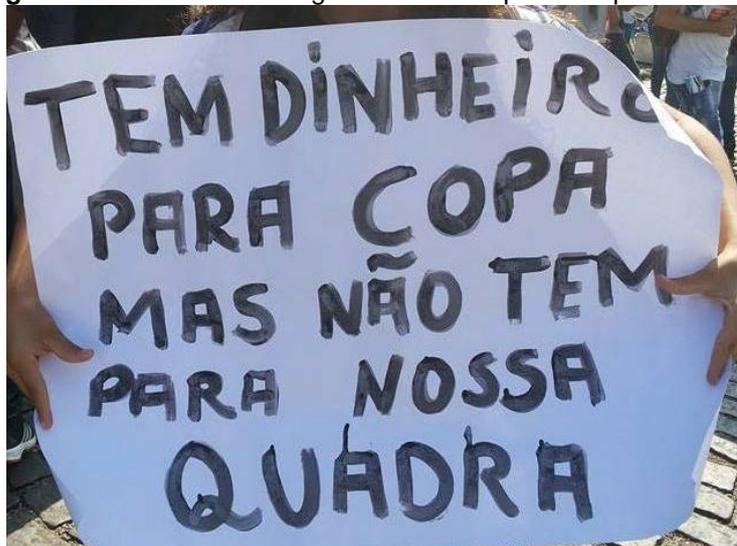
Figura 8: Ato dos alunos(as) em Colégio Estadual no Município de São de Meriti / 2014.



Fonte: Elaborada pela autora.

Entre suas exigências, estavam o direito de usufruir da quadra, em um paradoxo: Enquanto o país sediavam a copa do mundo, alunos (as) de diversas unidades de educação, por todo o Estado, não tinham sequer um local para a prática de educação física.

Figura 9: Cartaz em ato exigindo direito a quadra esportiva/2014.



Fonte: Elaborada pela autora.

Em caminhada pelas ruas de São João de Meriti, professores e alunos (as) unidos denunciavam as questões precárias da escola pública. O ato se unificou com outras unidades de ensino, onde unificou o movimento com os demais estudantes. Juntos, professores (as), alunos (as) de duas instituições públicas de ensino deram aula de resistência, de luta e união. O ato se encerrou na Praça da Matriz, no centro de São João de Meriti e foi um marco do movimento estudantil, para além das salas, para além dos dogmas de uma educação massificante.

O ato levou a diretora a proibir que a quadra fosse usada como estacionamento pelos professores (as). Estes, mesmo diante da organização e luta estudantil, não abandonaram suas posturas “*acadêmico superiores*” e insistiam ser um absurdo ter que deixar seus automóveis estacionados na calçada da escola.

Figura 10: Unificação da luta: Colégios Estaduais do Município de São João de Meriti e dos GEP – Grupo de Educação Popular.



Fonte: Elaborada pela autora.

4.3 – AULAS PASSEIO/ AULAS DE CAMPO

A realidade socioeconômica dos principais municípios da Baixada Fluminense é marcada por precárias condições dos serviços básicos: infraestrutura, saúde, transporte, empregos, educação, moradia, lazer, etc. As escolas refletem a dura realidade destas comunidades, da falta de materiais – infra-estrutura – a grande violência.³³

Os (as) alunos (as) não se isolam do mundo, quando cruzam “os *mágicos*” portões da escola. Eles (as) carregam todas as opressões que vivenciam em seu cotidiano e encontram na escola um programa que simplesmente ignora a realidade no entorno da instituição. Os (as) professores (as) fingem que não há violência, tráfico, que o braço armado do governo não agride, não mata o pobre todos os dias nas favelas. Desconsidera-se a influência do tráfico na vida desses jovens e os impõem a aprender os conteúdos de um currículo engessado que para eles não faz qualquer sentido.

O Estado fecha escolas e a comunidade atendida precisa ser redirecionada para escolas próximas. No entanto, é frequente que as unidades para onde foram deslocados, fiquem em regiões sob o domínio de facções inimigas, o que impede os estudantes de permanecerem nas unidades. Fora a evasão escolar, os (as) alunos (as) encontram salas de aulas lotadas, muitas vezes com mais de 50 crianças e adolescentes, professores (as) esgotados e desmotivados, aprisionados entre quatro paredes onde falta ar condicionado ou mesmo ventiladores. Muitos alunos (as) deixam a escola, pois ela nada mais representa que um apêndice sem qualquer sentido.

Quando alcançam o ensino médio, muitos (as) mal sabem ler e escrever corretamente, muito menos interpretar um texto, que dirá compreender a realidade em que encontram-se inseridos, mas, ainda assim, são compulsoriamente aprovados, tudo para manter os índices estatísticos e garantir as “bonificações”. Os educadores estão inseridos diretamente nessa política, por esta razão, é tão importante que seus salários estejam defasados, somente assim podem ser

³³GALDO, Rafael. Baixada Fluminense: Os dilemas de uma população numerosa e carente de serviços básicos. Rio de Janeiro. g1.globo.com, 2014.

“comprados” com facilidade no mercado, em troca de “bonificações” com o adendo, de que estas, não são incorporadas a suas aposentadorias.³⁴

Com base nesta realidade, criei um projeto denominado *Guias do futuro*, com objetivo de romper o paradigma de que o conhecimento se restringe ao espaço escolar, entendendo os saberes como múltiplos, para além dos muros da escola.

Para criar este projeto, busquei entender como era possível correlacionar os saberes comuns, os espaços históricos, as ruas e seus episódios curiosos, com os saberes curriculares, usando como base as experiências de Freinet (2000), considerado criador da chamada pedagogia do bom senso.

Freinet afirmava que era preciso reconhecer a desmotivação e a dificuldade de aprendizado dos alunos (as) e promover outros métodos motivadores que não estivessem submetidos aos sistemas tradicionais, conservadores e autoritários com seus conteúdos programáticos e currículos estáticos.

Para ele, a escola era o lugar onde as crianças poderiam descobrir coisas que fossem de seu interesse, ou seja, cada ser teria sentimentos e valores próprios, assim como limites físicos e mentais bastante específicos: o aluno (a) não seria uma máquina de aprender, todos igualzinhos na esteira de produção da escola. Assim, entendendo as particularidades, cada aluno (a) seria capaz de tornar-se sujeito de seu processo histórico.

Não tenha medo de sujar as mãos, de se machucar com uma martelada, de hesitar nos casos em que a criança mais viva dominada a situação, de tatear, de se enganar, de recomeçar. Assim é a vida, e é o esforço que fazemos lealmente para dominar seus incidentes, que constitui o principal elemento da nossa educação. (FREINET, 1996, p. 92.)

Apesar de fazer parte da chamada Escola Nova³⁵, Freinet (1999) criou um movimento em prol da escola popular, defendendo a livre expressão, como um princípio pedagógico. Para Costa (2006), Freinet defendia um

³⁴Para mais informações sobre as pautas das lutas do SEPE- Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação acessar: www.seperj.org.br

³⁵A Escola nova foi um movimento de maior inovação na educação pública no final do século XIX, e início do XX. Defendiam a ideia de uma escola ação, que valorizava a espontaneidade das crianças; Nesta metodologia o aluno é o centro do debate pedagógico, no entanto, não consideram questões sociais e suas influências na formação dos indivíduos. A Escola Nova não debatia a exploração do trabalho ou a luta de classes. Como não se aprofundava nas relações políticas, foram criticados por educadores pós escola novistas, por garantirem a dominação das massas, reprodução de um pensamento hegemônico dominante. Por mais que defendessem uma escola não vigiada que sufocasse a criança e um professor de posicionamento neutro, na prática, não existe neutralidade, já que esta está a favor da classe dominante. *in*: Idem. História ideia pedagógica. RJ: Ática, 1999

pensamento antiautoritário no qual afirmava que a escola precisava reconhecer o meio social de seus alunos (as), já que o interesse destes ocorria mais fora do que dentro das salas de aula. Assim, para Freinet era impossível se estudar uma realidade na escola, que em nada dialogasse com o conjunto da sociedade em que o aluno encontra-se inserido. Assim sendo, bastaria garantir autonomia dos saberes, reconhecerem suas histórias e sua bagagem cultural para tornar os sujeitos livres.

No entanto, a principal crítica ao pensamento de Freinet, era, que apenas focar na realidade do aluno (a), não os tornava críticos, uma vez que os impedia de obter todo um conhecimento que não lhes era cotidiano. Para seus críticos teóricos, é necessário um equilíbrio entre os saberes das esferas cotidianas e saberes “oficiais”; ter acesso a cultura humana, e o acúmulo de tudo que foi vivenciado no passado, associando aos conhecimentos trazidos por cada aluno (a). É tão importante conhecer as particularidades, quanto compreender o que se considera universal, para que na ânsia de se dar voz aos saberes particulares, não resulte no isolamento da criança, desumanizando-a ao invés de humanizá-la.

Minha pretensão, no entanto, não é problematizar a pedagogia afirmada por Celestin Freinet, mas justificar metodologicamente toda uma prática por ele desenvolvida, da qual me utilizei na prática escolar.

Compreendendo o distanciamento dos (as) alunos (as) com o aprendizado dentro das instituições de ensino, como afirmava Freinet, apliquei uma de suas práticas: as chamadas aulas -passeio, cujo os roteiros eram organizados a partir dos interesses dos alunos (as). No conteúdo que estava sendo trabalhado em sala, e neste ponto específico, me afastei do enfoque apenas cotidiano dado por Freinet na construção dos saberes.

As aulas- passeio, permitiam um vínculo contextualizado entre os conteúdos e os espaços onde ocorreram e ocorrem interações sociais das quais participam os estudantes. Desta forma tal prática facilitava o processo de apropriação do conhecimento, além de contribuir na transformação da sociedade.

O projeto foi apresentado à direção escolar da unidade Estadual na reunião pedagógica no início do ano letivo de 2011 e foi rejeitado por professores (as) e direção, que afirmavam: *“A escola não tem recursos para um evento fora da*

unidade”. Ou, o que me soou como discurso entranhado estereótipos por parte dos demais docentes: “ *Levar alunos(as) para um passeio!? Você é louca?*”³⁶

Mesmo sem aprovação, segui com o planejamento do projeto. Realizamos seminários e debates sobre determinados temas e pontos de interesses turísticos, que garantiam a completude dos conteúdos.

Muitos daqueles alunos (as) jamais haviam estado em um museu, em um centro cultural, ou mesmo fora de seu município, e uma aula passeio tornou-se um evento limitado unicamente pelos recursos reduzidos do Estado para educação e cultura.

Finalmente, a direção informou que um recurso destinado à cultura escolar poderia ser usado para o aluguel do ônibus, já que os (as) alunos (as) teriam gratuidade nos pontos turísticos visitados.

A primeira aula passeio ocorreu no CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil e em seguida no Espaço Cultural da Marinha e a Ilha Fiscal. O tema da aula foi o fim do Período Imperial. As visitas guiadas chamaram a atenção dos alunos (as), encantados com a “*Caixinha de Joias*” como era chamado o prédio da Ilha Fiscal, com o submarino e o Rebocador da 2º Guerra Mundial.

Figura 11: Reação dos alunos (as) durante apresentação da guia.



Fonte: Elaborada pela autora.

³⁶Diário de campo- Elaborado pela autora. Pesquisa ação/ participativa- colaborativa.

Os (as) alunos (as) tiveram a primeira experiência de aprendizado fora do ambiente escolar e os resultados foram positivos. Criamos junto um jornal-mural com as imagens do grupo e dos locais mais interessantes que visitaram. Ao lado de cada imagem, uma legenda elaborada pelos próprios alunos (as) tratava de explicar historicamente o que representava aquele momento.

A história vista, sentida, tocada parecia fazer toda diferença no contexto de vida daqueles estudantes, que pouco conheciam sua história, para além das linhas dos livros.

Como os resultados foram positivos, foi autorizado pela direção escolar a realização do projeto, com uma aula externa por ano. Tanto a aprender, tantos lugares para ir, limitado a um passeio/ano.

Em 2012, realizamos mais uma aula externa, desta vez o tema era a 2ª Guerra Mundial e a participação do Brasil. O local escolhido pelos alunos foi o MUSAL- Museu Aero Espacial.

Este ano, demos ao projeto o nome de “Guias do Futuro”, já que os alunos os alunos (as), empolgados, queriam estudar e contar também a história dos locais por onde passávamos.

O mais importante resultado deste projeto, talvez não tenha sido as visitas e os passeios, mas a mudança nas relações entre os alunos e eu. A quebra do paradigma da distância entre docentes/ discentes, e a construção conjunta dos saberes, aulas mais participativas, sem autoritarismo, priorizando a autonomia e emancipação que ocorria conjuntamente. Agora fazia sentido prático o que afirmava Freire (2004), que nós aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos.

Em 2013, ano da greve da Rede Estadual de educação, os (as) alunos (as) lutaram lado a lado aos professores e terminada a greve, retomamos o Projeto Guias do Futuro; realizamos os seminários, debatemos os conteúdos e decidimos inovar.

Naquele ano faríamos nossa aula de campo em Petrópolis. O que talvez para outros (as) professores (as) parecesse ousadia, para mim representava um dos momentos de aprendizado mais agregador, fora dos muros, além das paredes das salas e das grades que parecem nos enjaular, com a falácia de nos proteger.

Em uma fala, de uma aluna, ao chegarmos aos jardins do Hotel Quitandinha, foi o momento que entendi que a liberdade ou a busca dela, nos unia.

“- Professora! Posso rolar no gramado, é muito lindo e eu sempre quis fazer isso, mas onde eu moro, não existe gramado.”

Sorri e respondi:

- Vai lá e rola até “matar a vontade.”³⁷

Figura 12: Jardins do Hotel Quitandinha / Petrópolis, 2013.



Fonte: Elaborada pela autora.

Em outro momento divertido de aprendizado, percorremos os salões do museu Imperial com pantufas. Foi único compreender que o saber pode existir entre risos. A casa de Santos Dummond surpreende com todas as peculiaridades. O aprendizado pode ser leve e alçar vôo.

Entre degraus para um pé de cada vez, o primeiro chuveiro quente, balões e aviões, os alunos (as) entendem que sonhar deve ser parte da luta, pelo direito de “sermos” quando a sociedade e suas forças hegemônicas tentam impor quem deveríamos ser.

³⁷Diário de campo- Elaborado pela autora. Pesquisa ação/ participativa- colaborativa.

Um palácio de Cristal e fechamos nosso passeio na cidade de Petrópolis; momentos que ficaram guardados em nossa lembrança.

Figura 13: Palácio de Cristal / Petrópolis, 2013.



Fonte: Elaborada pela autora.

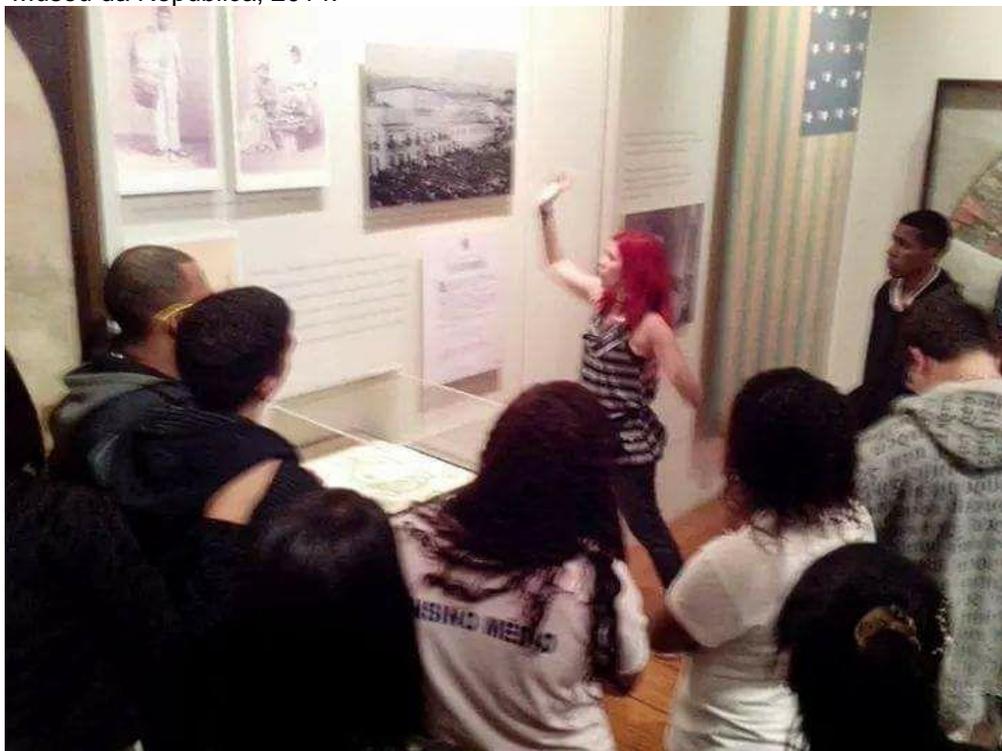
O ano de 2014 foi fortemente marcado pela luta Estudantil na unidade, formação do Grêmio, comissão da biblioteca ativa, direção autoritária dentro dos conceitos de uma educação popular, greves da Rede Estadual e Municipal unificadas, ano de Copa do Mundo, prisões de membros de movimentos sociais, perseguições políticas. Nossa aula externa seria uma lição de política, desde o nascimento de nosso “*Estado republicano democrático*”, à *política do café com leite*, coronelismo ao populismo de Vargas.

Nossa primeira parada foi no Museu Histórico, no Centro do Rio de Janeiro. Lá entenderíamos os poderes e como as grupos hegemônicos manipulam a sociedade de acordo com seus interesses.

De lá, seguimos para o Museu da República, e pudemos entender que desde seus primórdios, e mesmo durante a monarquia, a população era usada como massa de manobra aos interesses dos poderosos. Além disso, aprendemos que apesar de toda repressão, o povo unido é capaz de resistir. Nas entrelinhas da revolta da vacina, ficou evidente o processo de limpeza social do Centro da Cidade, do *bota abaixo dos cortiços* ao *bota abaixo da Vila Autódromo*, das comunidades da *favela do metrô Mangueira*, *Aldeia Maracanã*, que precisam desaparecer dos

roteiros turísticos, de quem vinha acompanhar os jogos da Copa do Mundo no Rio de Janeiro.

