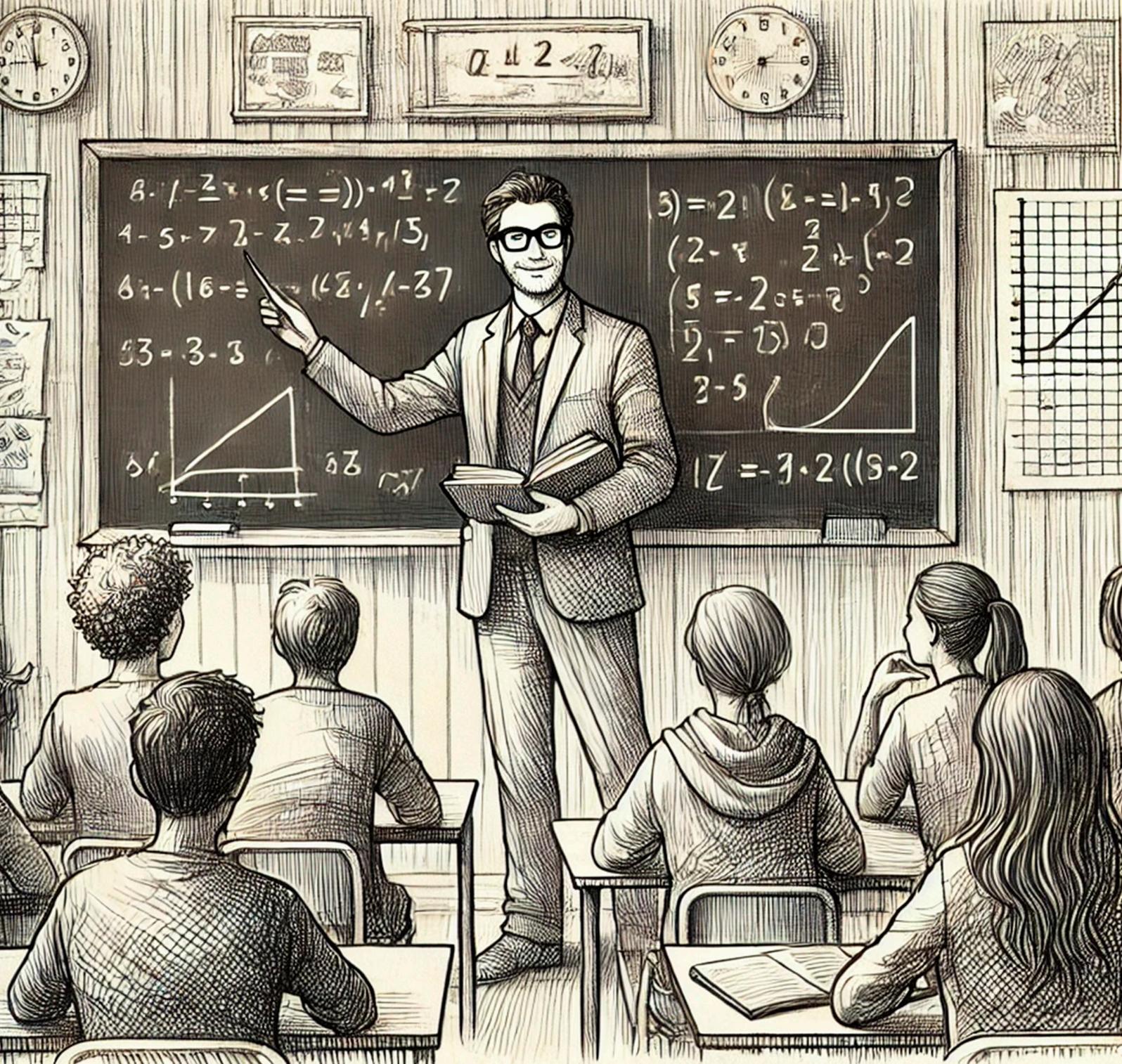


REVISTA HOMINUM

ISSN 2316-4808

Edição 27 - Setembro - 2024 - Vol. 10



**PEDAGOGIA CRÍTICA: EPISTEMOLOGIA,
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Corpo Editorial

Editor-Chefe: Cintia Rufino Franco Shintate – Especialista em História/PUCSP e em História, Ciências, Ensino e Sociedade/UFABC

Editor-Executivo: Ary Albuquerque Cavalcanti Junior – Doutor & Docente – UFMT

Editor-Executivo: Ítalo Nelli Borges – Doutor – UNEB Campus V

Editoração: Daniel Gomes Fernandes Miranda

ILUSTRAÇÃO CRIADA USANDO A FERRAMENTA DALL-E.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
PEDAGOGIA CRÍTICA: EPISTEMOLOGIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS	5
<i>Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo</i> <i>Maria Amélia do Rosário Santoro Franco</i>	
1. PEDAGOGIA CRÍTICA: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS	7
<i>Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo</i> <i>Maria Amélia do Rosário Santoro Franco</i>	
2. O DIREITO DE SER E SE CONSTRUIR HUMANO: FORMANDO POR UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA FREIREANA	13
<i>Guadalupe Mota</i> <i>Simone do Nascimento Nogueira</i>	
3. A PEDAGOGIA CRÍTICA NA PERSPECTIVA DE MARIA AMÉLIA DO ROSÁRIO SANTORO FRANCO	19
<i>Mary Gracy e Silva Lima</i> <i>Saray Marques</i>	
4. TEORIA CRÍTICA E PEDAGOGIA CRÍTICA SOB A ÓTICA DE THEODOR ADORNO, WALTER BENJAMIN E PAULO FREIRE	28
<i>Gabriel Jorge Rodrigues de Souza</i> <i>Aldo Lima Silva</i>	
5. FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: O APRENDER A ENSINAR EM SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PEDAGOGIA CRÍTICA	34
<i>Thayná Guedes Assunção Martins</i> <i>João Antônio de Sousa Lira</i>	
6. A ROTINA PEDAGÓGICA E A INIBIÇÃO DA INFÂNCIA: CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA À MÍNGUA	40
<i>Hélio da Guia Alves Junior</i> <i>Silvia Cinelli Quaranta</i>	
7. CONFLITO PEDAGÓGICO: DISPOSITIVO E POSSIBILIDADE EM OUTRA PEDAGOGIA	44
<i>Leiny Gomes da Silva Leite</i> <i>Lisley Cristina Gomes da Silva</i>	
8. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E MÍDIAS DIGITAIS NA EJA: CAMINHOS DE ESPERANÇA EM TEMPOS DE DESENCANTO	50
<i>Valmir Jhonatta Almeida Barbosa</i> <i>Rosângela Rodrigues dos Santos</i>	
9. CRIANÇAS REFUGIADAS: O PERTENCIMENTO POR MEIO DA EDUCAÇÃO	56
<i>Larissa Lima dos Santos</i> <i>Silvia Cinelli Quaranta</i>	