Figura 14: A exclusão que o turismo não pode ver. / Museu da República, 2014.



Fonte: Elaborada pela autora.

Do passado, aos nossos dias, das baixadas abandonadas, de escolas sem estrutura, o paradoxo da cidade da Copa, onde escolas não tinham quadra. Onde a Capital mudou de Estado para que o povo estivesse sempre afastado das principais decisões políticas.

Por fim, os (as) alunos (as) conheceram a Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, do local onde o povo ficava durante as principais votações: das escadarias na Cinelândia, já que a casa é do povo, mas infelizmente o povo dela é impedido de participar. Ocupar suas escadarias representou um ato simbólico, mas que contextualizado com todo processo que o país vivenciava, relacionado às lutas estudantis no espaço escolar, talvez tenha sido a aula de história mais valiosa em tempos de conservadorismo crescente.

Figura 15: A casa do povo: Somente até a escadaria. / Câmara dos Vereadores do Estado do Rio de Janeiro, 2014.



Fonte: Elaborada pela autora.

Em 2015, o assédio moral por parte da direção escolar tornou-se evidente, não apenas a mim, enquanto professora grevista, que apoiava o movimento estudantil e fazia parte de um grupo de educação popular que defendia a autonomia e emancipação dos sujeitos, no caso, os alunos, mas também aos próprios estudantes. O Grêmio foi proibido de se reunir na biblioteca, ou ter um mural que tratasse dos assuntos de interesse estudantil. A maior parte dos projetos que estavam em curso foi cancelada, desde a comissão do teatro do oprimido, que falarei em breve, ao projeto: Os muros falam³⁸, que encontrava-se em fase inicial.

Meus horários na grade escolar foram organizados de tal forma que me impedia de integrar qualquer comissão. Em Outubro desse ano, faltando duas semanas para aula externa agendada há meses e que representava um marco da educação fora dos muros escolares e que movimentava os (as) alunos (as) durante o ano inteiro, no dia do Conselho de Classe, a direção cancelou o passeio. A justificativa vinha carregada de um discurso meritocrático, que entende a educação enquanto mercadoria e os alunos enquanto números:

³⁸O Projeto: Os muros falam, tinham objetivo de colorir os muros cinzas da escola com temas relevantes, desenhos, trechos de poesia e arte. A ideia era dar vida e sentimento de pertencimento. Cada turma teria um tema que deveria ser trabalhado de forma interdisciplinar em seguida cada turma pintaria em espaços do muro o que foi decidido coletivamente. Este projeto não saiu do papel, mas o sonho de uma escola viva, construída por todos jamais deixou de existir.

“Esse ano, não haverá aula externa. O colégio está endividado, os resultados do SAERJ foram muito ruins, porque vários alunos (as), principalmente os do Grêmio, fizeram questão de boicotar a prova. Sendo assim, a escola não teve um bom resultado e não recebera a gratificação. Além disso, professora Vivian, a senhora não aplica SAERJ, não dá pontos para estimular que os alunos façam e estimula o boicote, e ainda quer fazer passeios?!”³⁹

O mais difícil de todo este assédio foi comunicar aos alunos que não haveria aula externa, e sentir a decepção deles. As perseguições e constrangimentos não cessaram. Quando o saber transforma-se em arma de luta, quando o conhecimento dá condições de emancipação, a educação alcançou seu objetivo revolucionário e torna-se um perigo à manutenção da ordem hegemônica estabelecida.

4.4- TEATRO DO OPRIMIDO / TEATRO POLÍTICO / TEATRO INTERSÉRIES.⁴⁰

Sempre acreditei que educação e arte são complementares, indo além, é mais comum que a arte atraia os sujeitos de forma mais profunda que a educação. Por isso, é tão frequente que se cante uma canção e não se consiga enunciar um episódio histórico, Isso se dá, porque há uma conexão dos sentidos, do emocional, que liga a pessoa a sua realidade, enquanto em uma educação formal, a carga conteudística engole a criatividade.

Então, por que não unir arte e educação, através do teatro, da interpretação musical e da dança?

Durante minha infância e adolescência, encenei peças que tratavam de temas históricos, questões sociais e me vi intencionada a levar este projeto às salas de aula. A partir minha atuação em movimentossociais, tive um feliz encontro com o Teatro do Oprimido de Boal (2002), uma experiência que transformava o teatro em um espaço de reflexão- ação-transformação, buscando soluções inclusive para se democratizar as relações.

O primeiro contato com o TO, Teatro do Oprimido, se deu através de uma oficina, na Ocupação Chiquinha Gonzaga, no Centro do Rio de Janeiro. O GEP, Grupo de Educação Popular, chegou a implementar oficinas, principalmente para as

³⁹Diário de campo- Elaborado pela autora. Pesquisa ação/ participativa- colaborativa

⁴⁰Projeto Raízes: Peça e musical elaborados por mim e pelos alunos (as) do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Professora Alzira dos Santos da Silva, 2014. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=kjchR349z4o>. Acesso em 13/02/2018

crianças que viviam nesta ocupação, e decidimos realizar as práticas teatrais de Augusto Boal para debatermos e expressarmos as opressões que vivíamos em nossos cotidianos, e mesmo as opressões que praticávamos de forma naturalizada. Membros do coletivo ⁴¹ que já haviam realizado o curso de dramaturgia do CTO, Centro de Teatro do Oprimido, aplicariam a oficina e assumiriam o papel de “coringas” ⁴².

O objetivo era desenvolver exercícios, jogos e técnicas teatrais com foco na democratização dos meios de produção teatral ao acesso das camadas sociais menos favorecidas, buscando principalmente estimular o processo de transformação de suas realidades, através do entendimento de suas opressões.

A oficina durou dois meses e nossa apresentação foi realizada através de teatro Fórum, no Museu da Loucura Nise da Silveira no Engenho de Dentro, onde pudemos vivenciar uma opressão, que a sociedade faz questão de invisibilizar: a questão da “loucura”, dos desajustados. Porém, não me aprofundarei nesta questão.

Figura 16: Jogos para atores e não atores – Oficina de Teatro do Oprimido – Ocupação Chiquinha Gonzaga. / 2014.



Fonte: Elaborada pela autora.

⁴¹Todos os nomes foram omitidos por razões de segurança

⁴²O coringa é uma espécie de personagem onisciente que altera, inverte, recoloca, pede para ser refeito sob outra perspectiva uma cena, sempre que sinta necessidade de alertar a platéia para algo significativo, concentrando a função crítica e distanciada.

Alguns alunos (as) da rede Estadual também participaram desta oficina, com objetivo de levar a experiência para as vivências escolares e, através delas, promoverem o processo de autoconscientização das opressões vivenciadas por eles, todos os dias, dentro e fora da escola.

Em 2015, fui convidada pelo CTO, Centro de Teatro do Oprimido, a participar de uma oficina de dramaturgia, dirigida por Julian Boal. A experiência foi fantástica, e gerou muitas propostas de atividade na escola.

A conclusão da oficina foi uma apresentação aberta de Teatro Fórum, após todo o grupo ter debatido as opressões que mais lhes afetavam. Cada um dos jogos pensados pelo teatrólogo Augusto Boal estimulava a interação do grupo e o diálogo, o reconhecimento de si, do outro e dos limites de cada um, a desnaturalização de nossos dogmas corporais, socialmente impostos.⁴³

Figura 17: Oficina de dramaturgia do Centro de Teatro do Oprimido – CTO RJ



Fonte: Elaborada pela autora.

⁴³Esquete: Seja Forte- CTO- Centro de Teatro do Oprimido- 2015. Fonte elaborada pela autora. Consta DVD.

Boal (1991, p. 13) afirmava “*todo teatro é necessariamente político, porque política são todas as atividades do homem e o teatro é uma delas*”, desta forma é impossível separar um do outro. Tal qual a educação, o teatro é sem dúvida uma arma eficiente nas lutas contra hegemônicas, pois colaboram com o processo de empoderamento e conscientização das relações de opressão. O teatro crítico pode tornar-se libertador.

Para ele há uma ligação necessária entre o teatro e a educação, que são essencialmente complementares:

O Teatro do Oprimido, por natureza e vocação, tinha que trabalhar com a educação, pois faz parte do desejo humano de aprender e ensinar. O Teatro do Oprimido é também pedagogia. (PARANHOS, 2009, p. 140.)

E segue aprofundando a relação do conceito de educação, pedagogia e o teatro:

“Educar vem do Latim *educare*, que significa conduzir, educar significa a transmissão do conhecimentos inquestionáveis ou inquestionados. Significa ensinar o que existe, e que é dado como certo e necessário. Pedagogia vem do grego *paidagogós*, que era o escravo que caminhava com o aluno e o ajudava a encontrar a escola e o saber. Educação significa transmissão do saber existente; pedagogia, a busca de novos saberes. Essas duas palavras não podem ser dissociadas, porque não podem aceitar um prazer paralisante, imóvel, nem descobriremos jamais novos saberes sem conhecer os antigos.” (PARANHOS, 2009, p. 144)

O Teatro do Oprimido teria a função de criar nas escolas condições para que os sujeitos pudessem descobrir que possuem plenas condições de “*ser mais*”. Está diretamente relacionado à pedagogia do Oprimido de Freire. Para ambos não há a intenção de se conscientizar os oprimidos, uma vez que a conscientização não ocorre de fora para dentro, o que ambos intencionam é fornecer as condições necessárias para que os oprimidos a experimente através de um diálogo libertador, reconheçam as diferentes leituras do mundo, conhecimentos, escritas e novas formas de viver e sentir. Em ambas se destaca o caráter de humanização.

Para Freire a pedagogia do oprimido é uma pedagogia humanista e libertadora com dois momentos; Primeiro os oprimidos desvelam o mundo da opressão através do comprometimento com a práxis a sua transformação. No segundo momento, transformam a realidade opressora. (LIGERIO, 2013, p 194.)

Para Boal:

A encenação é a possibilidade de expressão dos próprios problemas e desejo dos oprimidos. É sua inserção no mundo. Eles passam a existir. Além disso, abre-se espaço para que outros oprimidos na mesma situação possam aprender sobre tal situação, uma vez que, ela se torna legível. E para os que são oprimidos em outro tipo de situação, se solidarize e se reconheça também como oprimido.(PARANHOS, 2009, p. 80).

Boal se inspirou em Freire, e ambos acreditavam que tanto a educação quanto o teatro tinham o objetivo de promover a autonomia, de garantir recursos - não materiais - para que os “*indivíduos*” possam vir a tornarem-se sujeitos históricos, ativos e capazes de intervir em seu meio. Ambos também compreendiam a sociedade como multicultural e estilavam a convívio entre as diferenças através do diálogo. (LIGÈRIO,2013, p. 202-204)⁴⁴

As metodologias de Freire e Boal podem ser percebidas e compreendidas como um sistema de vasos comunicantes, cujos principais pontos de sustentação são as questões éticas, morais, sociais e estéticas, em relações construídas através do diálogo, de forma que se supõem uma, posto que as pessoas se educam em comunhão, midiaticizadas pelo mundo.(LIGÈRIO,2013, p. 201).

O objetivo principal da filosofia que regia o pensamento tanto de Freire, quanto de Boal, é de que, na prática, tanto alunos (as) quanto espectadores, ou como Boal denominava: Espect-atores, rejeitando o conceito de uma plateia inerte, que assiste silenciosa a um espetáculo, tivessem condições de pensar sobre suas próprias vidas, sobre suas opressões. Em seu livroteatro do Oprimido e outras políticas, Boal (1975)define seu conceito de espectadores:

[...]Sim, esta é sem dúvida a conclusão:Espectador, que palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores. Todas essas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo:A libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas de mundo. E considerando que quem faz teatro, em geral são pessoas diretamente e indiretamente ligadas as classes dominantes, é lógico que essas imagens acabadas sejam as imagens das classes dominantes. O espectador do teatro popular (o povo) não pode continuar sendo vítima passiva dessas imagens. [...](BOAL,1975 p.180)

Somente é possível reagir a uma opressão quando reconhecemos nosso lugar de oprimido – lugar este criado socialmente, inclusive com marcas no modo

⁴⁴Quadro comparativo das metodologias de Paulo Freire e Augusto Boal em anexo 8.

como nos expressamos corporalmente. “A preocupação de Boal com a desmecanização do corpo está relacionada com a perda na capacidade de conscientizar-se das próprias sensações.” (PARANHOS, 2009, p. 102).

Assim conscientes de nossas opressões e entendendo seus mecanismos, temos condições de reagir, considerando que todo ato de opressão é um ato de violência, mas nem toda violência é um ato de repressão, considerando-o reação legítima do oprimido; é importante conhecer as circunstâncias e contextos onde somos oprimidos e quando somos os opressores.

O contrário da opressão é a emancipação, o oprimido não deve desejar tomar o poder do opressor, ele deve desejar superá-lo, romper com seus grilhões. A emancipação é uma conquista política, viabilizada pela práxis humana; pela eterna luta a favor da humanização do humano. O primeiro passo é o reconhecimento de si mesmo como oprimido. (PARANHOS, 2009, p. 107). E diante deste reconhecimento, sejam capazes de se unir para combater suas opressões.

O ideário de Freire e Boal, não se enquadram a um conformismo dos condicionamentos sociais, ao contrário, a utopia que aqui trabalhamos é revolucionária, busca meios para que os oprimidos se apropriem dos conhecimentos que devem garantir sua liberdade.

Havendo esta consciência de proximidade ideológica entre Freire e Boal, busquei me aprofundar na proposta do Teatro do Oprimido, que pudesse ser aplicada ao projeto teatral que desenvolvia na unidade de ensino desde 2012.

O Teatro do Oprimido tem suas raízes no chamado Teatro de Arena em São Paulo, onde Boal criou um modelo teatral com influência de Bertolt Brecht e da pedagogia Freiriana. Tanto Boal quanto Brecht desenvolveram um teatro político através do qual a alienação poderia ser superada, a partir de um processo coletivo.

Brecht não defendia uma prática teatral que se resumisse apenas à apresentação de um fato, uma passagem histórica, um espetáculo como hipnose ou anestesia. Para ele, o espectador deveria ser capaz de uma postura crítica a partir do que lhe fora mostrado. Criou assim o Teatro Épico, que tinha como objetivo central, utilizar a arte do teatro como instrumento para se analisar o conjunto de relações sociais que determinavam uma sociedade opressiva e injusta. “*Sua arte é um grito de liberdade, reivindicação da dignidade do ser humano*” denuncia práticas que demonstram o apoderamento dos grupos hegemônicos e a submissão dos

dominados. Não tem por desejo comover, mas causar indignação e despertar o espectador, que se identificará com as circunstâncias apresentadas.

Brecht desejava não apenas lágrimas de emoção, mas ímpetos de indignação que lançasse os sujeitos em busca de suas histórias, de sua cultura e dignidade. Incentiva a desnaturalização de preconceitos e injustiças. Foi, sem dúvida, o principal influenciador de Boal na prática de um teatro histórico e político. Assim como a negação de uma postura de naturalidade em relação a vida.

Talvez a principal diferença entre Boal e Brecht esteja no fato de que o primeiro não se limita a pensar a cena, uma vez que concentra sua atenção também em sua platéia, possibilitando sua intervenção na cena apresentada, trazendo ideias e ações que podem gerar diferentes desfechos para determinada circunstância.

Desta forma, sobre influência do teatro épico de Brecht e das atividades teatrais de Boal no teatro Arena, ambos de caráter crítico-político-social, que iniciei as atividades artísticas e cênicas no Colégio Estadual onde lecionava.

O projeto inicial era tratar de temáticas que mais afetavam o cotidiano desses alunos (as). No entanto, foi preciso debater “*o que era opressão*”. Alunos (as) do 8º ano do ensino fundamental jamais haviam feito tal debate, para meu espanto. Não se entendiam como oprimidos, naturalizavam preconceitos, reproduziam sem crítica valores que não pertenciam as suas histórias, seguiam padrões de beleza midiáticos. Era preciso mais que uma encenação/espetáculo, era emergencial criar um espaço onde nos ouvíssemos e, através do diálogo, pudesse ser construído uma nova perspectiva de existir. Quando perguntados sobre a história de seu bairro, personalidades ilustres ou fatores relevantes, respondiam em tom sarcástico e de desdém, que muito dizia sobre a construção de suas memórias, relegadas ao esquecimento: “- *Professora, isso aqui não tem história não! Ninguém importante nasceu ou morreu aqui!!*”⁴⁵

Confesso ter me incomodado esta perspectiva tão deturpada de suas vidas. Primeiro pelo desconhecimento, segundo pelo não reconhecimento de serem eles mesmo o “*alguém*” importante que viveu ou vive por “*aquelas bandas*”.

Iniciei uma pesquisa, tentando amenizar meu desconforto de realmente não recordar alguém ligado a história de São João de Meriti, e um nome apareceu entre as buscas na “internet”. Como não havia recordado?! Da Revolta da Chibata, da

⁴⁵Diário de campo- Elaborado pela autora. Pesquisa ação/ participativa- colaborativa

qual tanto já havia falado em salas de aula, talvez porque propositalmente, a história oficial tenha sido criada para que figuras como a de João Cândido, sejam esquecidas. Negro, que liderou uma revolta contra os grandes oficiais da marinha, por melhorias nas condições de tratamento aos marujos, em sua maioria negra ou descendente, 20 anos após a abolição da escravidão, estando esta ainda arraigada nas mentalidades da sociedade.

João Cândido viveu seus últimos anos de sua vida no município de São João de Meriti, discriminado e perseguido. Sim, esta seria a “deixa” para uma série de debates que se dariam: A questão do preconceito racial ontem e hoje; o contexto histórico e político do próprio movimento que resultou na Revolta da Chibata e na questão, que talvez tenha sido a mais importante: João Cândido, o Almirante negro, esquecido, discriminado, viveu seus últimos dias em um município tão quanto abandonado, discriminado e esquecido pelo poder público. Nascia a peça: Quem tu foi? Quem nós somos?

Todo cenário e figurino foram criados pelos (as) alunos (as), que faziam pesquisas como viviam os negros após a abolição, que cargos ocupavam em uma sociedade de mentalidade escravocrata.

Figura 18: Cenário da peça Quem tu foi? Quem nós somos? Criação coletiva 2012.



Fonte: Elaborada pela autora.

Encenar foi uma forma de expressar a dor e a luta de séculos de exclusão, foi compreender suas opressões, foi lançar aos telespectadores a indignação por

cada chibatada. O Teatro Político de Brecht, que influenciou as primeiras cenas do teatro de Arena de Boal, ganhava na escola sua função pedagógica, de uma educação viva, crítica e que vislumbre a liberdade.

A demanda por atividades artísticas e aulas que promoviam o debate, fugindo dos tradicionais currículos, crescia e daí surgira o projeto de transformar aulas de história em ensaios ilustrativos que passariam a compor parte do processo de aprendizado. Nascia o **Teatro Interséries**.

Consistia em pequenas enquetes que tinham objetivo de ilustrar os conteúdos curriculares, aprofundando os debates sobre determinados conceitos, estimulando a visão crítica e multicultural; além dos princípios teóricos, importantes questões do campo prático também puderam ser pensadas, como a aproximação de alunos (as) de anos letivos diferentes, estimulando o trabalho coletivo, a autonomia do aprendizado, a cooperação e a horizontalidade.

As encenações eram realizadas, quase sempre no contra turno das turmas, ou seja, o ensino médio, que frequentava o turno da manhã, montava microcenários, figurinos e encenações que seriam apresentadas no turno da tarde, para alunos (as) do fundamental, à medida que os temas eram debatidos.

O resultado mais importante desta atividade foi o espírito de colaboração e de solidariedade que os (as) alunos (as) das turmas criavam entre si, além do dinamismo e do interesse na disciplina. Cada aluno (a) tornava-se, um multiplicador, ensinando, à medida que aprendia e aprendendo, à medida que ensinava.

Figura 19: Teatro Interséries – Expansão Colonial. A invasão européia.
Turmas envolvidas no projeto: Oitavo ano do Fundamental e primeiro ano do Médio / 2014.



Fonte: Elaborada pela autora.

A escola, um organismo quase estranho, que em nada comunicava com os que nela habitavam, tornava-se aos poucos um local atraente e mesmo divertido. O afastamento que existia entre as séries era minado e o sentimento de apatia, dava lugar ao de pertencimento.

Enquanto uma turma apoiava a outra, ambas desejavam estar no ambiente escolar. De forma lúdica, os conteúdos eram construídos conjuntamente e, por meio deles, se debatiam conceitos como invasão cultural, a imposição ideológica do “eurocentrismo”, o genocídio dos povos indígenas, a escravidão e suas cicatrizes, entre diversos outros temas.

Figura 20: Teatro Interséries: Imposição cultural européia X Resistência dos povos nativos da América. Turma envolvida: primeiro ano do Médio, Curso Normal.



Fonte: Elaborada pela autora.

Em 2014, com apoio da comissão da biblioteca, em um ano de grande movimentação política na unidade escolar, criamos o Projeto Raízes ⁴⁶. O objetivo central era resgatar nossas heranças culturais, criando consciência de nossa identidade multicultural e multiétnica. No esboço do projeto se incluía arte, religiosidade, musicalidade e demais expressões artísticas.

⁴⁶Projeto Raízes – Rio de Janeiro: Colégio Estadual Professora Alzira dos Santos da Silva, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjehR3Y9zYo> Acesso:05/02/2018

O trabalho realizado em sala, buscava desenvolver o respeito e a dignidade das religiões de base africana, entendendo sua ideologia e incentivando a tolerância.

Com relação à identidade indígena e africana, foi preciso promover um trabalho de resgate das histórias individuais, superando a negação e o estranhamento, por aceitação e empoderamento. Em um debate, uma aluna afirmou:

*“Eu sou morena clara! ‘Preto’ é ele ali.”*⁴⁷

Em um gesto de comparação das cores da pele, é perceptível a necessidade de negar em si as raízes culturais africanas ou indígenas. Usa-se o conceito socialmente condicionado de “*mais ou menos*” “*preto*” pejorativamente. Desconstruir todo um processo de exclusão social, cultural e da mentalidade foi sem dúvida um desafio. Era romper com valores enraizados no mais intrínseco dos sujeitos. Era resgatá-los de naturalizações dos estereótipos do que representa “*ordem*”, do que deve ser considerado “*progresso*”.

Foram meses de debates, levantando questões profundas e dialogando sobre elas. Desvelando suas opressões tão insistentemente impostas e dando-lhes condições de reação, de expressão, de terem sua vozes consideradas.

Inspirado na poesia: *Há de se romper as correntes*⁴⁸, alunos (as) criaram cenas e expressões corporais enquanto a narradora recitava a poesia. Considerando a escola, sem quadra, sem auditória, a peça seria encenada nas escadarias de acesso às salas de aula. Era a adaptação aos espaços, inspirados nas técnicas do teatro de Boal. Uma sala, um palco, uma escadaria, em todo lugar há arte, em todos os lugares existem atores.

“E se havia escravos doentes,
eram lançados ao mar,
sem dó arrastados por corrente:
vozes caladas no Atlântico.”⁴⁹

⁴⁷Diário de campo- Elaborado pela autora. Pesquisa ação/ participativa- colaborativa

⁴⁸FRAGA, Vivian. Há de se romper as correntes – Poesia/Roteiro/Peça teatral, Projeto Raízes, 2014 – Rio de Janeiro. ANEXO 04

⁴⁹Ibidem

Figura 21: Cena da peça: Há de se romper as correntes. Turma do primeiro ano Ensino Médio / 2014.



Fonte: Elaborada pela autora

Além da encenação, o trabalho de cooperação entre os (as) alunos (as) resultou no cenário e figurino. A peça deu espaço para todas as expressões artísticas, porque elas existiam dentro de cada um deles. Sua construção foi um grito que revelava as mazelas da escravidão.

Ainda que houvesse total falta de recursos, luz, som e outras tecnologias, havia a arte do improviso, da criatividade e do trabalho coletivo.

Além da encenação, alunos (as) organizaram a reinterpretação, da música “Baião do Seu Dotô”⁵⁰, com alunos(as) presos por correntes que representavam não apenas a escravidão, mas a prisão dos sonhos. Ao final do coral, as correntes foram rompidas como um ato simbólico pelo fim do cárcere social.

A interpretação da música: *O canto das três raças*, de Clara Nunes, com o encontro das três raças representando nossa mistura étnica e cultural, em um país de diversidades e abismos sociais, aos quais só é possível combater a partir do conhecimento que emancipa, e da união.

O desfecho da peça se deu através da dança, com elementos da religiosidade africana e com o objetivo de estimular a tolerância e o respeito. Elaboramos juntos

⁵⁰Banda Corisco – Baião do seu doto. ANEXO 05

(as) a coreografia, através da pesquisa realizada por dois alunos⁵¹, em centros de cultura e africanidade.

Figura 22: Dança/Barbatuques – Baianá / Projeto Raízes, 2014.



Fonte: Elaborada pela autora.

Relembramos a capoeira, uma arte que mistura dança e luta de resistência negra. Em sua raiz cultural, carrega a subversão contra a escravidão e a opressão de seus feitores brancos.

Figura 23: Dança/Luta/Jogo de Capoeira – Projeto Raízes, 2014



Fonte: Elaborada pela autora.

⁵¹Nomes de alunos foram sempre omitidos por questões de segurança

Em todos os projetos desenvolvidos, apesar do debate político, com objetivo de chocar e criar indignação na plateia, não aplicamos as práticas do Teatro do Oprimido de Boal, que não se limita a pensar a cena, mas concentra-se em sua leitura junto à participação de seus expectadores.

Boal acreditava que apenas o teatro político não bastava uma peça cheia de críticas sociais, quase sempre não atingia seu público-alvo que eram os grupos mais oprimidos. Quem freqüentava o teatro, normalmente era a classe média. O povo não ia ao teatro. Por mais que o espetáculo fosse crítico, seu alcance era limitado.. O teatro era feito '*para o povo*' e não *pelo povo*. E quem era '*este povo*'?

No trecho da dissertação, Paranhos (2009), faz menção a uma passagem de leituras de Boal, que muito esclarece sobre os limites de um teatro político:

: "Em 1961 o elenco do Arena foi para o nordeste, levando na bagagem seu teatro político, nacionalista e pretensamente conscientizador. Ao final de um espetáculo, apresentado para uma plateia de camponeses, braço esquerdo em riste e saudações revolucionárias:

"A terra pertence a quem trabalha, temos que dar nosso sangue para retomá-la dos latifúndios". Virgílio, um dos camponeses que estava na plateia. Tão inesquecível que, a despeito de ser um camponês no meio de uma plateia de camponeses, até hoje tem nome! Emocionado com a bravura daqueles entusiastas da revolução, Virgílio convoca os guerrilheiros e seus falsos fuzis para se juntar a outros camponeses que se preparavam para lutar contra os jagunços de um coronel invasor de suas terras.

"Quando lhes dissemos que éramos verdadeiros artistas e não verdadeiros camponeses, Virgílio ponderou que, quando nós, verdadeiros artistas e não verdadeiros camponeses, falávamos em dar o nosso sangue, na verdade, estávamos falando do sangue deles, camponeses, e não o nosso de artistas, já que voltaríamos confortáveis pras nossas casas.(PARANHOS, 2009, p. 57)

Não pretendo aqui me aprofundar nos estudos e técnicas desenvolvidas por Boal ao longo de sua atividade política e teatral, apenas pretendo ressaltar, com embasamento teórico, a trajetória dos projetos que desenvolvemos na unidade escolar. Assim, precisávamos entender a articulação do Teatro do Oprimido para sabermos vivenciá-lo na prática pedagógica.

O Teatro do Oprimido está diretamente relacionado ao Teatro Fórum. Neste, não existe um espectador e sim um espect-ator, não ocorre barreiras entre plateia e o espetáculo, pois o espectador é convidado a interagir, opinar e expressar, através de seu corpo possíveis soluções para um problema concreto no qual se coloca opressores e oprimidos em profunda relação.

O teatro apresenta opressões e questões da vida real, com o objetivo de buscar mudanças. Por meio de técnicas, jogos, exercícios, improvisações, trabalhos de grupo, utilizando o corpo, a voz e o movimento. O grupo constrói esta cena que representa uma condição de opressão.

A apresentação pode ocorrer em uma escola, hospital, cárcere, em qualquer local que se pretenda revelar uma relação de opressão. Assim como Freire, Boal acreditava que o oprimido, quase sempre, não reconhece suas opressões e é necessário todo um processo de conscientização para que possa superar essas condições.

Compete ao espectador identificar a opressão e criar um possível método para solucioná-lo, ir à cena e intervir em diferentes papéis, mexer em possíveis finais, tornando o espetáculo dinâmico, no qual todos são atores. Desta forma, se rompe as paredes entre atores e público. O teatro torna-se vivo e transcende o que os olhos vêem, indo além do pensamento. É na ação que o Teatro do Oprimido se manifesta.

Assim, na unidade escolar, os alunos (as) que já haviam realizado oficinas do Teatro do Oprimido junto a mim, decidiram criar uma comissão teatral com base na leitura do livro *Jogos para atores e não-atores* de Boal. (2002).

Figura 24: Primeira turma de multiplicadores de Teatro do Oprimido, no Col Estadual em São João de Meriti/ 2014



Fonte: Elaborada pela autora.

Em 2015, a direção escolar proibiu a reunião da oficina de Teatro do Oprimido na escola, que ocorria na biblioteca, assim como decretou que alunos (as) do turno da manhã – Ensino Médio – não poderiam permanecer na escola para o turno da tarde. A justificativa era que, a escola não poderia assumir a responsabilidade se algo ocorresse a um aluno no contra turno.

Na verdade, o objetivo era por fim ao projeto de Teatro Interséries; reduzir o contato entre os alunos do ensino médio, responsáveis pelas comissões estudantis e os alunos no ensino fundamental, impedindo desta forma o debate ideológico, a tomada de consciência, o processo de emancipação e, com isso, por fim a cooperação entre alunos (as) que tornava possível, se opor ao autoritarismo de direções escolares.

Na educação, direções reprodutoras de um sistema que entende a escola como fábrica, e alunos (as) como números, têm verdadeira aversão à autonomia e à liberdade. Assim, após muitos enfrentamentos na unidade escolar, com direções pouco democráticas e docentes que lançavam mão de teorias conservadoras para reproduzir seus ‘micropoderes’, e nas ruas com o governo que utilizava de forte aparato repressivo para silenciar os gritos de muitos protestos e da revolta popular, em 2015, fui diagnosticada com quadro de depressão e assim, afastada das salas de aula.⁵² Era impossível continuar uma luta, sem apoio dos demais professores (as) ainda que houvesse envolvimento dos (as) alunos (as).

Acompanhar o fechamento da biblioteca que construímos juntos; ver direção e professores (as) rasgarem o mural do grêmio, proibindo suas reuniões e comissões, impedir projetos como o Teatro Interséries e suspender as aulas-passeios, tornou a escola um lugar cada vez mais distante do que sonhávamos para ela. O sentimento era de total frustração e desânimo, que se acumulava, à medida que as semanas passavam. Apresentei sintomas de ansiedade por diversas vezes, passando por alguns episódios de internação, inclusive com suspeita de infarto. O

⁵²- De acordo com reportagem que traz avaliação clínica dos principais causadores de afastamento dos docentes de sala de aula, a depressão está em 2º lugar, caminhando rapidamente para o 1º lugar. Em salas de aula lotadas, alunos com todo tipo de dificuldade de aprendizado, sem condições de serem diagnosticados, escolas sem infraestrutura, questões socioeconômicas do entorno da escola, que afetam completamente a relação dos estudantes, direções, preocupadas com índices de aprovação, acima de tudo. Professores com acúmulo de função, que além das aulas, também administram o pátio, já que faltam inspetores e outros funcionários administrativos, pouca ou nenhuma atividade extra classe, ou culturais, por falta de espaço de funcionários de apoio; no meu caso, escolas sem biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva. O ano já começa e temos falta de merenda, de Xerox, de papel, de ânimo para continuar. Reportagem in: Depressão tira 1210 professores de sala da rede Estadual do Rio – O Globo 01/03/2015.

assédio Moral adoece, o autoritarismo adoece, seca o solo onde se plantam sementes de uma educação viva que anseie por liberdade. Por isso já afirmava Freire, não poder existir educação popular onde se propaga autoritarismo contestá-lo, combatê-lo, definitivamente não é algo fácil, no entanto é explicitamente emergencial. Os alunos mais próximos, também passaram a ser perseguidos, quase como uma forma de me atingir. Em meados deste ano, afastada do ambiente de trabalho, solicitei mudança de metropolitana⁵³. Foi preciso recuar, porém não desistir.

Em 2016, com o fim de uma nova greve da rede estadual, fui alocada em uma nova unidade escolar, de curso Normalista e que passava também por um período de grandes mudanças. Após décadas, ocorria a primeira eleição para direção escolar, pauta de lutas sindicais do Sepe.

A eleição de diretores garantia o fim do imobilismo que durante anos enfrentei na unidade de ensino anterior. Estar em uma escola de direções abertas ao diálogo, que aprova e estimula projetos de uma educação viva, crítica, para além dos muros da escola, das paredes de sala de aula, novamente criou a esperança de construção de um espaço democrático, múltiplo em diversidades.

Não tenho pretensão de afirmar ou amenizar que todo assédio moral não deixe cicatrizes, de momentos doloridos. Enquanto estive afastada da escola, meus e minhas alunos (as) espalhavam cartazes pedindo meu retorno. A sensação era de quem abandona, de quem desiste. Porém, era preciso me fortalecer, pois apesar dos galhos e frutos queimados, os sonhos, assim como raízes, voltariam a brotar e, sem dúvida, germinaram mais uma vez.

4.5- PROJETO SOCIOAMBIENTAL E VIVÊNCIAS INDÍGENAS ALDEIA MARACANÃ⁵⁴

A onda de manifestações de 2013 – que levantou questões como a corrupção, repressão policial, aumento das passagens, conservadorismo político, com a expansão das bancadas ruralistas e evangélicas em todos os setores políticos, fossem nas Câmaras dos Vereadores ao Senado Federal, à péssima

⁵³As metropolitanas são divisões regionais, de todo o Estado do Rio de Janeiro, incluindo municípios que abarcam determinado número de escolas daquela região. Assim, cada agrupamento de regiões tem sua metro.

⁵⁴Projeto Sócioambiental Aldeia Maracanã – Curta – direção: Vivian Fraga. Edição: Diego Alonso – consta DVD, 2017. Rio de Janeiro. Fotografia: Ruslan Souza

qualidade dos serviços públicos, além dos gastos exorbitantes com o evento da Copa do Mundo da FIFA (Federação Internacional de Futebol Associação) – Junto a todo este processo, a greve da rede estadual de educação exigia reajuste salarial, nenhuma disciplina com menos de dois tempos de aula e nenhum professor com tempos partidos em mais de uma unidade escolar.

Durante a greve, acampados na porta da ALERJ (Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro) recebemos apoio dos indígenas que deram testemunho de suas lutas. Assim, me aproximei da Aldeia Maracanã, que demonstrava enorme resistência na preservação de sua cultura e de ocupação dos espaços do entorno do estádio de mesmo nome.

A Aldeia Maracanã ocupa a área onde funcionou o Laboratório Nacional Agropecuário do Rio de Janeiro (LANAGRO), e que foi palco de diversas disputas judiciais, envolvendo empreiteiras, seus financiadores como Marcelo Odebrecht, Eike Batista, Sergio Cabral, todos presos ou envolvidos em fraudes de licitações e os indígenas de diversas etnias como Fulni-ô, Guajajara, Pataxó, Apurinã, Tukano, Xavante, Purí, Krenak, Tembé e etc.

No mesmo terreno, com o total de 14,3 mil metros quadrados, encontra-se, ainda hoje, o prédio tombado, um patrimônio histórico doado pelo Duque de Saxe, esposo da Princesa Leopoldina em 1865, para que fosse criado um núcleo de pesquisa sobre a cultura indígena. Mais tarde, em 1910, o prédio foi doado ao SPI – Serviço de Proteção aos Índios, órgão estatal comandado por Mal. Rondon, tendo como objetivo a preservação da cultura indígena brasileira até 1953.