**10. PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA COMO POSSIBILIDADES DE
FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO
ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAJATI / SP..... 62**

Olga Rosa Koti

APRESENTAÇÃO

PEDAGOGIA CRÍTICA: EPISTEMOLOGIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS

As vertentes críticas em Pedagogia têm fundamentado estudos e debates no campo educacional desde meados do século XX. Com procedências vinculadas ao aspecto emancipatório do paradigma moderno, isto é, ao marxismo e suas decorrências, a Pedagogia Crítica configura-se como importante recurso de resistência e enfrentamento às desigualdades sociais presentes no devir existencial humano e no sistema capitalista contemporâneo.

A *práxis* da Pedagogia Crítica integra a consciência e a prática da educação como recursos para a transformação da ideologia dominante que oprime classes sociais subalternizadas. Portanto, essa perspectiva epistemológica opera práticas educativas baseadas na problematização de contextos histórico-culturais com vistas a modificá-los, na intenção de produzir justiça social e cognitiva.

Este dossiê reúne trabalhos que discutem princípios epistemológicos, práticas pedagógicas e políticas educacionais lastreados na Pedagogia Crítica. Os artigos aqui reunidos pretendem contribuir com o desenvolvimento da Educação, a ampliação do debate epistemológico sobre Pedagogia e Pedagogia Crítica, assim como difundir potencialidades da *práxis* pedagógica crítica em instituições escolares.

No primeiro texto, intitulado *Pedagogia Crítica: princípios epistemológicos e políticos*, de nossa autoria, buscamos descrever as bases epistêmicas e políticas da Pedagogia Crítica, apresentando seus elementos constitutivos e suas finalidades emancipatórias.

O segundo artigo, *O direito de ser e se construir humano: formando por uma epistemologia crítica freireana*, de Guadalupe Mota e Simone Nogueira, busca evidenciar, a partir de um processo formativo docente com caráter pedagógico-crítico, as possibilidades de reação à lógica neoliberal na Educação.

No terceiro estudo, intitulado *A Pedagogia Crítica na perspectiva de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco*, Mary Gracy Lima e Saray Marques indicam subsídios da e para a Pedagogia Crítica, a partir de uma análise da obra de Maria Amélia Santoro Franco.

Em *Teoria Crítica e Pedagogia Crítica sob a ótica de Theodor Adorno, Walter Benjamin e Paulo Freire*, Gabriel Jorge Rodrigues de Souza e Aldo Lima Silva discutem, de maneira ensaística, articulações entre a Teoria Crítica da *Escola de Frankfurt* e as bases da Pedagogia Crítica freireana, fundamentos da *práxis* pedagógica socialmente engajada e emancipatória.

O quinto artigo, *Formação Inicial em Pedagogia: o aprender a ensinar em sua relação com as práticas pedagógicas a partir da Pedagogia Crítica*, cuja autoria é de Thayná Guedes Assunção Martins e João Antonio de Sousa Lira, traz uma análise de como a

Pedagogia Crítica pode contribuir no processo de aprender a ensinar mediante a produção de práticas pedagógicas que transcendam a ingenuidade.

No sexto texto, *A rotina pedagógica e a inibição da infância: curiosidade epistemológica à mingua*, Hélio da Guia Alves Junior e Silvia Cinelli Quaranta buscam identificar prejuízos oriundos da mecanização da rotina pedagógica, com a pretensão de compreender a diferença entre rotina e ritual, e refletir sobre as possibilidades do ritual pedagógico como um instigador da curiosidade epistemológica, um fundamento da Pedagogia Crítica.

O sétimo artigo, *Conflito Pedagógico: dispositivo e possibilidade em outra pedagogia*, das autoras Leiny Leite e Lisley Gomes da Silva, provoca reflexões sobre o conceito de conflito, a partir de pressupostos da Pedagogia Crítica freireana.

Em *Educação antirracista e mídias digitais na EJA: caminhos de esperança em tempos de desencanto*, o oitavo texto deste dossiê, Valmir Jhonatta Barbosa e Rosângela Rodrigues dos Santos analisam a integração entre mídias digitais e práticas pedagógicas críticas e antirracistas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O nono estudo deste dossiê, de autoria de Larissa Lima dos Santos e Silvia Cinelli Quaranta, tem como título *Crianças refugiadas: o pertencimento por meio da educação* e apresenta um importante relato de experiência alicerçado em fundamentos críticos emancipatórios sobre a educação de crianças refugiadas do Afeganistão.

O último artigo que compõe este dossiê, *Princípio da Pedagogia Crítica como possibilidades de formação e práticas pedagógicas no processo de inclusão escolar no município de Cajati/SP*, cuja autoria é de Olga Rosa Koti, explora potencialidades de formação docente lastreadas na Pedagogia Crítica, no contexto de um município pertencente a uma das regiões mais pobres do Estado de São Paulo.