A partir de 1953 até 1977, passou a funcionar como Museu do Índio, criado por Darcy Ribeiro, sendo este transferido para outro prédio, em Botafogo. O Museu da Cultura indígena no Brasil foi o primeiro deste tipo na América Latina, como cita Rebuzz (2014):

O primeiro museu devotado a não mostrar bizarrices etnográficas, mas às altas contribuições culturais dos indígenas à nossa cultura, sobretudo a luta contra o preconceito que apresenta os índios como atrasados, preguiçosos e desconfiados. (REBUZZI, 2014, p. 3)

O imóvel permaneceu abandonado até ser ocupado por indígenas de diferentes etnias em 2006, passando a ser chamado de Assentamento Aldeia Maracanã. Em 2012, o governo do Estado do Rio de Janeiro comprou o antigo

prédio do Governo Federal e anunciou que, devido às obras para a Copa do Mundo de 2014, o antigo Museu do Índio seria demolido com o objetivo de facilitar a saída dos torcedores do estádio nos dias dos jogos. O Governo Estadual alegava que o imóvel não possuía valor histórico.

Diversos setores da sociedade, contrárias à demolição alegavam que com os valores gastos pelo Governo Estadual para a compra do imóvel do Governo Federal (60 milhões de reais), teria sido possível recuperá-lo. Havia ainda a proposta de um grande estacionamento que deveria atender aos torcedores. A Ministra da Cultura deu parecer favorável pela manutenção do prédio, apelando ao Conselho Municipal do Patrimônio Cultural, que se manifestou contra à demolição.

O parecer do Conselho, no entanto, não foi acolhido pelo Prefeito em exercício, Eduardo Paes e nem pelo Governador Sérgio Cabral, com o argumento de não ser aquela uma ocupação indígena e sim uma ocupação política de oposição ao governo.

O impasse seguia e os indígenas conseguiram uma liminar que impedia a demolição do prédio. Mediante esta liminar, o Governo Estadual voltou atrás e afirmou que realizaria uma obra de revitalização do prédio, com a condição de que os índios deixassem o local. No entanto, não foi apresentado qualquer cronograma de obra e nem definido qual instância ficaria sobre tutela o prédio. A proposta foi rejeitada pelos indígenas.

O projeto de tombamento do antigo museu foi derrubado na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro pela base governista. Em 2013, houve uma reintegração de posse de forma violenta por parte do Estado. Os indígenas resistiram dentro do prédio. Mulheres e crianças foram retiradas e arrastadas para fora, sob balas de borracha, sprays de pimenta e gás lacrimogêneo.⁵⁵ Uma das lideranças indígenas, José Guajajara, permaneceu por dois dias em cima de uma árvore, resistindo à desocupação.⁵⁶

Grande parte dos indígenas que ali viviam recebeu do governo uma habitação do projeto Minha Casa, Minha Vida. Para os indígenas, a vida em um apartamento representava uma tentativa silenciar suas culturas. *Como acender uma fogueira dentro de um apartamento?* Hoje, grande parte das famílias não possui

⁵⁵Jornal online: A Nova Democracia. In: <http://www.youtube.com/watch?v=TIXAPPt659M>

⁵⁶FRAGA, Vivian. Pesquisa de Campo. Outubro de 2013

condições de quitar sua dívida com as mensalidades do referido projeto habitacional, visto que vivem de sua arte e artesanato.

Após a desocupação, o Governo do Estado prometeu restaurar o prédio e transformá-lo em um Centro de Referência da Cultura dos Povos Indígenas, a tempo para os Jogos Olímpicos de 2016, porém este projeto nunca se concretizou. Ao invés disso, o governo não só deixou o prédio abandonado, como também pavimentou a área arborizada, além de demolir um prédio que ficava no local e pertencia à LANAGRO, voltado para pesquisas botânicas, criando em seu local um estacionamento que serviria de estacionamento ao estádio.

Para os indígenas, o abandono do prédio é proposital, até que sua degradação justifique um processo de demolição. Além do asfalto e de uma passarela que passa por cima do terreno indígena, existia a pretensão de se construir um shopping Center no local, obra essa que foi embargada. O prédio permaneceu fechado, em condições precárias, onde os indígenas até, então, são impedidos de entrar.⁵⁷

Estive presente em 2013, resistindo junto aos indígenas contra a desocupação. Em novembro de 2016, participei do processo de retomada das terras indígenas junto à diversas etnias. A intenção é transformar o espaço em uma Universidade Indígena, uma pluriversidade, ou uma multiversidade, local onde se dissemine os conhecimentos, arte, cultura, simbolismo religioso, relação com a terra e a sustentabilidade do planeta ao olhar indígena.

Nós queremos nosso protagonismo. Chega de dar o nosso conhecimento às universidades, seus bancos de dados e eles venderem para as farmácias. Nós da Aldeia Maracanã temos o nosso próprio banco de dados. Nosso conhecimento todo é garantido para aqueles que querem realmente se curar, não para aqueles que querem lucrar, que querem ser egocêntricos e vaidosos. O que queremos é que reconheçam que ajudamos muito o Brasil. Ajudamos muito aos brancos, aos imigrantes, aos invasores. Então queremos respeito, porque nossa cultura é forte, é ancestral. Somos mais antigos que a Bíblia.⁵⁸

O retorno à suas terras representou, a busca pela sua autonomia, respeito à cultura e reconhecimento aos povos tradicionais. Sem água encanada, energia

⁵⁷Jornal Online Agência Brasil. In: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/aldeia-maracana-mantem-tradicoes-indigenas-e-cobra-reconhecimento>

⁵⁸Entrevista do indígena Ashaninka. Revista Agência Brasil. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/foto/2017-04/rio-de-janeiro-na-aldeia-maracana-indigenas-de-diversas-etnias-fazem-atividades-0> Acesso em : 20/02/2018

elétrica ou apoio do governo, os indígenas buscam manter vivas suas tradições ancestrais no convívio e trabalho coletivo.

Aos poucos, o asfalto e concreto deixados pelas obras da Copa do Mundo 2014, vão sendo retiradas para dar lugar a pés de milho, abóbora, mandioca, mamão, goiaba, hortaliças e plantas medicinais. Várias construções indígenas de bambu se espalham pelo terreno. O grupo organiza cursos e mobiliza oficinas, onde procuram pôr em prática o que consideramos educação popular através da Universidade Indígena, a vivência de sua cultura, valorização e recuperação do meio ambiente, métodos de reflorestamento e o respeito à terra mãe.

A luta por manter as tradições e recuperar o solo é árdua, para regram as plantas que estão crescendo entre as fendas quebradas de asfalto, os indígenas utilizam garrafas de água colhidas da chuva. Por isso, sempre que chove celebram a Tupã e agradecem aos céus as gotas de água cheias de vida.

Nós temos uma Universidade Indígena. É muito diferente de uma universidade acadêmica que fala mais da Europa, da Grécia e de seus Deuses e Platão. O que o índio tem a ver com esses deuses? Não tem nada a ver. Aqui nós temos uma universidade indígena, damos cursos, ensinamos a não desmatar.⁵⁹

A Aldeia Maracanã sempre foi um espaço de luta, resistência e aprendizado. A Universidade Indígena é, em teoria e prática popular, onde os aprendizados se constroem em conjunto, onde todos se ouvem, todos cantam e batem seus Marakás ao redor da fogueira.

Somos uma população multicultural e é fundamental reconhecer, a cultura dos povos originários, como parte essencial de nosso existir. O que precisa acontecer é que cada sujeito histórico seja capaz de se reconectar com sua ancestralidade e reconhecê-la. Este sentimento de pertencimento é uma construção, um resgate de nosso passado que os grupos dominantes têm clara pretensão de se fazer esquecer.

⁵⁹ Entrevista do indígena Korubo, da etnia de mesmo nome, vindo da aldeia no Acre, a cinco anos junto a resistência da Aldeia Maracanã. Revista Agência Brasil, Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/aldeia-maracana-mantem-tradicoes-indigenas-e-cobra-reconhecimento> . acesso: 25/01/2018

Assim, tendo resgatado a mim mesma enquanto reconhecimento étnico ⁶⁰, faltava apenas meu resgate enquanto educadora, e, neste ponto, o sonho – não aquele distante, impossível ou improvável, mas aquele de que nos falou Freire (2014), *o sonho combustível*, que nos levanta, nos ensina a resistir e a lutar pelo que consideramos justo – de uma universidade indígena, pensada, gerida, e ministrada por indígenas, tornou-se a ponte para os debates em sala, principalmente enquanto análise da lei 11645, que enfatiza a obrigatoriedade do estudo da cultura e história indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

A lei que entrou em vigor em 2008 previa, em teoria, o resgate histórico e cultural das identidades indígenas, reconhecendo a diversidade de suas etnias, na prática, no entanto, parece ter-se limitado às atividades estereotipadas e folclóricas.

O que a história, trouxe, oficializada em seus livros e currículos, foi quase que exclusivamente a visão do europeu, o ‘índio’ dos tempos do *equivoco* de Colombo, acreditando ter alcançado às Índias, riquíssima em especiarias. Este nativo sempre denominado por expressões depreciativas como gentios, bárbaros, selvagens, entre outros, era considerado pelo colonizador atrasado e inferior: “*Sem fé*”, “*Sem lei*” e “*Sem rei*”. Durante séculos foram catequizados, obrigados a abrirem mão de sua fé, capturados, escravizados, as mulheres estupradas, dizimados em um genocídio biológico.

Sua história foi contada exclusivamente por seu colonizador, e os livros a reproduzem sem criticidade. A lei 11645 deveria mudar o aspecto pelo qual a história foi contada, valorizando a busca pelo protagonismo indígena, onde o nativo

⁶⁰Reservo-me este momento para contar-lhes uma história. Como já foi dito ao longo da pesquisa, me aproximei da luta e resistência Aldeia Maracanã em meados de 2013, período em que o prédio do antigo Museu do Índio foi desocupado. Entre 2013 e 2016, alguns indígenas passaram a ocupar o CESAC – Centro de Etnoconhecimento Sociocultural e Ambiental Caiuré, e nesse espaço, participei de oficinas e projetos que ali eram oferecidos. Realizamos feiras agroecológicas e promovemos debates sobre o agronegócio, a indústria farmacêutica e o consumismo, no qual participei enquanto o coletivo que hoje atuo, VIDA – Voluntárixs Independentes em Defesa Ambiental, junto a uma oficina de reaproveitamento de alimentos, uso de PANC’s – plantas alimentares não convencionais e alimentação natural, incluindo nos debates a agenda a lutas anti-especistas. No CESAC, senti a necessidade de descobrir minha etnia indígena, *mas como?* Minha única referência familiar, era materna de imigrantes italianos e portugueses e sem nenhum contato com o laço paterno. Essa parecia uma daquelas pesquisas que terminam inconclusas. Em um dos encontros, um pajé – membro religioso indígena – me disse: “*Não adianta procurar, na hora certa sua etnia irá te encontrar*”. Meses depois, através das redes sociais, uma pessoa me procurou afirmando ser minha irmã, que nunca havia conhecido. Através dela e de seus contatos com a família paterna, retrocedi até as margens do Rio Doce, no norte do Espírito Santo, e lá encontrei minha etnia Krenak, meu povo de luta e resistência. Ilustrei esse episódio, porque representou um momento de resgate de minha história e cultura. Hoje me autodeclarar indígena, conhecedora de minhas raízes, me motiva a estimular os (as) alunos (as) a buscarem suas histórias e entenderem que seus saberes têm valor.

contaria suas lendas, suas tradições, o valor de sua língua, o passado e o presente de luta e resistência. Mas no que diz respeito às escolas públicas ou particulares, é o nativo quem conta sua história? Quantas vezes uma escola leva seus alunos (as) para visitarem uma aldeia? Aprenderem com sua oralidade, a história de suas identidades, desfolclorizar o indígena amistoso que aceitou o colonizador e sua exploração e que em troca lhe cedeu ‘*um dia*’, um dia 19 de abril qualquer, que para o nativo nada representa?

Ouvi curiosa, um dia, durante um conselho de classe, uma professora da mesma disciplina que a minha, afirmar:

“Oras, pelo amor de Deus né, professora! [Se dirigindo a mim] Índio!? Na Aldeia Maracanã? Me poupe, não tem índio na cidade e aquilo lá é um bando de desocupado, lá tem vagabundo de todo tipo, uns maconheiros, mas índio não tem. Alguém anda nu lá dentro?! Então pronto.”⁶¹

A professora em questão se referia à desocupação da aldeia Maracanã em 2013, e ao episódio do indígena José Guajajara. Para ela, o que um dia existiu foi o índio romantizado, aquele dos livros de José de Alencar em *O Guarani*.(1985). Se este índio romântico não existia, era porque todos os indígenas haviam entrado em extinção. Então, índios são apenas os que vivem nus, no meio das florestas. Se estiverem vestidos, se vão à escola ou à universidade, logo não são mais índios.

O senso comum, o estereótipo e a ideia do ‘*bom selvagem*’, ignoram 500 anos de genocídio, onde o europeu não descobriu, mas conquistou, tomou, matou em nome dos interesses nas terras, que tinham donos e eram os índios.

É emergencial o resgate de sua história, cultura, linguagem, expressão corporal, cantos sagrados, da relação com a terra – TEKOHAW (o lugar onde vivemos em coletividade). Das lutas sobre a terra, pelo direito à terra, onde seus ancestrais foram plantados, a demarcação do chão, que um dia, todo lhe pertenceu.

Nos espaços urbanos, nas principais capitais, grande parte da população indígena vive nas favelas, nas periferias e muitas vezes não se reconhecem como tal. Ao contrário, negam seu passado cultural.

⁶¹Diário de campo- Elaborado pela autora. Pesquisa ação/ participativa- colaborativa

Os conceitos negligentes criaram um sistema que independente do argumento que se use, o indígena será sempre rechaçado; se vivem nas cidades, trabalham se vestem e estudam, não são mais índios; se vivem de forma mais isolada na floresta, são primitivos e atrasados, não gostam de trabalho e são preguiçosos. Há muito que se desconstruir, por isso há muito debate e diálogo a fazer.

A sala de aula precisa ser o espaço onde se combata os estereótipos e preconceitos, e não apenas o local onde crianças pintam o rosto, prende um cocar com pena na cabeça e saem pelas ruas fazendo o típico som “U-u-u-u-u”, batendo com a palma das mãos na boca.

Por tudo isso, nasceu o projeto *Vivências Indígenas*, em quenão apenas falaríamos de sua cultura, mas vivenciaríamos e ouviríamos dos próprios indígenas que seus cocares eram um símbolo de proteção, que sua pintura pelo corpo era marca de luta e resistência de uma etnia e história

A escola apoiou o projeto, porém não havia recursos para levar os alunos até a Aldeia Maracanã. O que fazer? Desistir? Claro que não. Com o auxílio de duas professoras e alguns responsáveis, saímos da escola com cerca de 60 alunos e em um ônibus urbano chegamos à Aldeia. Alunos (as) normalistas do primeiro ano do ensino médio teriam sua experiência de vida, de luta e resistência.

Na Aldeia Maracanã, os alunos (as) assistiram à palestra ministrada pelo indígena José Guajajara que explicou todo o processo de retomada da aldeia em 2016, e dos tramites judiciais enfrentados pelos indígenas, desde quando ocuparam o terreno em 2006.

. Urutau, como gosta de ser chamado, afirmou que todo brasileiro tem sangue indígena e que é essencial conhecermos nossas raízes para combatermos as opressões e não reproduzirmos preconceitos. Por fim, abriu uma roda para perguntas e curiosidades dos alunos (as) que queriam saber sobre suas próprias etnias, resgatando suas origens. O sentimento de pertencimento e coletividade foi o objetivo central desta atividade.

Figura 25: Urutau faz palestra de resgate da cultura indígena, e sobre a lei 11645.



Fonte:Ruslan Souza

Convidando-nos a conhecer toda a aldeia, um dos indígenas aldeado explicou as dificuldades de recuperação do solo, de retirada do asfalto, da negação dos governos à existência indígena. Falou da relação do indígena com a terra, da agricultura de subsistência, contrário ao agronegócio que destrói as florestas, planta soja para alimentar um gado, que em um país de abismos sociais tão explícitos, mal chega ao prato das camadas mais populares. O Agronegócio que está destruindo a Amazônia retira os índios de suas terras demarcadas e tenta destruir também sua cultura e memória.

Figura 26: Na Aldeia Maracanã, se recupera o solo com a ajuda da agro ecologia, após retirada das placas de asfalto, colocadas pelas empreiteiras.



Fonte:Ruslan Souza

O trabalho com a terra, para o indígena, tem outra perspectiva. Não há acumulação de bens. Nenhum índio quer competir para ver quem mais produziu milho ou mandioca, pois tudo que se produz, se plantou, cuidou-se e colheu-se coletivamente. Em um gesto agregador, convidaram aos alunos (as) a também cuidarem da terra. A tirar o asfalto e preparar em conjunto o solo onde se plantam as sementes.

Figura 27: Indígenas e alunos (as) retiram juntos o asfalto do terreno da Aldeia Maracanã.



Fonte: Ruslan Souza.

Cuidar da terra é a garantia de preservação dos seus valores e costumes. Na aldeia, os indígenas vivem do que plantam e da venda de seu artesanato. Não há ambição de se ganhar mais dinheiro. O que desejam, não tem preço: Resgatar sua cultura e memória.

Figura 28: Alunos(as) cuidam da terra e preparam o solo para o plantio.



Fonte:Ruslan Souza

Urutau conta a historia de seu povo, através de pinturas indígenas, chamadas grafismos, feito com tintura de jenipapo. A tinta de tom azulado escuro toma formas com a utilização de pequenos palitos feitos com bambu.

Figura 29: Pintura e grafismo indígena – Urutau explica como se fabrica a tinta a base de Jenipapo.



Fonte: Ruslan Souza

Potyra, explica que alguns grafismos são elemento de proteção, as formas imitam as cestarias que são produzidas através do trançado de origem vegetal. Cada cultura indígena tem sua própria cestaria, que conta sobre sua historia e concepção de mundo. É um código de identificação.

Figura 30: Pintura e grafismo indígena – Potyra explica alguns dos significados dos desenhos.