Em suma, acreditamos no potencial da Pedagogia Crítica como recurso fundamental para a produção de uma educação progressista e para a superação de desigualdades, regimes de opressão e autoritarismos. Esperamos que este dossiê possa sensibilizar e congregar novos estudantes, docentes, pesquisadores e quaisquer interessados nessa temática, para o desenvolvimento de uma sociedade global justa, a partir de práticas pedagógicas problematizadoras, politicamente engajadas e socialmente referenciadas.

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo

Centro Universitário Lusíada (UNILUS) – Universidade de São Paulo (USP)

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

PEDAGOGIA CRÍTICA: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS

Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo¹

Centro Universitário Lusíada (UNILUS) - robertovasquesrabelo@gmail.com

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco²

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) – ameliasantoro@uol.com.br

Resumo

O presente artigo, construído de forma ensaística, com base em pesquisas anteriores realizadas pelos autores, busca compreender a seguinte questão: quais os fundamentos epistemológicos e práticos da Pedagogia Crítica? Filtrando e triangulando diferentes estudos críticos e pesquisas, o artigo conclui que os princípios da prática emancipatória da inclusão; da prática da interculturalidade e da inerente politicidade da educação são seus princípios fundantes.

Palavras-chave: Epistemologia. Pedagogia Crítica. Práticas pedagógicas.

Abstract

This article, constructed in an essay form, based on previous authors research, seeks to understand the following question: what are the epistemological and practical foundations of Critical Pedagogy? Filtering and triangulating different critical studies and research, the article concludes that the principles of the emancipatory practice of inclusion; the practice of interculturality and the inherent politicality of education are its founding principles.

Keywords: Epistemology. Critical Pedagogy. Pedagogical Practices.

Introdução

Paulo Freire produziu uma estrutural transformação na consideração do papel da educação, qual seja, de reprodutora da estrutura e dos mecanismos sociais de manutenção da ordem social posta, para considerá-la como práxis que pode tornar possível uma sociedade mais justa, mediante práticas que produzam a conscientização

¹ Graduado em Filosofia e Pedagogia (UNIMES), Mestre e Doutor em Educação (UNISANTOS). Pós-doutorando em Educação (USP).

² Graduada em Pedagogia (PUC-CAMP), Mestra em Educação (PUC-SP) e Doutora em Educação (USP), com pós-doutorado em Educação (UFS/Universidade de Paris VIII).

das assimetrias de poder que constroem e legitimam desigualdades sociais, bem como engendram a naturalização dos oprimidos por essas assimetrias.

A consciência e a prática da educação como mecanismos para a transformação da ideologia dominante que oprime classes sociais subalternizadas é o que se pode denominar *práxis* da pedagogia crítica.

A pedagogia crítica opera práticas educativas a partir da problematização da realidade, isto é, das condições históricas, sociais e culturais, com vistas a modificá-las e produzir justiça social. Essa racionalidade pedagógica procede do Materialismo-Histórico de Karl Marx, dos estudos sobre hegemonia cultural de Antonio Gramsci, e, especificamente, da Teoria Crítica³ de Horkheimer (HORKHEIMER, 1990). No âmbito brasileiro, a pedagogia crítica tem como principal expoente Paulo Freire, com destaque para sua obra magna *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987 [1968]).

Com a pedagogia crítica, o que se problematiza são os elementos “superestruturais”, portanto, simbólicos e culturais, produzidos por ideologias dominantes, comunicados entre os humanos nas várias sociedades e articulados às dinâmicas produtivas da infraestrutura econômico-política. Essa problematização ocorre mediante a conscientização sobre a difusão simbólica e ideológica da indústria cultural e de diversas instituições sociais, tais como escola e família. Além da conscientização, a problematização operada pela pedagogia crítica também desconstrói e reconstrói elementos culturais, com vistas a produzir ordens simbólicas alternativas que contenham aspectos emancipatórios, de justiça social e cognitiva.

Este artigo apresenta, de modo sucinto e didático, um ensaio descritivo de princípios epistemológicos e políticos da pedagogia crítica. Com caráter filosófico, pedagógico e qualitativo, o texto busca contribuir na formulação de respostas à seguinte questão: quais os fundamentos epistemológicos e práticos da pedagogia crítica?

O ensaio divide-se em duas partes. A primeira discorre sobre elementos epistemológicos da pedagogia crítica, enquanto, a segunda, foca em elementos políticos e práticos.

1. Pedagogia crítica: princípios epistemológicos

A pedagogia crítica é uma vertente que identifica a educação como fenômeno produzido e organizado de modo coletivo. Para a pedagogia crítica, na relação entre

³ A Teoria Crítica é uma vertente de teoria social associada ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, Alemanha, popularmente conhecida como *Escola de Frankfurt*. Entre seus principais nomes, se destacam: Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Jürgen Habermas.

educador-educando o saber-fazer pedagógico não é prescrito, ou seja, não é elaborado previamente por alguém que detém o conhecimento e produzido para outro que nada sabe. Para essa racionalidade pedagógica a educação é construída “com” educandos e não “para” eles (FREIRE, 1987, p. 32).

Práticas educacionais fundadas na perspectiva crítica divergem de metodologias transmissivas, acríticas. Uma das principais divergências refere-se ao pressuposto crítico de que todos possuem saberes, e todos os saberes são importantes embora diferentes; a prática pedagógica precisa inserir os saberes de todos na dinâmica do aprendizado. Outro pressuposto daí decorrente é o de que não há uma verdade única a ser absorvida ou transmitida. Para Freire (1987), a pedagogia tradicional é “bancária”, uma vez que pressupõe a transmissão automática de conhecimento via “depósitos”. A educação bancária tende a uma formação acrítica de sujeitos, pois posiciona os alunos como sujeitos passivos, receptáculos de um saber aparentemente superior emanado de/por um professor.

Na perspectiva bancária, estudantes são vistos como objetos “vazios” e sua experiência pregressa é negligenciada. Por consequência, o professor seria o sujeito central do processo educativo, sendo a construção curricular pré-formatada e, de certo modo, imposta. Sob esses pressupostos, identifica-se a educação bancária como alienante, porque considera os objetos cognoscíveis de modo “congelado”, suspensos no tempo, e desconsidera o conhecimento prévio dos alunos, assim como sua potencialidade dialógica.

A epistemologia da pedagogia crítica é divergente das concepções pedagógicas tradicionais, pois o conhecimento é compreendido como fenômeno oriundo de mediações entre educadores, educandos e objetos cognoscíveis. A partir desse fundamento, considera-se o professor agente fundamental, mas não primordial, da articulação entre alunos e o mundo passível de ser apreendido, entendido e transformado. É com essa prerrogativa que Freire (1987, p. 69) afirma “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo”, ou seja, indivíduos aprendem em “comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Na pedagogia crítica, o docente atua como problematizador e operador de uma polifonia intercultural, porque, junto aos estudantes, critica a realidade, bem como condições e aspectos sociais, históricos, éticos, políticos e simbólicos. Com isso, professores e alunos deixam de aceitar o real como imediato e abandonam percepções de conformação social. Por conseguinte, educadores e educandos observam o mundo e agem sobre ele com vistas a aperfeiçoá-lo, um gesto produzido a partir da crítica, da ponderação e do diálogo.

A pedagogia crítica vê nos educandos seres humanos que, com processos cognitivos, apreendem, identificam e compartilham objetos cognoscíveis. Nesse sentido a educação emerge como fenômeno social, coletivo, de comunhão de leituras diversas sobre o mundo; sob tal perspectiva, educandos são percebidos como sujeitos ativos, epistemologicamente curiosos e que aprendem mediante o diálogo e intercomunicação.

Diferente de pedagogias tecnicistas ou pragmáticas, que sustentam a neutralidade educacional e a transmissão automática e direta de conhecimentos, a pedagogia crítica se pauta pela curiosidade epistemológica, isto é, pelo ato curioso de desvelar o real fruto da atividade intelectual dos alunos sobre objetos cognoscíveis. Uma relação orientada e mediada pela atuação do educador.

A pedagogia crítica é operada por agentes (professores, gestores, entre outros) conscientes de sua não neutralidade política, ou seja, como uma “epistemologia-política” (RABELO, 2024). Desse modo, essa racionalidade pedagógica constitui-se a partir de ações epistêmicas e metodológicas politicamente engajadas com a intenção de se produzir emancipação social.

Contudo, ressaltamos que a Pedagogia não-crítica é a prática dominante nas escolas brasileiras. Uma prática tecnicista, pautada em memorização e transmissão de informações que nem sempre se traduzem como conhecimentos ou saberes que produzem novas e criativas leituras de mundo.

2. Pedagogia Crítica: aspectos práticos e políticos

A vertente pedagógica crítica é socialmente engajada e identifica a educação como fenômeno social político, sendo impossível sua neutralidade ética. A pedagogia crítica envolve, portanto, um sentido dialético de práxis social, assumindo funções políticas. Tendo em vista desigualdades sociais existentes, ela insurge como fundamento de práticas pedagógicas voltadas para a identificação, conscientização e superação de opressões políticas difusas. Assim, conforme, Franco (2020, p. 649), a pedagogia crítica procura perceber “relações desiguais, conscientizar os envolvidos dessas relações e contribuir para a superação das condições de opressão, por meio de práticas emancipatórias”.

Na contemporaneidade, é de suma importância o desenvolvimento do senso crítico e do diálogo. Defender a racionalidade pedagógica crítica se torna movimento de resistência e insurgência perante o tecnicismo, a lógica mercantil, o negacionismo científico e a formação acrítica que distanciam reflexões e práticas políticas sobre

problemas urgentes que afligem o ser humano, qual sejam, a crise ecológica e o aprofundamento da desigualdade social.

No constante devir e desejo de “ser mais” (FREIRE, 1987; 2007; 2016), as práticas pedagógicas contemporâneas têm como desafio a construção de justiça social e sustentabilidade ecológica. De fato, a educação é produzida sob condições do presente histórico, contudo, seu guião deve estar sempre orientado ao futuro, para o amanhã construído no hoje. Diante dos desafios conjunturais da contemporaneidade, torna-se imprescindível desenvolver processos pedagógicos “para o pensamento autônomo, crítico” (FRANCO, 2017, p. 166).

Considerações Finais

Buscamos apresentar neste artigo alguns dos princípios da pedagogia crítica. A pedagogia crítica se posiciona como fundamento epistemológico que problematiza a realidade visando transformá-la. Essa racionalidade oferece articulações entre elementos culturais diversos, referendando processos educacionais democráticos.

A pedagogia crítica é uma abordagem epistemológica que desafia paradigmas tradicionais em educação. Ao questionar a ideia de conhecimento como algo objetivo e neutro, essa perspectiva reconhece que esse é construído socialmente e influenciado por relações de poder. Por meio da pedagogia crítica, educadores podem desenvolver nos alunos a habilidade de examinar criticamente estruturas sociais e hierarquias de poder, possibilitando-lhes compreensão profunda das complexidades do mundo.

No âmbito político, a pedagogia crítica desempenha função crucial ao promover a conscientização e a transformação social. Ao conscientizar alunos a compreender estruturas de poder e injustiças sociais, ela pode torná-los agentes de mudança em suas comunidades. Isso contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados, bem como fomenta a luta por uma sociedade justa.

No plano das práticas pedagógicas, a pedagogia crítica exige compromisso constante com a reflexão, a ponderação e o diálogo. Nessa perspectiva pedagógica, os educadores estão dispostos a revisar suas práticas de ensino constantemente, incorporando alternativas didáticas quando preciso e criando ambientes de aprendizagem inclusivos, marcados pela polifonia, pela intersubjetividade, pelo respeito e pela curiosidade epistemológica e diversidade cognitiva.