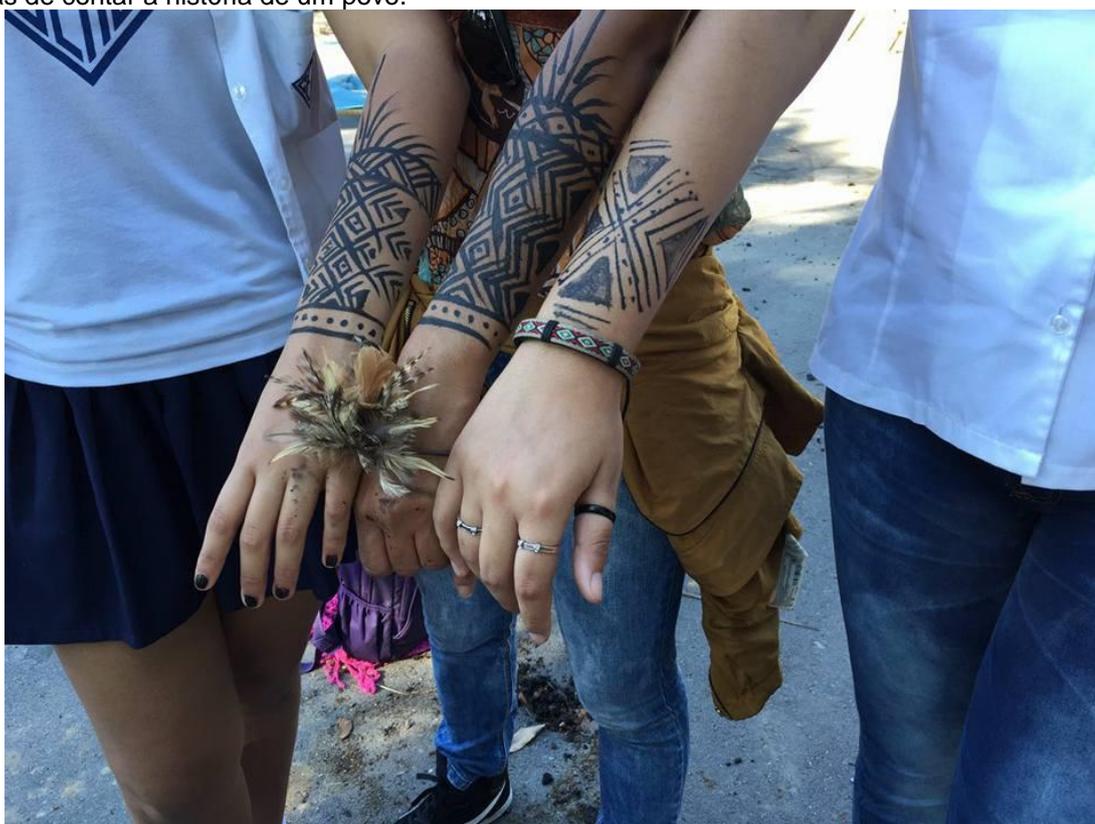


Fonte: Ruslan Souza.

Pintar o rosto com urucum pode ter vários significados. Cada pintura diferencia os grupos étnicos e diferentes ocasiões. As pinturas funcionam quase como um código social, facilitando a comunicação entre as tribos que falam línguas diferentes.

Quando o índio pinta seu corpo, ele demarca seu lugar no mundo. Para os indígenas, é a arte que os diferencia dos demais animais. É a forma com que escrevem a história deles, como se distinguem das demais etnias, como reconhecem diferentes fases da vida, do nascimento à morte. As pinturas são talismãs de proteção. Sua simbologia está além dos traços. Nela encontra-se a memória viva de várias culturas. Para os alunos, esta foi uma forma completamente diferente de se contar a história como costumam fazer através do uso das palavras.

Figura 31: Grafismo: Alunos(as) descobrem novas formas de contar a história de um povo.



Fonte:Ruslan Souza

Em seguida, participamos de uma roda de Maraká. Ao redor da fogueira, cantamos canções que refletem a vida indígena, falam sobre a natureza e pedem proteção. Ao redor do fogo, eles dançam para espantarem as más energias e absorverem os bons fluidos da Mãe Terra.

Figura 32: Indígenas ensinam alunas a dançar os passos da canção



Fonte: Ruslan Souza

Urutau, Potira e outros indígenas que integram a aldeia explicam cada uma das canções. A musicalidade fala de suas vidas cotidianas e dos deuses protetores da natureza. Dentre elas, a canção que dá nome à aldeia: MARAKÁ NÃ. O Maraká, instrumento musical imita o som de uma espécie de Arara ou Maritaca ao comerem sementes, e que lembra um chocalho. Maraká seria, portanto este instrumento musical e o prefixo NÃ, seria de não pertencer a uma pessoa específica. Como o Maraká é além de um instrumento musical, um instrumento religioso, cada indígena possui o seu próprio Maraká. Há, no entanto um MARAKANÃ, que pode ser utilizado coletivamente, passado por todos durante o ritual da fogueira, garantindo que ninguém ficasse sem tocar o instrumento e receber sua energia.

“MARAKÁ NÃ,
MARAKÁ NÃ
MARAKÁ NÃ, NÃ, NÃ, NÃ,
MARAKÁ NÃ.”⁶²

O indígena agradece à natureza e aos elementos de sua religiosidade por tudo que colhe e pela resistência ante todas as tentativas do silenciamento, de invisibilização de sua cultura e história.

⁶²Diário de campo- Elaborado pela autora. Pesquisa ação/ participativa- colaborativa

“Tava lá dentro da mata,
Pra que mandou me chamar?
Eu sou o índio guerreiro,
O índio guerreiro de Ororubá.”⁶³

Figura 33: Agradecimento ao índio guerreiro de Ororubá.⁶⁴



Fonte:Ruslan Souza

Em um grande abraço, unimos forças; foi um abraço ao redor de todas as terras sagradas indígenas, do TEKOHAW Aldeia Maracanã. Um agradecimento singelo dos indígenas aos alunos (as) que levarão para a vida, e para salas de aula,

⁶³Diário de campo- Elaborado pela autora. Pesquisa ação/ participativa- colaborativa

⁶⁴Os Xukuru habitam um conjunto de montanhas conhecidas como Serra do Ororubá, no estado de Pernambuco. Os registros sobre esses índios datam do século XVI e desde então indicavam que a sua ocupação nessa região já sofria transformações devido aos violentos processos de expropriação de suas terras. Documentos relativos ao período colonial atestam essa invasão por parte dos portugueses e registram que a antiga Vila de Cimbres, hoje uma aldeia xukuru, foi palco de conflitos entre os Xukuru e os colonizadores. Muitas aldeias foram extintas e as terras logo registradas em nome de fazendeiros. Desde muito tempo conflitos entre os Xukuru e os fazendeiros e políticos locais são constantes, mas sua intensificação se deu especialmente com o início do processo demarcatório de suas terras em 1989. O assassinato de um importante líder xukuru, de outros dois índios e de um procurador, no fim da década de 1990, foram tentativas de inibir o andamento do processo de regularização da Terra Xukuru, assim como os inúmeros processos jurídicos e administrativos que surgiram no caminho. A Terra Indígena somente foi homologada em 2001. A crença na natureza sagrada é outra característica importante desse povo. É nos terreiros distribuídos nesse território que os rituais religiosos são realizados e constituem o espaço de contato com os caboclos e encantados. O toré se destaca nesse contexto como a principal manifestação do sistema cosmológico xukuru. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xukuru/print> Acesso em: 20/02/2018

a verdadeira cultura indígena, e não um conjunto de estereótipos construídos durante séculos.

“Ayaya Tekohaw

Katu ahy

Katu ipó”⁶⁵

Figura 34: Abraço coletivo à Aldeia Maracanã.



Fonte: Ruslan Souza.

O projeto de educação socioambiental, a partir de hortas comunitárias escolares, nasceu na interação com o projeto já existente na Aldeia Maracanã, e no CESAC (Centro de Etnoconhecimento Socioambiental Caiuré), extensão da Universidade Intercultural Indígena da Aldeia Maracanã, para desenvolver atividades vinculadas à prática e à reflexão sociocrítica através dos princípios de educação ambiental, pelo olhar do conhecimento ancestral indígena sobre a terra e o respeito ao meio-ambiente.⁶⁶

⁶⁵Diário de campo- Elaborado pela autora. Pesquisa ação/ participativa- colaborativa

⁶⁶ Em entrevista ao Ao jornal on line, Rio Watch, Urutau Guajajara conta como surgiu o projeto de criação do CESAC: “ ...Fui convidado a participar de um grande encontro que teve chamado Eco-92. Aconteceu aqui no Rio de Janeiro no Aterro do Flamengo. Vieram indígenas do mundo inteiro. Então vinte anos depois de ter participado daquele encontro–nesse intervalo de vinte anos aconteceu muita coisa no movimento indígena–nós passamos a entender o movimento indígena no centro urbano, do

Figura 35: Primeira visita do Centro de etnoconhecimento socioambiental Caiuré



Fonte:Elaborada pela autora.

O objetivo foi desenvolver atividades no âmbito da cultura/memória indígena, a partir de atividades ambientais de reconhecimento do solo, produção de adubos orgânicos, reciclagem do lixo produzido pela unidade escolar, reconhecimento de ervas medicinal e plantas nativas da Mata Atlântica com os alunos (as) de formação Normal, levando em consideração a importância deste segmento, enquanto formadores de opinião, na educação infantil como elemento essencial de aprendizado em educação popular, multicultural e de construção da identidade.

O projeto de uma sociedade capitalista estimula a destruição do meio-ambiente, da saúde e da vida, porém as atividades do projeto possibilitam o protagonismo enfrentamento da realidade incentivando mudanças de comportamento individuais e coletivas com princípios contrários a uma política econômica de mercado, que estimula o consumismo e uma alimentação não saudável.

A sensibilização/ humanização/ conscientização e, conseqüentemente, a emancipação desses jovens acontece na vivência com a natureza, identificação do solo, das plantas e de ervas, gerando conhecimento e possibilitando, quiçá, a autonomia alimentar através da produção doméstica orgânica, livre de modificações

Rio de Janeiro por exemplo. Aí nós vimos a necessidade de um espaço. Nós assumimos [o prédio] que era uma antiga estação de energia elétrica. Eu vim morar [no CESAC], aqui na favela. Então, em Tomás Coelho nós já vamos para vinte anos mais ou menos aqui, nessa organização que é uma organização indígena. Mas cedemos para outros grupos que são grupos de rua, grupos de circo. Espaço de multiuso. Também [o usamos] para nos juntar porque é um espaço muito grande. Sempre é um espaço para receber parentes, indígenas do Brasil inteiro, indígenas que vem de passagem e não têm onde ficar, não têm como pagar por estadia. Disponível em: <http://rionwatch.org.br/?p=28435> acesso em: 20/02/2018.

genéticas e de agrotóxicos, levando sempre em consideração as atividades, princípios e educação indígena em relação à terra, e o entendimento da natureza.⁶⁷

As oficinas de agroecologia e reflorestamento já acontecem na Aldeia Maracanã e no CESAC, com o apoio do grupo de Educação Popular da Cinelândia⁶⁸, que realizam mutirões para retirada do asfalto, recuperação do solo através de adubação ‘verde’, composto orgânicos e, em seguida, o plantio.

“Veja, temos muitas formigas morando aqui. Está carregando uma folha. Já estão nos ajudando com o reflorestamento. O povo indígena tem mais de 500 anos de experiência resistindo. Ficaremos.”⁶⁹

O projeto socioambiental visava e ainda visa, pois continua em andamento, uma educação diferenciada, focada no aprendizado e exercício da solidariedade, coletividade, valorização da vida/natureza, promovendo transformação social, e negando as práticas de uma sociedade capitalista, que visa apenas o lucro através do consumismo desenfreado.

Questões ambientais foram tratadas em palestras realizadas na unidade escolar por grupos como Aldeia Maracanã, Educação Popular da Cinelândia e VIDA -Voluntárixs Independentes em Defesa Ambiental⁷⁰. Em todas as palestras o objetivo

⁶⁷ ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA. Pronara Já: Pela emancipação do programa de redução de Agrotóxicos. Cartilha de formação e capacitação. Rio de Janeiro, 2015. Encontro Nacional de Agroecologia- IIIENA, Carta política, Juazeiro Bahia, 2014.

⁶⁸ O Grupo de Educação Popular na Cinelândia foi fundado para rejeitar a monetização dos conhecimentos sobre permacultura e bioconstrução – muitas vezes as aulas desses saberes chegam a custar 1000 reais e são estruturadas como sessões de dias inteiros em locais remotos, uma condição que remove esse conhecimento do contexto urbano cotidiano, onde poderia ser aplicado, e exclui pessoas incapazes de investir dinheiro e tempo. As aulas na Cinelândia, no Centro do Rio de Janeiro, são oferecidas com o um curso aberto e como uma alternativa às aulas caras de bioconstrução e permacultura. “As oficinas dão ao grupo a oportunidade de aprender e praticar esses princípios, ao mesmo tempo em que se apoia os esforços da Aldeia Maracanã”. Explica Sandro em entrevista disponível em: rioonwatch.org.br/?p=26768. Acesso em 20/02/2018

⁶⁹ Rioonwatch: relatos das favelas cariocas Aldeia Maracanã Retoma Estacionamento da Copa e Inicia o Reflorestamento – disponível em: <http://rioonwatch.org.br/?=24794> acesso em : 20/02/2018 – O indígena Korubo fala sobre a permanência na Aldeia Maracanã.

⁷⁰ O VIDA- Voluntárixs Independentes em Defesa Ambiental, surgiu em 2016. Criado por alguns alunos(as) e por mim, e tem como objetivo apoiar movimentos de Proteção animal e ambiental. Dentre suas atividades, está a manutenção de abrigo um de animais resgatados em situação de abandono e violência. Além disso, o VIDA realiza palestras onde trata de temas como o Vegetarianismo, Veganismo e o Consumismo, entendendo seus efeitos no planeta. Um dos temas principais tratados pelo grupo encontra-se a questão do agronegócio e das coligações de empresas fornecedoras de sementes transgênicas e a indústrias farmacêuticas, correlacionando quem “*produz a doença*” e quem “*produz a cura*”. Ideologicamente anarquista, o grupo não possui líderes, e é organizado de forma horizontal onde todos participam, dividem funções e tarefas e aprendem o valor do trabalho coletivo.

Disponível: <https://www.facebook.com/vidaemdefesaambiental/> acesso em: 20/02/2018

central era a consciência do trabalho coletivo, da preocupação com a preservação ambiental, os efeitos do consumismo e o cuidado com o planeta.

Figura 36: Palestra no Colégio Estadual Heitor Lira, sobre preservação ambiental, permacultura e as mazelas do agronegócio.



Fonte: Elaborada pela autora.

Um dos pontos debatidos foi o uso de agrotóxicos e hormônios, presentes na maior parte da nossa alimentação. Os transgênicos que chegam às nossas mesas condizem com o crescimento da indústria farmacêutica; primeiro se adoce a população, depois se vende a cura. Não é de se estranhar a parceria entre as indústrias como Monsanto e a Bayer, que se fundiram recentemente, mas que já trabalhavam em conjunto há décadas.⁷¹

Outro ponto levantado foi o agronegócio e a bancada ruralista. Membros do Senado são donos de estados inteiros, onde destroem a mata nativa e plantam soja transgênica para alimentar o gado. O desequilíbrio causado por esta atividade atinge fauna e flora, além das populações tradicionais, incluindo os indígenas que são expulsos de suas terras sem serem realocados para qualquer outro espaço,

⁷¹MARTELLO, Alexandro. Cade aprova com restrição fisco entre Monsanto e Bayer. Brasília, 07/02/2018. Disponível em: <http://www.g1.globo.com> Acesso; 21/02/2018

deixados à própria sorte. Este foi o caso da etnia Guarani-Kaiowa, no Mato Grosso do Sul que tiveram suas terras tomadas; terras essas que eram demarcadas.⁷²

Além de questões sociais, que não pretendi aprofundar durante esta pesquisa, os efeitos do agronegócio ao ecossistema são graves: A emissão de gases advindos da pecuária é responsável direto pelo Efeito Estufa, que impacta diretamente nas mudanças climáticas. Grande parte da água potável é utilizada na agricultura da soja, que, em seguida, é utilizada para alimentar os animais. E a devastação de florestas apenas para a criação de pastos.

Só na Amazônia, centenas de hectares arborizados são derrubados em prol da pecuária. Os resíduos provenientes do agronegócio poluem mais que os principais centros urbanos do mundo, sendo sua maior parte lançada ao mar, provocando a morte de peixes pela poluição e falta de oxigênio.⁷³

Ciente de toda essa realidade, o projeto buscou desenvolver um resgate da cultura indígena e reflexão dos alunos (as) sobre os modelos econômicos aos quais estamos sujeitos, e um modelo alternativo que vise uma sociedade mais autônoma, superando a cultura do desperdício e que abra espaço para seu questionamento; que reative a vivência com a terra e a compreensão do aspecto político-social a partir das microrrelações que, neste espaço de convívio, tendem a se desenvolver.

Tal prática foi, sem dúvida, uma inovação no campo pedagógico, pois diante da realidade tensa e violenta, que muitos dos nossos alunos(as) vivenciam, atividades ligadas à horta agroecológica possibilitaram o estímulo à práticas de tarefas coletivas, como a substituição de produtos repletos de agrotóxicos, além de reconhecer os efeitos medicinais de uma diversidade de plantas, podendo considerar uma educação ambiental verdadeiramente diferenciada, com os princípios indígenas já internalizados.

O ensino, através do plantio, integrando teoria e prática, e construído socialmente contribui pra resolução dos problemas, em constante interação de pensamento e ação, pois o processo de formação não deve servir para a

⁷²GUIMARÃES, Thiago. O polêmico conflito entre índios e fazendeiros que explodiu após “ato final” de Dilma. BBC Brasil em Londres 15 de junho de 2016. Disponível em: www.bbc.com/portugues/brasil-36538610. acesso em: 21/02/2018.

⁷³Palestra do grupo VIDA – Voluntários Independentes em defesa Ambiental: A revolução começa pelo prato. Palestrante Vivian Fraga, Colégio Heitor Lira em 25/08/2017.

produção de indivíduos submissos. Sua função é favorecer o desenvolvimento psicológico e social dos alunos (as), contribuindo para que se tornem adultos livres, críticos e autônomos.