Em suma, espera-se com este texto contribuir para a difusão de políticas e práticas pedagógicas críticas, assim como auxiliar na fundamentação epistemológica e

teórica de estudos futuros que venham a investigar essa racionalidade pedagógica ou fundamentar-se nela.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, mai./ago. 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia Crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena Amaral; MESQUISA, Silvana (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro: ENDIPE. p. 647-669. 2020.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**: uma documentação. São Paulo: Perspectiva. 1990.

RABELO, Roberto Araújo da Silva Vasques (no prelo). Materialismo Histórico-Dialético e Epistemologia-Política: notas sobre a articulação saber-poder e geopolítica de conhecimento. **Revista UNILUS Ensino e Pesquisa**, Santos, v. 21, n. 62, jan./mar. 2024.

O DIREITO DE SER E SE CONSTRUIR HUMANO: FORMANDO POR UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA FREIREANA

Guadalupe Mota⁴

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) - guadalupemota@unisantos.br

Simone do Nascimento Nogueira⁵

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) - simonenogueira797@gmail.com

Resumo

No contexto de nossas sociedades desiguais, excludentes e desumanizadoras, há espaços para epistemologia, políticas e práticas para uma pedagogia crítica? Indagar e refletir sobre possibilidades reais de superarmos a realidade explicitada na proposição é o objetivo deste artigo que evidencia, a partir de um processo formativo docente, que é possível se opor e reagir à lógica neoliberal presente na educação.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica freireana. Epistemologia. Formação de Professores.

Abstract

In the context of our unequal, exclusionary and dehumanizing societies, is there room for epistemology, policies and practices for a critical pedagogy? The aim of this article is to investigate and reflect on the real possibilities of overcoming the reality explained in the proposition, which shows, based on a teacher training process, that it is possible to oppose and react to the neoliberal logic present in education.

Keywords: Freirean critical pedagogy. Epistemology. Teacher training.

Introdução

*Não se pode encarar a educação a não ser um quefazer humano [...].
Disso resulta que a consideração acerca da educação como um*

⁴ Mestre em Ciências da Comunicação. Doutora em Educação. Especialista em Educação a Distância.

⁵ Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos. Psicopedagoga Institucional, Pedagoga e Professora de Ciências e Matemática.

fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem.

(Paulo Freire)

A epígrafe de Freire, escrita no Chile, em 1967, quando já experimentava o exílio, permanece atual para nós que atuamos no campo da educação. Não podendo comparar experiências de vida e tempos históricos distintos, cabe-nos encontrar elementos de semelhança e dessemelhança entre tais contextos. Afinal, meio século depois da fala provocante de Freire, na qual a partir do conceito de quefazer nos impulsiona a entender nossa presença no mundo, ainda precisamos entendê-la para construir caminhos para vivê-la integralmente. Para tanto, pensar criticamente é algo vital para rompermos o ciclo existencial que muitas vezes nos impele à adaptação e não à transformação de situações e condições opressoras que tensionam as relações humanas e, conseqüentemente, no contexto da educação, as práticas pedagógicas, assim denominadas devido à clara intencionalidade que as orientam (Franco, 2012).

Logo, distanciadas mais de meio século da fala de Freire, nos vemos comprometidas a fazer perguntas que parecem repetitivas e esgotadas: o que é educação? O que é ser humano? Qual o papel da educação para a humanização do humano e do mundo? E ainda: no contexto de nossas sociedades neoliberais, profundamente desiguais, excludentes e desumanizadoras, há espaços para “epistemologia, políticas e práticas para uma pedagogia crítica”?

Como educadoras e pesquisadoras da Educação, fundamentadas na perspectiva crítico-humanista, temos o compromisso ético de trazer à tona reflexões a respeito da dialética humanização/desumanização presente nas práticas educativas. Portanto, se impõe a necessidade de se problematizar as conseqüências existenciais no campo da humanização e da educação de se dar ênfase a um ou outro polo dessa delicada relação que se manifesta no cotidiano das salas de aulas e em todas as nossas relações sociais. Há urgência em discutir as possibilidades de fazer acontecer uma educação sustentada por uma epistemologia que valorize o humano, como discorreremos a seguir.

Por uma perspectiva epistemológica humanizadora

A discussão sobre “educação humanista/humanizadora” (e o seu contrário) é um imperativo ético daqueles que estão na linha de frente da formação dos futuros professores. Daí o nosso questionamento: qual perspectiva epistemológica temos

priorizado nos nossos cursos de Pedagogia: a instrumental tecno científicista neoliberal ou a crítico-humanista?

Segundo Paulo Freire, o educador sempre terá diante de si uma certa concepção de ser humano, de vida, de mundo, que, consciente ou inconscientemente, o guiará em suas intencionalidades pedagógicas, determinando, “certo resultado” de sua ação educativa. “Certo resultado” porque, como lembra Freire, a construção do ser humano no processo educativo é sempre um “risco”, é sempre uma “aventura”, e o ser humano é, eminentemente, um “ser de práxis”, e não pode se “reduzir a um mero expectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em “coisa” (Freire, 1967, online).

Para Freire, o ponto de partida de uma educação humanizadora é, exatamente, a problematização do homem e do mundo, em que, pelo diálogo crítico, educador-educando podem pronunciar, sem medo, a sua palavra como expressão de sua humanização. A humanização como princípio epistemológico é um pressuposto ético-político da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. E, para isso, o ambiente educativo, seja na educação básica ou no ensino superior, requer certas condições materiais e simbólicas. Dentre elas, as fundamentais são o estabelecimento de uma relação educativa e a construção de uma prática pedagógica, em que cada sujeito epistêmico se reconheça em sua condição de sujeito livre e possa pronunciar a sua palavra como expressão de sua humanização. Palavra carregada do seu direito legítimo de ser escutado (Mota, 2022. Tese).

Fora da condição de diálogo, da ausência de escuta, da não problematização das situações existenciais dos sujeitos da práxis educativa, impõe-se uma educação baseada no autoritarismo, na lógica dos silenciamentos (do ser, do saber, do poder), em que vige o epistemicídio, e com isso, a morte das condições de humanização e de uma educação emancipatória.

Nesse sentido, agir construindo uma educação problematizadora, seja na formação inicial e continuada dos nossos professores, como também da formação dos nossos adultos, jovens e crianças no contexto da educação básica, representa proporcionar condições de fala a cada um, dialogar e efetivamente escutar o humano. O objetivo é o de estabelecer uma lógica que se oponha à racionalidade instrumental que silencia, oprime e desumaniza toda e qualquer relação.

Compreendemos que é urgente pensar e fazer a educação acontecer a partir de experiências que objetivem rasgar o tecido neoliberal que há tempos cobre e recobre a educação, aprofundando as desigualdades e obstruindo o desenvolvimento do

pensamento crítico, dificultando e, por vezes, impedindo que o humano se descubra como tal.

O redescobrir-se humano, a partir da pedagogia crítica

A pedagogia crítica freireana “assume posição radicalmente comprometida com as lutas pela humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas (Zitoski, 2017, p.210)”. Logo reafirmamos que são seus princípios que possibilitam a compreensão das tensões que dificultam ou impedem o movimento de “descobrir-se humano” por parte dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Assim, recorreremos aos estudos desenvolvidos por Nogueira (2021) para afirmar: sim, há espaço para que o humano se redescubra humano, pronunciando sua palavra, construindo sentidos para sua existência, aprendendo a ser crítico, realizando escolhas de forma consciente e livre e, principalmente, participando ativamente nos contextos em que estiver inserido.

Em seu estudo a pesquisadora, a partir de uma experiência formativa em que teve como parceiros, professores da educação básica, desenvolveu uma formação docente orientada sob uma lógica problematizadora, progressista. Com o objetivo de os professores superarem a visão praticista alicerçada apenas no “saber fazer” sem priorizar o como, o porquê e para que fazer o que se faz (Pimenta, 2021), presente na prática docente, foi proposto que eles investigassem a própria prática.

Organizados em um grupo de estudos, os docentes vivenciaram uma formação que, até então, não havia sido oportunizada para eles. Eles tiveram a oportunidade de estudar no contexto escolar, olhando para si mesmos e para a prática por eles adotada, a partir de uma estratégia investigativa que lhes permitiu se conhecerem pelo ponto de vista do outro. E como isso foi possível? Dialogando e escutando os seus alunos, as crianças pequenas e, compartilhando as falas e percepções dos mesmos, quanto às experiências escolares que tinham, com seus pares. Nesse movimento, no contexto da escola, a formação aconteceu. O espaço institucional ocupado para esta vivência, o chamado Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que, por vezes, é desvirtuado do propósito para o qual foi conquistado, foi destinado para sua finalidade principal, que é ser um espaço coletivo de estudo e pesquisa para o aprimoramento da prática docente.

Cabe ressaltar, que esta proposta se deu na contramão do que está posto hoje, pois a Resolução CNE/CP Nº 1/2020 (Brasil, 2020) em vigor, formaliza em seu texto a

mercantilização da formação continuada em larga escala, permitindo que “organizações especializadas” possam oferecer esta modalidade de formação, concorrendo ou substituindo a formação no lócus escola. A humanização dos processos formativos precisa estar alicerçada na compreensão de que o professor pode e tem o direito de produzir conhecimento, mas precisa de espaço, oportunidade, estrutura e apoio pedagógico, por parte dos sistemas de ensino e universidades. Uma formação problematizadora se constitui a partir das demandas reais do contexto escolar. Para pensarmos em quais epistemologias estamos sustentando nossas práticas, precisamos refletir, perceber a realidade, problematizando-a, escutando e dialogando. Pacotes formativos prontos generalizam e massificam, silenciam.

Os professores disseram: “Na formação que participamos ficou claro que é o coletivo que faz a diferença (P1); “Falta a gente ser escutado nas formações que a escola oferece para nós” (P2); “Foi bom estudar, fazer pesquisa, porque cada um de nós dava a sua contribuição (P3). Fica evidente que constituir um espaço formativo em que os sujeitos possam externar sua fala, compartilhar ideias, dúvidas, sugestões para que as mesmas sejam escutadas é fundamental e contribui para o desenvolvimento da criticidade e para o surgimento do olhar sobre o contraditório, essencial para que possamos estranhar o que sempre pareceu normal e aceitável.

Na perspectiva de construir processos formativos em que sejam priorizadas reflexões e a construção de conhecimentos a respeito do papel da educação na humanização do humano, como indagamos anteriormente, defendemos que, seja na formação inicial ou continuada, precisamos da pedagogia crítica freireana como base epistemológica de tais processos.

Considerações finais

A experiência formativa desenvolvida por Nogueira (2021) mostra que a aproximação com os princípios democráticos e humanistas da pedagogia freireana despertaram e orientaram os professores a construir juntos, crítica e reflexivamente, compreensões sobre a realidade em que atuavam, oportunizando que as práticas autoritárias que são sublimadas, fossem percebidas: “Comecei a mudar minha prática com a escuta das crianças, a gente começa a perceber que às vezes somos rudes com elas. (P1)” e ainda, “A criança na escola é podada, fazemos fila para ir à biblioteca, ao refeitório então falamos: põe a mão para trás, vamos em silêncio, um atrás do outro, parece um exército, é muita rigidez (P2).

A experiência significativa decorrida da formação vivida com os professores, e recriada também do ponto de vista da epistemologia, mostra o quanto um trabalho intelectual sério, realizado com o outro, e não para o outro, partindo de uma situação existencial concreta, realizado na direção de despertar a curiosidade epistemológica (Freire, 2011), pode ser realizado para que as práticas docentes que desumanizam sejam desnudadas.