Este projeto pretendia contribuir com a promoção da saúde humana (alimentação mais saudável, livre de agrotóxicos e antibióticos) e do planeta, que somadas às práticas investigativas de Ciências/Biologia, com o estímulo à curiosidade e ao uso da observação e do plantio, das questões históricas - cultura indígena e sua relação com a natureza -, aspectos geográficos – levando-se em consideração o agronegócio e a destruição do meio-ambiente - e princípios éticos morais, como superação da cultura do desperdício e reaproveitamento de alimentos, além de outros fatores, correspondeu sem dúvida alguma, a uma prática real de Interdisciplinariedade.

O foco era estimular uma educação crítica, baseada no diálogo, na coletividade de forma integral e multidisciplinar, sendo assim, vários conteúdos foram trabalhados em uma mesma aula. A horta e o plantio, através da divisão de tarefas e acompanhamentos semanais, fez com que tudo o que foi produzido no espaço escolar, fosse utilizado no preparo das refeições e consumido pela comunidade daquela unidade de ensino.

Figura 37: Processo de recuperação do solo, utilizando compostos orgânicos – adubo verde.



Fonte: Elaborada pela autora.

O apoderamento dos saberes científicos e populares deveria permitir que estes jovens atuassem em suas comunidades com ações diretas na implementação micro-política de práticas socioambientais emancipadoras.

Os (as)alunos (as) do primeiro ano do ensino médio Normal assistiram à explicação da importância de se recuperar o solo, para somente depois iniciar o plantio. O Coletivo Educação Popular da Cinelândia ensinou técnicas para criação de composteiras, como manter uma horta sem o uso de agrotóxicos e as vantagens de uma alimentação natural, orgânica e sustentável.

Alunos (as) trabalham coletivamente a terra, capinam, utilizam as folhas das árvores da própria escola como bases orgânicas para o plantio descobrem o chamado 'adubo-verde' e os malefícios da utilização de adubos químicos na produção agrícola para a saúde.

Figura 38: Alunos(as) preparam a terra para o plantio. / 2017.



Fonte: Elaborada pela autora.

Educar cabe alegrar-se. Ensinar precisa ser um gesto de amor. Amor pela terra, cuidado com o que se plantou coletivamente e empatia com as sementes, sementes essas que são também os nossos alunos (as).

O plantio de mudas e sementes, o estímulo à agricultura ecológica, o conhecimento de ervas medicinais, sob orientação indígena, permitiram uma nova perspectiva sobre a educação, construída com base na cooperação.

Figura 39: Alunos(as) plantam as primeiras mudas e sementes da horta agroecológica da unidade escolar/ 2017.



Fonte: Elaborada pela autora.

O objetivo era mobilizar a comunidade escolar a produzir seu próprio alimento de forma cooperativa, utilizando os recursos orgânicos e em abundância no espaço que antes era apenas considerado lixo. O conceito de lixo, inclusive, foi debatido. *O que é lixo? O que é lixo pra mim é lixo para o outro?*⁷⁴

Figura 40: Trabalho coletivo/horta agroecologica



Fonte: Elaborada pela autora.

⁷⁴ Palestra dada pelo grupo VIDA- Voluntárix independentes em defesa ambiental, 25/08/2018.

**“As mãos
afundam seu suor
na terra...**

**A semente pergunta:
Aonde estão as outras mãos?
Tantas mãos que querem plantar...**

**Presas nas correntes do latifúndio
Respondem as mãos
Que podem plantar.”⁷⁵**

Figura 41: As mãos que plantam, as mãos que cuidam da terra. Horta agroecológica./2017.



Fonte: Elaborada pela autora.

⁷⁵Poema 9 - 19 poemas sem terra – Carlos Pronzato. Disponível em: www.reformaagrariaemdados.org.br acesso em 21/02/2018.

5- DA CONCLUSÃO OU DE NOSSAS INCONCLUSÕES

*“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal,
que se funda a educação como processo permanente.
Mulheres e homens se tornaram educáveis
Na medida em que se reconheceram
inacabados.” (FREIRE, 2004, p. 30)*

Enquanto seres inacabados que somos, esta é uma pesquisa em permanente desenvolvimento. Dela, fez e faz parte diversos projetos de educação popular, que de fato foram os principais motivadores de estar inscrita no curso de mestrado em educação.

O objetivo principal foi entender que uma educação popular de reconstrução do processo de humanização é possível, mesmo diante às barreiras de um projeto educacional conservador, tradicional, acrítico e condicionante.

A produção desta dissertação foi, antes de tudo, um processo de vivência no chão da escola, das práticas de uma educação popular, construída dia a dia como elemento primordial à emancipação dos indivíduos críticos, que lutem por uma sociedade mais democrática.

Esta educação crítica deseja superar a superficialidade dos conteúdos em si, que atendem a interesses específicos de uma classe dominante, que transmite como verdades absolutas princípios ideológicos, éticos e morais, estereótipos e a reprodução de comportamentos hegemônicos.

A essência de uma educação crítica, dialógica e autônoma é a busca pela liberdade, e não há liberdade onde há dogmatização, onde predomina a ordem de currículos pré-definidos em um modelo pré-fabricado de educação, a escola como uma fábrica, alunos (as) e professores (as) como números. Não existe educação quando não há busca por autonomia pedagógica, que se torna dinâmica a partir da singularidade de cada grupo social.

A educação popular não germina onde há autoritarismo, onde não há troca, a mão-única do conhecimento. Seu solo fértil está na prática de relações de troca dos saberes, na conscientização de elementos racistas, homofóbicos, machistas, de toda forma de intolerância que é produzida sutilmente ou não, e na práxis da liberdade.

É necessário, portanto, transpor as paredes das salas de aula, os muros e grades das escolas, entender o aluno (a), não como objeto, um livro com suas

páginas em branco, ao qual o professor (a), '*detentor*' do mais vasto conhecimento, deva preencher com seus saberes. É necessário compreender o aluno (a) como sujeito histórico, capaz de reconhecer seus saberes, por tantas vezes ignorado. Assim, munidos de voz, superando suas opressões, tornam-se capazes de lutar por sua identidade e liberdade, superando, assim, padronizações homogeneizantes que pré-determinam os lugares sociais.

Entendendo as razões que me trouxeram até o mestrado, farei um breve resumo das conclusões teóricas e práticas, alcançadas a partir de experiências de educação popular em unidades da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Antes de tudo, foi necessário entender a educação popular como prática do multiculturalismo, o que se permite dar vozes aos historicamente silenciados e excluídos do processo de construção das mentalidades sociais. Enquanto a educação popular tem uma perspectiva revolucionária, a escola, tradicional, marginaliza toda expressão cultural considerada anômala aos códigos dominantes.

Durante todo o primeiro capítulo, busquei destacar a resistência de uma educação multicultural nos espaços tradicionais de ensino, compreendendo que a escola pode tornar-se um local de condicionamento da exclusão, ou, através de práticas dialógicas, um espaço de conscientização, de emancipação e empoderamento.

Para o multiculturalismo crítico e a educação popular, as práticas de avaliação e de aplicação de currículos estáticos, definitivos e incontestáveis, tornam-se impossíveis. Isto ocorre porque para a educação do diálogo, o aprendizado, a cultura, a história, todos estão em permanente movimento, em constante transformação. A educação popular, graças à prática do multiculturalismo, garante a construção de saberes dialógicos que não pretendem ser uma verdade absoluta e incontestável.

Estes saberes conservadores geraram um interessante conceito de daltonismo cultural, relacionado a uma educação monocultural e reprodutivista. Por outro lado, conhecemos o conceito de arco-íris de saberes, que sugere um leque de conhecimento, para além dos livros e das salas de aula. Graças a esta concepção, mais ampla do saber, que tem sido possível combater os princípios da suposta superioridade de um gênero, uma raça, uma sociedade e etc.

A escola é, sem dúvida, um espaço de relações de micro poderes, um prolongamento da vida política. Sendo assim, se vivemos sob uma política econômica de mercado, a escola também sofrerá com suas influências. É necessário que a educação seja capaz de silenciar, de condicionar, homogeneizar as diferenças e apaziguar as inquietações humanas. A escola precisa ser um espaço de humanização, de inclusão e de respeito à multiplicidade e às diferenças.

Foi, Paulo Freire, não apenas em suas teorias, mas em suas práticas, quem mais se aprofundou na educação popular e considerou a escola como um espaço de diálogo, solidariedade e autonomia. Ensinar não se resume ao conteúdo, aprender também não. Logo, a escola pode exercer duas funções: reproduzir a estética dominante ou promover a insurreição, a partir de um movimento de conscientização dos grupos envolvidos. Uma educação libertadora e crítica transcende a institucionalidade da escola, enquanto uma educação tradicional cria estereótipos marginalizados através de adestramento ideológico.

Brevementecitei a escola libertária, por defender uma perspectiva de superação dos ideais de eficiência, produtividade e competitividade presentes na escola que atende aos interesses capitalistas. Para os estudiosos da educação anarquista, há a consciência de que o saber é a base do poder, portanto os grupos dominantes detêm os saberes, para que se possam controlar as massas.

É fundamental que haja, na educação, a esperança pela mudança, mas esta esperança precisa se tornar práxis. É preciso que a escola torne-se um espaço de luta, onde se supera o imobilismo e o medo da liberdade. Os grupos dominantes temem a liberdade porque ameaça seu *status-quo*. Uma educação progressista, autônoma e democrática transcende dogmas e paradigmas engessantes, manipulados para manter a 'ordem' de interesses específicos dos grupos dominantes.

Para as teorias de educação popular, é essencial que se valorize os conhecimentos trazidos das realidades em que se encontram imersos seus alunos (as). Quando a educação tenta impor modos de vida que são completamente diferentes do cotidiano de seus alunos (as), esta educação se torna bancária, uma vez que não há qualquer relação desta com a práxis.

Tomamos conhecimento de dois importantes conceitos: o de professor policial, cujo objetivo principal é vigiar e disciplinar, e o professor povo, que objetiva a libertação das amarras da opressão, após terem tomado consciência delas. O

professor policial atenderia, portanto, aos interesses de uma educação neotecnicista, de caráter behaviorista, centrada na produtividade. Para o professor povo, a educação funciona como instrumento de superação de uma sociedade verticalizada, o que ocorre através do diálogo e da empatia, o que garante aos invisíveis o direito de existir.

Para que todo este processo emancipatório ocorra, o multiculturalismo torna-se essencial no combate à cultura homogeneizante. O multiculturalismo crítico é um instrumento da pedagogia do diálogo. Seu papel principal é desconstruir conceitos universais e naturalizados de igualdade, superando a monocultura dominante e valorizando a tolerância entre diferentes saberes.

Historicamente, fomos marcados pela imposição cultural do dominador. O correto era a ordem do europeu, fosse qual fosse. A prática do multiculturalismo permite a superação de valores eurocêntricos.

Um exemplo disso são as leis 10639 e a 11645, que alterou a LBD por incluir o estudo das histórias e culturas africana e indígena, e que, na prática, tornaram-se apenas folclorização, e não debate crítico e construtivo de compreensão das opressões e das lutas para superá-las. A educação popular, enquanto prática do multiculturalismo, em que ocorra debate sobre as desigualdades e a busca por superá-las. O multiculturalismo acrítico, apenas como adendo nos currículos escolares, não ajuda a descortinar opressões, apenas reforçá-las.

O multiculturalismo crítico ou decolonial está embasado no conceito de hibridismo, onde há inúmeros interargumentos culturais de gênero, raça, etnia que vão dando lugar a identidades coletivas e a noção de pertencimento. É essencial que as escolas sejam o local onde o multiculturalismo crítico seja promovido, o local de superação do monoculturalismo, superando os discursos de transversalidade que são quase em sua totalidade, rasos e vazios.

As escolas que se prendem a currículos conservadores tendem a institucionalizar as desigualdades e reproduzir as injustiças históricas, atendendo aos valores dos grupos opressores. Uma escola crítica, que reconhece as múltiplas diferenças culturais, históricas, sexuais, de gênero, entre outros que a compõem, consegue desafiar a monocultura social, desestabilizando, desta forma, a hegemonia dos grupos de poder.

Sendo assim, ao longo do primeiro capítulo, busquei evidenciar a complementaridade entre educação popular dialógica e o multiculturalismo crítico

como método de se alcançar a práxis de superação de estereótipos, condicionamentos, bem como paradigmas conceituais dos grupos hegemônicos que tendem a impor seus valores, utilizando-se da escola como instrumento de controle.

A relação entre a educação popular, que respeita os saberes populares, garantindo instrumentos para que os indivíduos tornem-se sujeitos de suas histórias e o multiculturalismo crítico, que reconhece as diversidades e as inclui no processo emancipador destes sujeitos, é uma evidência de que estes podem caminhar juntos, se entrecruzando na construção de uma sociedade mais dinâmica, que reconheça, nas diferenças, um elemento agregador e não excludente.

No segundo capítulo, que considero mais teórico e, portanto, mais complexo, discuti o conceito da escola como um instrumento ideológico do Estado, comum às teorias de Althusser, mas busquei aprofundar esta teoria lançando mão do conceito de Gramsci, de que a escola é, em si, um espaço de disputa, entre as estruturas hegemônicas do poder e um elemento que nasceria da reação ao próprio estado de opressão, e que seria em sua origem, por sua lógica, o elemento contra-hegemônico.

Desta forma, entendemos que pode a escola funcionar como elemento de reprodução e transmissão dos padrões sociais estipulados pelos grupos dominantes. Logo, é na escola que se adquire um conjunto de valores comportamentais, éticos, morais, estéticos, da cultura opressora e que, de tão arraigados, podem parecer naturalizados aos grupos oprimidos.

O dominado é ensinado a obedecer e a escola será reflexo da sociedade, refletindo um cenário de injustiças, submissão e desigualdades. Quem detém o conhecimento exerce uma violência simbólica sobre aqueles que não possuem. A escola, nesta teoria, funcionaria como uma fábrica de indivíduos para ocupar seus espaços no mercado de trabalho. O conhecimento, a escola, o trabalho, todos seriam instrumentos de controle.

Se nos concentrarmos apenas nesta teoria, criamos um universo social quase imóvel, no qual qualquer transformação pareça praticamente impossível de ocorrer. Pode parecer um discurso derrotista: A escola é um canal ideológico do Estado, e fim! No entanto, é dentro desta mesma escola que ocorre o processo de conscientização das massas, empoderamento e emancipação, o que permite o processo de desalienação dos condicionamentos opressores.

As análises de Althusser e Gramsci colaboraram para que se entendesse os limites de suas teorias. Para Althusser, a única forma de se superar as opressões era através da política e da economia, enquanto para Gramsci, a escola seria local das disputas entre quem deseja deter o “*poder do saber*”, logo, seria ela mesma um elemento transformador, uma educação crítica capaz de promover a autonomia e libertação.

Gramsci reconhece duas formas dos grupos dominantes garantirem sua hegemonia: uma através do aparato policial, e outra através do consenso, ou seja, dos costumes, das regras, do que ‘*pode*’ ou ‘*deve*’ ser considerado moral ou imoral, o que se dá através da mídia, da religião e da educação. Assim, para que exista uma sociedade mais democrática, é fundamental que a escola seja um espaço democrático, onde sejam valorizados não só os saberes ‘oficiais’, mas também os saberes advindos das relações cotidianas.

Fica evidente, até aqui, que a educação é um ato político e que, se por um lado funciona como instrumento de dominação, por outro é nessa mesma escola que se processam os movimentos de luta e resistência a esta dominação. Mais à frente, tentamos entender a que interesses dominantes estamos nos referindo, e nos deparamos com a tendência econômica neoliberal e toda sua política de privatização. Para manter as massas sobre essa mesma lógica de mercado, são necessários os aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, incluindo, a escola.

Sem objetivo de nos aprofundarmos no debate neoliberal, foi realizado um resumo esclarecedor, principalmente do momento quando o neoliberalismo passa a influenciar as políticas econômicas do Brasil, a partir da década de 1990, no qual se iniciou uma série de reformas constitucionais para melhor atender aos objetivos do capital. O que nos tocou, nesta pesquisa, entre tantos outros fatos, foi o processo de privatização dos serviços públicos, desde as indústrias de bens de produção, até a saúde e a educação. Estes setores sofrem com o contínuo sucateamento e crescente alienação decorrente de uma educação não crítica e manipulada por interesses específicos do mercado.

Seguindo por este caminho, o objetivo foi compreender como o neoliberalismo pode ser transferido para o sistema educacional, através de uma educação alienante, pouco crítica, preocupada com resultados numéricos, com a produtividade, com a eficiência, estímulo à concorrência, com avaliações externas. Nesta lógica, a culpa do fracasso estaria juntamente na falta de esforço dos

indivíduos, assim, nada mais é responsabilidade do Estado, e o pobre é pobre porque não se esforçou e o sem-terra, porque não trabalhou para ter seu chão, o baixo rendimento e repetência é, única e exclusivamente, culpa dos alunos (as).

A função da escola não é formar sujeitos críticos e, sim, “*indivíduos mão de obra*” que sejam produtivos. Afinal, criticidade não gera lucros ao mercado. E nem professores (as) que estimulam a autonomia e a emancipação. Por isso, a carreira docente é lançada também nesta mesma lógica competitiva, entre bonificação dos governos a quem mais se enquadrar ao sistema, e total apatia da categoria. Toda esta influência do neoliberalismo na educação foi denominada escola neotecnista, que pretendia mecanizar a escola, como uma máquina industrial, que precisa ser produtiva.

O resultado desta prática foi a marginalização de grande parcela da sociedade, que não se enquadrava nos padrões das ‘*escolas-fábrica*’, professores (as) doutrinadores e alunos(as), sem qualquer autonomia e consciência crítica.

A universalização da educação, abrindo as portas da escola para crianças, jovens e adultos e deficientes não representou, no entanto, o aumento da qualidade de ensino. Os sujeitos não se apoderaram do conhecimento, de forma crítica, mas assinam seus nomes, podem votar e ter uma carteira de trabalho. São fantoches de cativo social, e não possuem condições de perceber os cordões que os manipulam. Após anos de exclusão, os oprimidos não conseguem distinguir suas opressões, naturalizadas e reproduzem esses mesmos elementos de opressão.