A Pedagogia crítica humanista, segundo Freire, preconiza a importância da sensibilização, do desenvolvimento integral da corporalidade, em que todas as dimensões do ser humano sejam mobilizadas em prol da construção de uma nova realidade regida por uma lógica em que se prima pela emancipação crítica dos sujeitos e de suas coletividades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2023-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 17/10/23.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo e SHOR, Eira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MOTA, Guadalupe Corrêa. **"Eu, não, nós!" O humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica**. 2022. 291f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Universidade Católica de Santos, SP, 2022.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Educação infantil: a escuta pedagógica na formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2023.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

A PEDAGOGIA CRÍTICA NA PERSPECTIVA DE MARIA AMÉLIA DO ROSÁRIO SANTORO FRANCO

Mary Gracy e Silva Lima⁶

Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - marygracy@ccm.uespi.br

Saray Marques⁷

Faculdade de São Vicente (FSV) - saray.marques@unibr.edu.br

Resumo

Este artigo pretende delinear uma breve incursão teórica acerca da Pedagogia Crítica na perspectiva da educadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pesquisadora que referendou o estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência. A partir da questão problematizadora “Como Franco compreende a Pedagogia Crítica e suas possibilidades na e da formação do ser humanizado e emancipado?”, tem como objetivo apresentar encaminhamentos teóricos e reflexivos acerca da Pedagogia Crítica. Podemos inferir que a Pedagogia Crítica, torna-se uma concepção fundante para enfrentar os desafios impostos por uma sociedade cada vez mais presa a padrões de produtividade relacionados à reprodução do capital.

Palavras-chave: Pedagogia crítica. Pensamento crítico. Práticas reflexivas e humanizadoras.

Abstract

This article aims to outline a brief theoretical foray into Critical Pedagogy from the perspective of educator Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, a researcher who endorsed the epistemological status of Pedagogy as a science. Based on the problematizing question “How does Franco understand Critical Pedagogy and its possibilities in the formation of a humanized and emancipated being?”, the objective is to present theoretical and reflective approaches about Critical Pedagogy. We can infer that Critical Pedagogy becomes a founding concept to face the challenges imposed by a society increasingly tied to productivity standards related to the reproduction of capital.

Keywords: Critical pedagogy. Critical thinking. Reflective and humanizing practices.

Introdução

⁶ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

⁷ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco formou-se em pedagogia no final dos anos 1960 pela PUC de Campinas, e já no seu trabalho de conclusão de curso apresentou interesse nas dimensões da pesquisa em educação. Sua busca pela pesquisa, contudo, não a afastou da sala de aula, tampouco do envolvimento com ações de política pública. Logo que acabou a faculdade, especializou-se em Administração Escolar, tendo, posteriormente, trabalhado para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, onde exerceu função de diretora, participou de conselhos, fez capacitação e criou projetos pedagógicos. No ensino superior, ministrou aulas de disciplinas que envolviam administração escolar, projetos políticos pedagógicos, didática e criação de currículos.

Há mais de vinte anos, Franco tem-se dedicado a pesquisar as relações entre prática docente e pedagogia como ciência que analisa e repensa tal práxis. Hoje, como professora titular na Universidade Católica de Santos, lidera o grupo de pesquisa “Pedagogia Crítica: práticas e formação”. Sua larga experiência em pesquisa educacional e epistemologia da pedagogia a tem levado a dar contribuições indispensáveis para o pensamento crítico em educação.

Sua importância no cenário atual levou-nos a empreender este esforço de apresentar a sua contribuição para a Pedagogia Crítica, partindo da leitura particular que faz de Paulo Freire. Franco ressalta o fato de a educação, sua intencionalidade formativa e a construção de um projeto de sociedade serem um processo histórico, humano, político e social. Nesse sentido, têm poder e intencionalidade na construção de sujeitos mais humanizados e colaborativos, principalmente numa sociedade excludente e opressora. A meta é formar sujeitos mais crítico e consciente de sua condição como ser humano, que assume suas responsabilidades e reflete sobre como se relaciona com seus pares e com o mundo.

“Como Franco compreende a Pedagogia Crítica e suas possibilidades na e da formação do ser humanizado e emancipado?”. Para tentar respondê-la, apresentaremos os encaminhamentos teóricos e reflexivos que a educadora realiza na busca por uma pedagogia que, como ciência das práticas docentes, tenha o poder político de transformar uma sociedade cada vez mais presa a padrões de produtividade relacionados à reprodução do capital.

Na perspectiva de Franco, a Pedagogia Crítica é um projeto social, político e educacional que visa a humanização na coletividade e atende às necessidades e aos interesses das classes mais oprimidas. Quando usada como instrumento epistemológico, a Pedagogia Crítica é capaz de evidenciar a constante emergência e a urgência da transgressão de modos de pensar e agir na prática docente; e, com isso,

propor práticas pedagógicas reflexivas, críticas e colaborativas. Essa práxis deve ser mediada pela consciência crítica, por relação dialógicas e pela vigilância pedagógica, bem como no saber fazer. Diante de um mundo acrítico e desumano, é a educação, como afirmam Freire (2000) e Hooks (2017), que tem o papel de ensinar para a liberdade, sempre por meio do diálogo constante entre educador e educando e da dialética entre diferentes contextos que potencializem práticas libertadoras.

1. Pedagogia crítica: uma leitura de Paulo Freire

O que leva Franco a buscar abrigo e inspiração na teoria crítica e mais fortemente em Paulo Freire é um diagnóstico do mundo contemporâneo que muitos de nós – da área de educação, mas não só – compartilhamos. Cada vez mais, nos vemos envoltos por demandas sociais que nos desumanizam e nos desconectam do outro, cujo objetivo é a reprodução do capital; práticas que acabam por colonizar, inclusive, dimensões do nosso imaginário. Algumas vezes, parece ser difícil sair desse emaranhado de crises financeiras e humanitárias, superprodução e consumo, trabalho alienado e estresse. Uma grande parte da população mundial vive na penúria econômica, e mesmo aqueles que superam a carestia material, vivem uma miséria simbólica. Essa miséria material e simbólica, como não podia deixar de ser, afetará a educação, ainda mais num país com tantos dilemas e contradições como o Brasil. Se no mundo como um todo, as metodologias tradicionais de educação são autoritárias, por aqui não seria diferente.