Para materializarmos a presença desta ideologia de mercado na educação, utilizamos a LDB e PCN, que fundamentaram a presença constante do que seria o maior objetivo da educação, dentro desta concepção: Galgar um lugar no mercado de trabalho, na ilusão criada pelos grupos dominantes de que a escola está necessariamente ligada à ascensão social. Esta é a chamada pedagogia dos resultados, acrílica, anômala, reflexo direto de uma política meritocrática.

No entanto, apesar de tamanha manipulação dos grupos hegemônicos sobre a educação, e do governo inundar a escola com projetos neotecnistas que valorizam a eficiência e a produtividade, é possível resistir a este projeto conservador através de uma educação popular, crítica, dialógica e multicultural, onde se supere a objetificação dos sujeitos, considerando suas particularidades, suas diferenças raciais, de gênero, orientação sexual, não como elemento desagregador, e sim,

como uma expressão multicultural de resistência à tentativa de homogeneizar a diversidade, e propondo uma sociedade multicromática.

A escola precisa retomar seu caráter de luta, de emancipação e construção da liberdade, debatendo as mazelas, as misérias e as marginalizações sociais; desvendando as origens de estereótipos e das principais exclusões e opressões. Um dos principais objetivos da implementação de uma educação popular é o resgate da valorização dos indivíduos e do reconhecimento de seus saberes. A educação popular se opõe radicalmente aos projetos neotecnistas e cria condição para que os indivíduos busquem superar sua condição de explorados.

A educação que visa à emancipação dos sujeitos traduz-se como um ato político de resistência, pois devolve a estes o direito à voz, ao reconhecimento de sua cultura e de suas histórias. Sem essa visão, o opressor, diante do oprimido esvaziado de si mesmo, consegue impor os valores que forem mais convenientes aos seus interesses.

Em uma pedagogia freireana, preza-se pelo diálogo, enquanto a postura dominante é antidialógica e se apropria dos meios de transmissão do conhecimento como a escola, para comunicar, disseminar e submeter os seus valores. Sem diálogo, não há democracia real, não há luta ou resistência de consciência crítica, que vai de encontro à lógica de mercado e à reprodução de conteúdos que tendem apenas a despotencializar os sujeitos e seus saberes.

O conceito de educação popular tende à transformação social, apropriação de seus saberes e história, promovendo o empoderamento dos antes expectadores a sujeitos, autores, detentores de conhecimentos válidos. Apesar da escola não representar o único espaço de transformação social, nela ocorre uma disputa ideológica com o pensamento tradicional.

Tanto na prática de uma educação libertária, quanto na libertadora, é impossível que a semente da humanização germine onde exista opressão. Por isso, é essencial que os sujeitos se empoderem de si, de suas lutas, histórias e saberes, através de uma educação que preze pelo diálogo e pela práxis transformadora.

O terceiro capítulo representa as práticas de educação popular, que apesar de toda condição conservadora, tradicional e meritocrática, ainda tornaram-se possíveis como um grito de resistência, como uma semente transformadora repleta de esperança e sonhos possíveis, apesar dos obstáculos.

Uma educação que preza pela autonomia e emancipação em cada livro retirado das pilhas espalhadas pelo chão, ganhando vida e estória 'para além de uma biblioteca', a biblioteca nascida da vontade, do desejo dos próprios alunos.

Uma educação que vibre enquanto resistência e luta por uma escola democrática, a partir do empoderamento de alunos (as) que se organizam, que dialogam, que constroem um grêmio para desenvolver um espaço vivo que entenda a educação como elemento transformador, e não condicionante e alienador dos sujeitos. Uma educação que consiga transpor os limites da sala de aula, das paredes engessadas, dos saberes limitados, que possa vivenciar momentos de aprendizado extraclasse, para além das grades que existem para aprisionar os sujeitos e seus conhecimentos.

Uma educação que ocupe as escadarias das Câmaras, das Assembléias, dos espaços políticos, dos museus, dos centros culturais, para que esses locais sejam apropriados por todas as camadas excluídas do processo de construção histórica. Por uma educação que faça da arte a expressão da revolução, que choque, que desmistifique os padrões sociais, morais e éticos dos grupos dominantes e hegemônicos. Por um teatro que pense as opressões, o racismo, o machismo, a homofobia, o especismo que matam todos os dias e que sequer são noticiadas pela mídia que manipula.

Para uma educação além do currículo inerte, para além do capital, dos números e porcentagens; das leis e transversalidades que se folclorizam em práticas que apenas corroboram com a exclusão; Para que o chão da escola seja também o chão das aldeias, dos quilombos, dos movimentos sociais, das ocupações, dos atos, dos braços em riste, dos sonhos.

Não há, pois, educação sem sonho. Não há vida que exista sem que pulse, sem que vibre um coração, sem que plante, com esperança, a semente da justiça e da igualdade. Que seja possível indignar-se com a violência física e simbólica. Não há educação sem vida. Não é fácil, é todo dia, e existirão tropeços, receios, contratempos... Mas que estes não nos paralisem, ao contrário, nos impulsionem. Pois acima de tudo, não há educação sem movimento.

***“(...) Se nada ficar destas páginas,
Algo pelo menos esperamos que permaneça:
Nossa confiança no povo. Nossa fé nos homense na criação
De um mundo em que seja menos difícil amar.” (FREIRE, 1999,p. 107)***

Figura 42: O povo unido é povo forte, não foge a luta e não teme a morte. / 2014



Fonte: Elaborada pela autora

6- REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALENCAR, José. *O guarani*. São Paulo: Ática, 1985, 10 ed.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985 2ª Ed.

ALVES, Rubem. *A pedagogia dos Caracóis*. Rio de Janeiro: Ed. Verus, 2011.

_____. *A alegria de ensinar*. Campinas: PAPIRUS, 2011.

_____. *O desejo de ensinar e arte de aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

_____. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: PAPIRUS, 2005.

ANDRADE, Marcelo (Org.). *Diferenças silenciadas pesquisas em educação, preconceito e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC E Lula*. 1. Ed. Campinas: Autores Associado-Armazém do Ipê, 2004.

APPLE, M. W. *Para além da lógica do mercado – compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARCARY, Valério. *Cinco Observações Sobre a Crise da Educação Pública para uma Estratégia Revolucionária* Caderno de Debates Ilaese,. 2005.

BAKUNIN, Mikhail. *Deus e o Estado*. São Paulo: hedra, 2011.

_____. *Revolução e liberdade*, São Paulo; Hedra, Coleção: Estudos Libertarios, 2010.

BOAL, Augusto *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.

_____. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo; Saraiva 1999

BRECHT, Bertold. *Antalogia Poética*. Leitura: São Paulo, 1977

CANEN, Ana; SANTOD, Angela Rocha dos. *Educação Multicultural: Teoria e Prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CANEN, A. & OLIVEIRA, A. M. A. de, "Multiculturalismo e currículo em educação: um estudo de caso", *Revista Brasileira de Educação*, nº. 21, pp. 61-74, 2002.

CANEN, A. G. & CANEN, A., *Organizações multiculturais*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2005

CANEAU, Vera Maria. *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?* Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. 36

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: Leitura crítica, compreensiva artigo/ artigo*. 3.ed. Petrópolis: vozes, 1998.

CERVANTES, Miguel. *Dom Quixote de la mancha vol.1* . OBRA PRIMA DE CADA AUTOR Rio de Janeiro: MARTIN CLARET. S/d.

CORREA, Vera. *Globalização e Neoliberalismo - O que Isso Tem a Ver com Você, Professor?* Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2000.

COSMOS, Cláudia de Carvalho, *Neoliberalismo e educação: lógica e contradições*. São Paulo: Dissertação de mestrado em educação, Centro universitário Moura Lacerda. S.d.

COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos in: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. *A pedagogia de Celestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica*. Campinas: Revista HISTEDBR on line, n. 23.p26-31, 2006.

CROSO, Camila (coord.). *A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação*. In: HADDAD, Sérgio (Org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. *O projeto reacionário de educação*. In: <http://www.luizantonioacunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação escolar no Brasil: O público e o privado*. [on line]. 2006, vol 4, n.1 pags 143-158

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez, 1984

FERREIRA, Marcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de (orgs). *História do currículo e história da educação: Interfaces e diálogos*. Rio de Janeiro: QUartet- FAPERJ, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28. Ed. São Paulo : Graal, 2014

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 90-113.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREINET, Celestin. *Pedagogia do bom senso*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Para uma escola do povo*. São Paulo: Martins fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Vivendo e aprendendo*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. *Fazer Escola conhecendo a vida*. 5. Ed.. Campinas: Papyrus, 1990. 37

_____. *Pedagogia da esperança: Um encontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e terra (coleção leitura), 2004.

_____. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 1. ed. Petrópolis: vozes, 2005.

_____. *Educar para transformar: almanaque histórica*. 1. ed.. São Paulo: Mercado Cultural (Fundação Banco do Brasil), 2005.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2014.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e terra, 2014

_____. *À Sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro/São Paulo Paz e Terra, 2006.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2004

FREITAS, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo; Edart, 1977

FERRETTI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncui. *A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações e estruturas entre educação e a estrutura econômica social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Historia das idéias pedagógicas*. Serie educação. Rio de Janeiro; Ática, 1999

_____. *Pedagogia da Praxis*. São Paulo; Cortez 1998

GALLO, Silvio. *Pedagogia Libertária: Anarquistas, anarquismo e educação*. 1.ed. São Paulo:Imaginário,2007.

_____. *Educação: Entre subjetivação e singularidade*. Revista do Centro de educação. Vol 35, no 2 maio/agosto, 2010.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antônio. *Os dirigentes e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Escritos políticos* vol 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HADDAD, Sérgio. Introdução. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. *O NEOLIBERALISMO: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto G. *Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna,2016.

IVENICKI, Ana; MARQUES, Luciana Pacheco (orgs) *Educação e multiculturalismo, tendências e desafios*. Minas-Gerais, Juiz de Fora; UFRJ, Educação em Foco. Março/Junho, 2014

KEIM, Ernesto Jacob. *Educação da Insurreição*. São Paulo. PACO, 2014. 38

KINUPP, Valdely ferreira. LORENZI, Harri. *Plantas alimentícias não convencionais. Panc no Brasil*. Rio de Janeiro: Plantarum, 2014.

LAURELL, Asa Cristina. *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995.

LEIF, Joseph. *Por uma educação subversiva: da identificação à liberação*. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar,1981.

LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko; ANDRADE, Clara. Augusto (org.) Boal: *Arte, pedagogia e política*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ed São Paulo; Autores associados, 2005

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva Pós estruturalista*. Petrópolis. Ed.: Vozes, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação de aprendizagem escola*. 1.ed. São Paulo: Corte,2011.

_____. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. 1. ed. São Paulo: Cortez,2014.

LUMERTZ, Juliana Selau, *A Parceria Público privada na educação: implicações para a gestão da escola*. Dissertação de conclusão de mestrado em educação. Porto Alegre:Universidade federal do Rio Grande do sul, 2008.

MACHADO, Elisa Campos. *Uma discussão acerca do conceito de biblioteca Comunitária*. Campinas: Revista digital de biblioteconomia e ciência da informação. V.7, n.1, p. 80-94- julho/ dez 2009.

MARQUES, Luciana Pacheco; Anderson Ferrari (Org.) . *Silêncios e Educação*. 1. ed. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.

MARQUES, Luciana Pacheco, AKKARI, Abdjeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. *Educação Intercultural; Desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2013

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: Possibilidades para uma ação transformadora*; Artmed Editora, 2004

MAZONI, Célia. *Uma educação para a solidariedade*. Campinas: Pontes/ Unicamp, 1990.

MELLO; Giumar Namó. *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. Rio de Janeiro; Loyola, 1984

MENDONÇA, Erasto Forte. *A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: FE/UNICAMP, 2000

MESZAROS, Istvan. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar*. Paraná: artigo do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCER III – Encontro Sul-brasileiro de psicopedagogia. 26 a 29 de out de 2009 – PUCPR

MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?* São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. *Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas*. Petrópolis: VOZES, 2014. 39

MOREIRA, Antonio Flavio; *Curriculo; Politicas e praticas*. Rio de Janeiro: Papyrus, 2008

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. *Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar*. Porto Alegre: ONG Nuances, 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro; BACKES, José Licínio (org.) *Inter/Multiculturalidade, Relações Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão*. Campinas: mercado das letras, 2015.

NETTLAU, Max. *História da anarquia: Das origens ao anarco comunismo*. São Paulo: Hedra, 2008.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. São Paulo: UFSP, 2007

ORSO, Paulino José. *Neoliberalismo: Equívocos e conseqüências*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (org.) *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores e associados. Histedbr, 2007 pgs 163-183

PARANHOS, Edmur. *Nós: do-discentes e espect-atores*. Rio de Janeiro: Dissertação de mestrado em educação- PPGE- UFRJ, 2009

PETRAS, James. *Neoliberalismo: America latina, EUA e Europa*. Santa Catarina: EDIFURB, 1999.

_____. *Armadilha neoliberal*. Niterói: Ed. Xama, 1999.

_____. *Brasil de Cardoso: A desapropriação do país*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação crítico-colaborativo: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. Educação e pesquisa. Revista da faculdade de educação da USP. São Paulo, 2005.

PRADO, Antonio José Correia. *O neoliberalismo e desenvolvimento social: a desconexão trágica*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

REBUZZI, Daniele da Costa. *Aldeia Maracanã: um movimento contra o índio arquivado*. São Carlos: Revista de antropologia da UFSCAR, jul/dez 2014.p.3

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 19984.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Entre a roça e a cidade: Identidade, Discursos e saberes na escola*, Bahia:Tese apresentada ao programa de pós graduação em educação, da faculdade de Educação (FACED), 2008

RIBEIRO,William de Goes. *Multiculturalismo e ética moral em educação: A retoricado discursso contra o bullying*, Paraná (Curitiba); CRU, 2016

SANTANA, Guilherme Xavier de. *Educação Popular, Educação Libertaria e Movimentos Sociais: Um estudo de caso sobre o grupo de Educação popular (GEP)*. Rio de Janeiro: Dissertação de mestrado UFRJ, 2015

SANTOS, Boaventura de Souza. *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. Coimbra. Revista Critica de ciências sociais. N 48, Junho 1997

SANTOS, Lucióla Licínio de Castro Paixão; FAVACHO André Márcio Picanço (Orgs).*Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*.Curitiba: CRV, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia Polemicas do nosso tempo*. São Paulo; Autores associados. 32 ed, 1999

SOARES, Donizete. *Idéias libertárias*. Clube dos autores, Instituto de Educação e cultura,2011 40

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a Escola*. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000

SOFISTE, Juarez Gomes. *Sócrates e o ensino da Filosofia: Investigação Dialógica: Uma pedagogia para docência de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2007 .

SOUZA, João Francisco. *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo: Cortez, 1987

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. Rio de Janeiro; Cortez, 1998.

VALE, Ana Maria. *Educação popular na escola pública*. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2001

7-FONTES HISTÓRICAS

PNE 2015 (Plano Nacional de Educação);

PORTARIA 419;

LDB (Lei de Diretrizes e Bases) ATUALIZADO;

DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais);

CURRICULO MINIMO PARA ENSINO MEDIO E FUNDAMENTAL (nas áreas de historia, filosofia e sociologia).

Lei 10.639 – 2003

Lei 11.645 – 2008

Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1997

Secretaria de educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

Jornal online: A Nova Democracia. *Disponível em:* <https://www.youtube.com/watch?v=TIXAPPt659M> Acesso:12/01/2018

Jornal Online Agencia Brasil. *Disponível em :* <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/aldeia-maracana-mantem-tradicoes-indigenas-e-cobra-reconhecimento> . acesso: 25/01/2018

ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA. Pronara Já: pela implementação do Programa de Redução de Agrotóxicos. Cartilha de Formação e Capacitação. Rio de Janeiro, 2015. Encontro Nacional de Agroecologia - III ENA, Carta Política, Juazeiro-Bahia, 2014. 41

AGRICULTURAS - Experiências em Agroecologia, Dez Qualidades da Agricultura Familiar - Cadernos de Debate, 2014.

UNESCO. Manifesto da Biblioteca pública 1994, INFLA Journal. V.21, n.1, 1955 p. 66-67. *Disponível em:* <HTTP://www.bpp.pr.gov.br/arquivos/file/manifestounesco.pdf> Acesso em 10/02/2018

Entrevista realizada pela revista Biblio em 15 de abril de 2015. *Disponível em:* <HTTP://www.youtube.com/watch?v=yrrtlczdf3oA> Acesso em: 10/02/2018

I SEMINÁRIO DIÁLOGOS BIBLIOO: Lei da biblioteca escolar: houve avanço em seus cinco anos de existência? Realizado no teatro Mário Lago, Colégio Pedro II, unidade São Cristóvão- Rio de Janeiro, 24 de junho de 2015. *Disponível em:* biblioo.cartacapital.com.br/i-seminario-dialogos-biblioo-2/

Acesso em: 19/02/2018

Centro de mídia Independente. CMI Brasil. Cartilha do Grêmio autônomo.

Disponível: <https://midia independente.org/?q=gremioautonomo>

Acesso: 12/02/2018

FRAGA, Vivian. *Há de se romper as correntes-* Poesia/Roteiro/ Peça teatral –Projeto Raízes, 2014- Rio de Janeiro.

GALDO, Rafael. Baixada Fluminense: Os dilemas de uma população numerosa e carente de serviços básicos, Rio de Janeiro. 2014. *Disponível em:* G1.globo.com.

Acesso em: 18/02/2018.

GUIMARÃES, Thiago. O polêmico conflito entre índios e fazendeiros que explodiu após “ ato final” de Dilma. BBC- Brasil em Londres, 15 de junho de 2016.

Disponível em: [WWW.bbc.com/portugues/brasil](http://www.bbc.com/portugues/brasil)

Acesso: 21/02/2018

MARTELLO, Alexandro. CADE aprova com restrições fusão entre Monsanto e Bayer. Brasília: 07/02/2018. *Disponível em:* g1.globo.com

Acesso: 21/02/2017

NETO, Lauro. Depressão tira 1210 professores de sala da rede estadual do Rio de Janeiro. Jornal O Globo. 01/03/2015.

Disponível em: [Http://www.m.oglobo.globo.com](http://www.m.oglobo.globo.com)

Acesso: 19/02/2018

PROJETO RAÍZES. Rio de Janeiro: Colégio Estadual Professora Alzira dos Santos da Silva, 2014. *Disponível:* [Http://www.youtube.com/watch?v=kjehr3y9zy0](http://www.youtube.com/watch?v=kjehr3y9zy0)

Acesso: 17/02/2018

PROJETO SOCIOAMBIENTAL ALDEIA MARACANA- documentário Direção Vivian Fraga, Fotografia: Ruslan Souza, Edições Diego Alonso, Rio de Janeiro, 2017- Consta DVD, junto a dissertação.

PRONZATO, Carlos. 19 poemas sem terra.

Disponível em: [WWW.reformaagrariaemdado.org.br](http://www.reformaagrariaemdado.org.br)

Acesso: 21/02/2018

REVISTA ON LINE RIO ON WATCH. Indígena em contexto urbano: Uma entrevista com Urutau Guajajara. *Disponível:* <http://riononwatch.org.br/?p=28435> Acesso em : 20/02/2018

ENCICLOPÉDIA DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL.- Instituto Socioambiental-
Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xukuru/print>
Acesso: 20/02/2018

VIDA- Voluntárxs Independentes em Defesa Ambiental
Disponível: <https://www.facebook.com/vidaemdefesaambiental/>
acesso em: 20/02/2018

*Para compreender as práticas de educação popular FORAM realizadas entrevistas, analisadas fotografias e vídeos, diário de campo das atividades (aulas passeio, bibliotecas comunitárias, oficinas de teatro do oprimido e formação de grêmios estudantis) nas unidades escolares onde desenvolvi e desenvolvo projetos de educação popular, através do método de pesquisa ação.

8-ANEXOS

8.1- ANEXO 1

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

8.2- ANEXO 2

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

8.3- ANEXO 3

CARTILHA DO SEPE CONTRA APLICAÇÃO DO SAERJ

pag2 Por que não aplicar o SAERJ?



A quantificação na educação pretende esconder a sua privatização

Ensinar não é o mesmo que treinar

A centralização da “qualidade” do ensino em metas pré-estabelecidas ou em elementos quantificáveis, camufla de forma trágica e maliciosa, a real situação da educação no Brasil.

A educação não é feita a partir de alunos acertando questões de “múltipla escolha” numa prova. Os governos admitem isso de maneira formal (para cumprimento de lei) em seus Planos Curriculares. O PCN, por exemplo, fala em “Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais...” o que certamente não pode ser feito com treinamentos e intensivos preparatórios para provas. Treinar alunos a marcarem cruzes, não é o mesmo que ensinar.

O certo é que a real intenção dos programas de avaliação de desenvolvimento educacional, é a de privatizar a educação pública, responsabilizando o professor pelo fracasso das escolas. É dessa forma atrelar seu salário e reajustes salariais ao desempenho de seus alunos. Assim, o governo retira de si a responsabilidade com a educação e os consequentes investimentos que deveria fazer para alcançar qualidade e entrega estas verbas nas mãos da iniciativa privada.



8.4- ANEXO 4

HÁ DE SE ROMPER AS CORRENTES

Vivian Fraga

Há de Se romper as correntes de
onde nasceu a escravidão
quem foi quem disse que
negro era o escravo?
que a África sempre foi miserável?
um continente para exploração?
já bem lá na antiguidade o escravo
existia, Prisioneiro de guerra que
ao Vencedor se submetia.

E na África as tribos em disputa,
troçavam os vencidos homens
por um pouco de tabaco
e trazidos em navios apertados,
os negros eram levados para
em Novas Terra serem explorados
e se haviam escravos doentes
eram lançados ao mar, sem dó,
arrastados por correntes
vozes caladas no Atlântico.

Ao chegar ao Brasil
eram então vendidos :
Olha as verduras!
Olha as frutas !

olha os escravos,
tudo bem fresquinho...
E na lavoura eram usados
até que seus corpos cansados
não resistissem à exploração,
e quando ao trabalho não aceitavam
eram então torturados
submetidos a humilhação.
Vejam só “quanta beleza”....
Surgiu então uma princesa
para libertar o negro da dor!!!
SÓ QUE NÃO...

**A LIBERDADE NÃO FOI
CONCEDIDA
FOI CONQUISTADA COM SANGUE
SUOR E FERIDA
NO CORPO DE CADA HOMEM
QUE RESISTIU
EM PALMARES
EM QUILOMBO
EM CADA RECANTO DO BRASIL.**

8.5- ANEXO 5

BAIÃO DO SEU DOTÔ

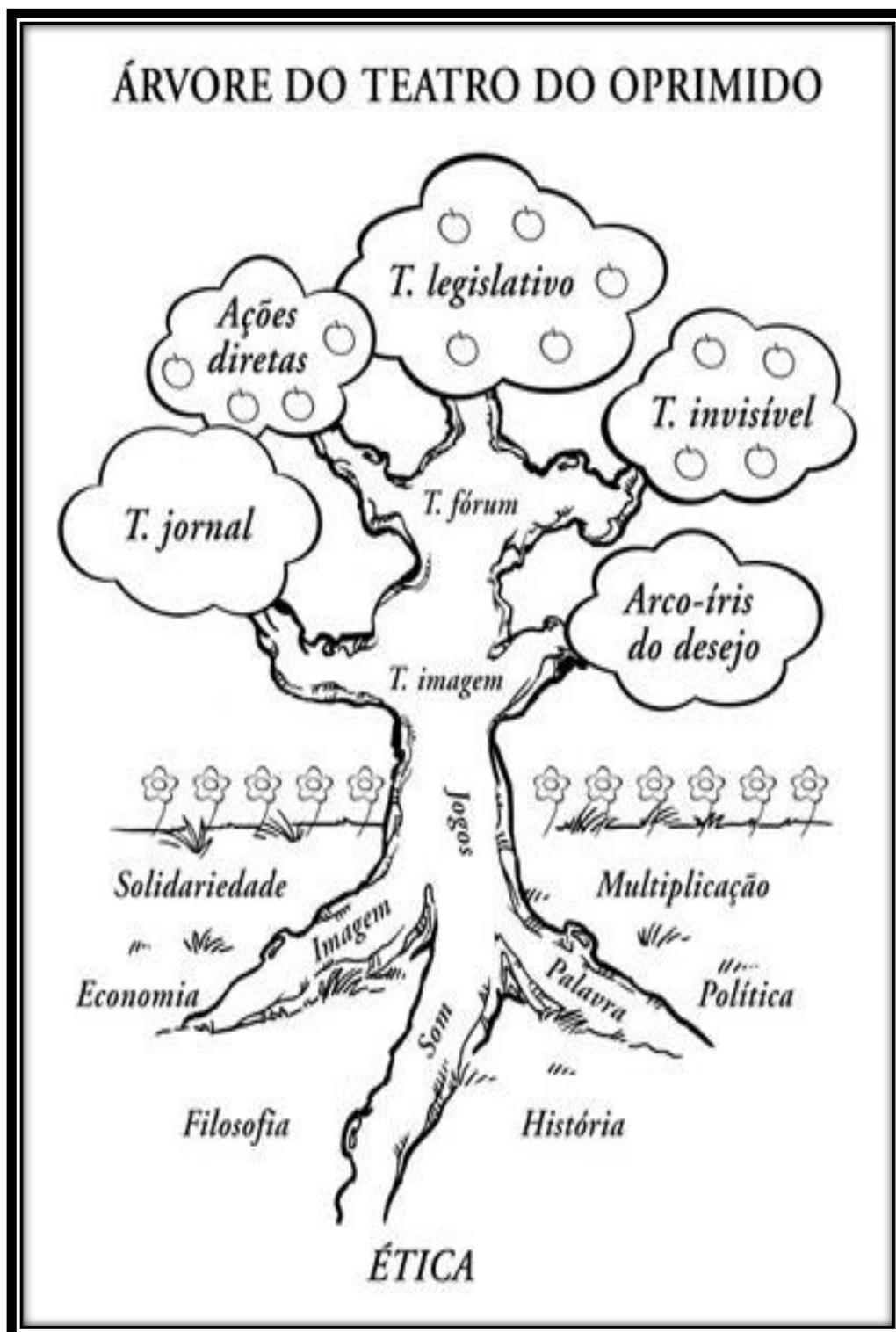
Corisco

Você diz você diz gostar de negro,
que a cultura da África você ama,
mais você, mais você quando chega
em casa
você é a patroa ela empregada
você é sinhá, ela é mucama.
Pode crer, pode crer racismo existe,
É a nossa hierarquia social,
Mas você vem com essa cara dura
dizendo que a nossa mistura é
democracia racial.
Ohhh seu dotô o racismo não acabou
só mudou de adereço, se antes era na
chibata, hoje é no terno é na gravata
mas resiste o povo negro..
O seu dotô o racismo não acabou
só mudou de adereço se ontem era
na chibata hoje é no terno é gravata,
mas existe o povo negro,
mas hoje, mas hoje o racismo é crime,
tá na Carta Magna da Nação,
mas se racismo fosse crime mesmo
Vish Todo mundo estava preso
põe a sociedade no camburão...
Seu doto, seu dotô ainda acredita
nesse papo de Princesa Isabel
veja só quanto sangue e quanto a luta
ai ai seu dotô que força bruta
Abolição não caiu do céu

tá no quilombo e não tá no papel...
Oh seu Dotô racismo não acabou
só mudou de adereço se antes era na
chibata hoje é no terno e na gravata
mas resiste o povo negro.
todo camburão tem um pouco de navio
negreiro
todo patrão tem um pouco de Senhor
toda a favela tem um pouco de
Senzala,
Pode crer É verdade seu dotô
toda prisão tem um pouco de Alcatraz
todo Operário tem um pouco de
escravo,
E todo policial tem um pouco de
Capitão do Mato
e todo policial tem um pouco de
Capitão do Mato....
E o Poder Judiciário, é racista
e o sistema carcerário, é racista
educação fundamental é racista e o
código penal é racista e a repressão
policial é racista e a ordem e o
progresso é racista e
a ideologia do Progresso é racista e o
Congresso Nacional é racista e
repressão policial é racista
ohh seu dotô o racismo não acabou
só mudou de adereço e antes era na
chibata hoje é no terno e na gravata
mas existe o povo negro.

8.6- ANEXO 6

ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO



8.7- ANEXO 7

TABELA COMPARATIVA DAS PRÁTICAS DE AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE

| CONCEPÇÃO | PEDAGOGIA DO OPRIMIDO FREIRE | TEATRO DO OPRIMIDO BOAL |
|---|--|--|
| CRIAÇÃO DO MÉTODO | Educação popular: iniciada em 1962, com Alfabetização de adultos, Círculos de Cultura, em Pernambuco, Brasil, com objetivo de mudar a escolarização tradicional. | Teatro popular. No Teatro de Arena, em 1960, em São Paulo (Brasil), com o objetivo de tornar o espectador participante no teatro. |
| TRAJETÓRIAS DOS AUTORES: EXÍLIO | Exilado aos 43 anos, de 1964 a 1980, acusado de subverter a ordem instituída. Trabalhou por 14 anos no Chile e outros países da América Latina e Europa. Retornou quase 16 anos depois. | Exílio político compreendido entre 1971 e 1986, em que esteve na América Latina (Argentina e Peru), bem como em diferentes países da Europa. Retornou 15 anos depois. |
| EXÍLIO | No Chile, durante o exílio desenvolveu 60 trabalhos em programas de educação de adultos, escreveu sua principal obra: <i>Pedagogia do Oprimido</i> . | O Teatro do Oprimido surgiu no exílio no Peru, na década de 1970, com a experiência de teatro popular, com um método de alfabetização inspirado na Pedagogia do Oprimido. |
| TÍTULOS RECEBIDOS | Recebeu o título de doutor <i>honoris causa</i> de 36 universidades e escreveu mais de cinquenta livros, adotados nos currículos de Pedagogia de inúmeros países. E deixou um inacabado <i>Cartas pedagógicas</i> . Abril de 2012: a Presidenta do Brasil Dilma Rousseff declarou o educador Paulo Freire "Patrono da Educação Brasileira" (Lei 12.612/2012). | Recebeu o título de doutor <i>honoris causa</i> de vinte universidades e escreveu 22 livros, adotados nos currículos de teatro de inúmeros países. |
| PRINCIPAL OBRA | Pedagogia do Oprimido: concepção de "oprimido-opressor". A alfabetização só toma a dimensão quando se realiza a "expulsão do opressor de dentro do oprimido", como libertação da culpa (imposta) pelo "seu fracasso no mundo". | Teatro do Oprimido: modelo de prática cênico-pedagógica destinada à mobilização do público, vinculando-se ao teatro de resistência, entre oprimido/opressor . |
| INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS Ambos assumem postura engajada frente ao pós-golpe militar pelo qual passou o Brasil na década de 1960. | O existencialismo, a fenomenologia e o marxismo. Ideologias próximas ao Partido Comunista Brasileiro e ao marxismo. | O existencialismo, a fenomenologia e o marxismo. Pressupostos políticos do Partido Comunista Brasileiro e das teorias marxistas. |

| | | |
|---|--|--|
| AUTORES QUE INFLUENCIARAM O MÉTODO | Hegel, Karl Marx, Teilhard de Chardin, Antonio Gramsci, Amílcar Cabral, Friedrich Engels, Lênin, Fromm, Sartre, entre outros. | Karl Marx, Friedrich Engels, Stanislavski, Brecht, John Gassner, Jacob Levy Moreno, entre outros. |
| PEDAGOGIA | Processo de observação e reflexão para uma ação transformadora . | Uma aprendizagem concreta, o fazer, e não o falar, já que é através das pequenas lutas que, hoje, tudo pode recomeçar uma ação transformadora . |
| OBJETIVOS | Transformar o mundo a partir de um processo de alfabetização. Que o oprimido tenha as condições de descobrir e conquistar reflexivamente, como sujeito de seu próprio destino histórico. | Transformar o espectador, de um ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática. Nunca se contentar em refletir sobre o passado, mas se preparar para o futuro. |
| CONTEÚDO | A realidade do indivíduo , no contexto em que se desenvolve. | Através da transformação o espectador prepara ações reais que conduzam à própria liberação. |
| MÉTODOS | Dialógico , aberto, franco, com possibilidades para a intervenção social. | De intervenção social e política através do teatro , inspirando-se na crença de Freire de que "todo mundo pode ensinar a todo mundo". |
| METODOLOGIA | Problematizadora , questionadora. Propõe modelos de ruptura , de mudança e de transformação social. | O participante modifica a realidade, através da participação ativa da linguagem teatral , com ações teatrais no âmbito das intervenções sociais. |
| MEIOS | Fundamentalmente a aplicação de recursos orais, de maneira participativa, vivenciada. | Através das suas técnicas teatrais que facilitam o imaginário , por meio de representações do real, para discutir os problemas vividos. |
| AVALIAÇÃO | Relacionada com a transformação do meio onde o indivíduo se desenvolve. Palavras-chave: Criar e Recriar. | O indivíduo , permanecendo na sua própria pessoa, desempenha o seu próprio papel, organiza e reorganiza sua vida. |
| TIPO DE EDUCAÇÃO | Educação popular como resultado das necessidades dos grupos e classes sociais exploradas. A educação como via para romper com os esquemas de uma sociedade fechada. | Teatro popular com a perspectiva do povo na análise dos fenômenos sociais, uma estratégia de educação não formal: propicia o desenvolvimento, a criação artística e o acesso cultural para as comunidades. |

| | | |
|---|---|--|
| DIÁLOGO | Supõe troca, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Propicia o desenvolvimento de um pensamento crítico a partir da prática sistemática da reflexão e do debate crítico sobre as experiências de vida dos participantes. | A transitividade, o questionamento, o espectador para uma resposta procura desenvolver o desejo de criar espaço no qual se possa criar, aprender, ensinar e transformar. Oprimido e espectador são conceitos quase sinônimos ligados e intermediados pelo diálogo. |
| ENSINO | Exige respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, diálogo libertador, não o monólogo opressivo do educador sobre o educando. É transitividade, democracia, diálogo. | Intervenção social e política, inspirando-se na crença de que todos podem ensinar, aprender e fazer teatro. |
| PALAVRA | Modifica o mundo: ao dizerem suas próprias palavras, as pessoas começam a construir conscientemente seus próprios caminhos. | Através do teatro viabiliza ao espectador a possibilidade de relatar as próprias vivências, desenvolver a autonomia. |
| PAPEL DO PROFESSOR E DO CURINGA | Uma ação educativa libertadora propõe uma relação de troca horizontal entre educador e educando, constrói um conhecimento, uma conscientização e testemunho de vida, um ato de conhecer a significação da realidade e na práxis o poder da transformação. | Exerce uma função pedagógica, assume o papel de conciliador, mediador do jogo, um facilitador do processo. Desenvolve competências como no processo de ensino, desenvolve potencialidades futuras e potencialidades para ações. |
| TEORIA E PRÁTICA | A teoria e a prática não se separam, ou seja, o vínculo teoria e prática forma um todo no qual o saber tem um caráter libertador. | Estimular as pessoas a descobrir o que já são, a revelar para si os seus potenciais, metaforizar o mundo, representá-lo, recriá-lo, ser um espectador de si próprio. |
| ALGUMAS IDEIAS COMUNS A FREIRE e BOAL | | |
| O diálogo baseado nas questões ético-morais. Boal e Freire defendem o diálogo e a cooperação entre sujeitos na busca de problematizar, compreender e transformar a realidade. | | |
| Uma pedagogia e um teatro elaborado "pelos e não para os oprimidos"; conscientizam os oprimidos a lutarem pela libertação. Denominam seus métodos de intervenção social e política através da educação e do teatro. | | |
| A Pedagogia Libertadora inter-relaciona os conceitos de Educação popular, Cultura popular e Teatro popular. | | |
| O Teatro do Oprimido como instrumento da Educação popular, preconizada a dimensão comunitária do Teatro popular. | | |
| As metodologias de Freire e Boal são fundamentadas em princípios éticos, morais, sociais e estéticos. | | |