As propostas de Paulo Freire foram gestadas num contexto de desigualdade de acesso à educação, espelhada na forte desigualdade econômica, bem como de práticas pedagógicas tecnicistas e liberais. Completando o retrato dessa conjuntura está o golpe militar de 1964, que jogou o país numa ditadura por vinte anos.

Na confluência do contexto político cultural, que antecedeu ao golpe militar de 1964, com a expansão de movimentos educacionais de base e o novo papel exercido pela Igreja Católica, surgiu o importante movimento epistemológico da pedagogia brasileira: A Pedagogia do Oprimido, com Paulo Freire, que carrega as características de uma pedagogia crítico-emancipatória, embora não exclusivamente. (FRANCO, 2017, p. 157)

Com Freire se inaugura uma nova posição do educador, que deveria estar ao lado dos “esfarrapados da vida”, oferecendo-lhes ferramentas para colocar em xeque as relações de poder estabelecidas historicamente. Para Franco (2017,

p. 153), toda a obra de Freire está erigida sobre fundamentos do que seria uma pedagogia crítica, tais como:

1) A finalidade da educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo. [...]; 2) [...] a educação jamais poderá se realizar na perspectiva mercadológica; 3) A construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores; 4) A emancipação dos sujeitos da prática [se dá] num processo contínuo de luta e compromisso social, [que] não se fará, jamais, na perspectiva da doutrinação/domesticação dos sujeitos.

Será a partir desses quatro pilares que a pedagogia e a educação estabelecerão seu papel revolucionário, capaz de “transformar o mundo por meio da transformação das consciências”. Esta é a tarefa da Pedagogia Crítica para Franco (2017, p. 164): construir uma sociedade mais justa graças a um “trabalho pedagógico comprometido com as classes populares”, considerando a relevância do papel crítico do/a professor/a na formação humanizadora de pessoas.

2. Pedagogia crítica hoje: as propostas de Maria Amélia Santoro Franco

Para falar da pedagogia crítica no mundo contemporâneo, Franco parte de uma análise da hegemonia das políticas neoliberais no Brasil, que produz “tensões incalculáveis na prática da pedagogia, da docência e dos saberes instituídos”. Como consequência desse pensamento político, a pesquisadora aponta para a despolitização da educação, sua transformação em mercadoria “para garantir o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (FRANCO, 2017, p.165)

Diante desse cenário, torna-se ainda mais premente recuperar os pressupostos da Pedagogia Crítica e formar educadores dentro dessa perspectiva; educadores que sejam capazes de pensar criticamente, de refletir sobre sua atuação, assumindo a responsabilidade de formar para a emancipação.

Acredito que precisamos, nós educadores, de práticas de resistência, moldadas pelos princípios e práticas da pedagogia crítica. Precisamos voltar a acreditar que um novo mundo é possível, onde as práticas de solidariedade e participação coletiva sejam as protagonistas de novas relações pedagógicas. (FRANCO, 2017, p. 168)

De acordo com a pesquisadora, a “Pedagogia Crítica toma como objeto de estudo as práticas pedagógicas emancipatórias e como método, o materialismo histórico-dialético, concretizado sob a forma de pesquisa-ação crítica e participativa” (FRANCO, 2023, p. 9).

Franco afirma que a “Pedagogia Crítica caminha insistindo na busca contínua de espaços de esperança, de poder ser mais”, haja vista que defende que sujeitos silenciados não fazem educação. Uma pedagogia crítica, dirá Franco (2023, p. 9), buscará “a individualidade, a presença do outro na prática, a parceria com o outro estabelecida em diálogos e práticas de escuta”. É nesse princípio que se baseia a proposta da pesquisadora, e é ele que guia práticas pedagógicas democráticas, colaborativas e de vivências conscientizadoras, afetivas, humanizadoras e emancipatórias. Uma prática docente guiada por esse princípio leva o ser humano a ser mais, a ter como ideal uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e igualitária, e ir atrás de construí-la.

Precisamos abandonar a ideia da escola como espaço disciplinar, de domesticação de corpos, e torná-la um “ambiente eminentemente dialógico”, no qual a construção de conhecimento é cointencionada, crítica e emancipatória; “em que cada sujeito pode expressar a sua palavra autêntica, original, de si e do seu mundo, e ressignificada neste encontro” (FRANCO, 2023, p. 15). Esse caráter dialógico está muito presente em Paulo Freire, que em *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 25) afirma: “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

As práticas docentes, portanto, devem ser constantemente alimentadas por diferentes níveis de diálogo: entre construção e transformação; entre individualidade e coletividades; entre informação e conhecimento; entre dado e contexto. Essas relações apontam para o fato de que o fazer pedagógico será sempre contextualizado, responderá a demandas sociais e históricas, portanto, funcionará “como espaço de contradição, como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula” (FRANCO, 2023, p. 13).

Um dos pontos fulcrais da pedagogia para Franco (2023) é que ela “compreende e valoriza a diversidade presente nos cotidianos escolares”. Isso significa aceitar que ensino e aprendizagem se dão em processo, de maneira dialógica e conjectural; não estão, portanto, circunscritos ao ambiente escolar ou a um contexto educativo formal. Dessa forma, como afirma Freire (2000) esperar no contexto coletivo e colaborativo favorece condições para que a comunidade crie formas e estratégias de pensar criticamente. É por meio do pensamento crítico que os sujeitos poderão resistir, conscientemente, contra os determinismos, a violência e a opressão impostos pelo colonialismo de dominação, focando na construção da cidadania e exercitando a dialogicidade e criticidade nos seus cenários de vivências sociais e educacionais.

É criando oportunidades de inclusão do diverso nas práticas escolares, trazendo outros saberes e fazeres, vindos, muitas vezes, de sujeitos até então invisibilizados e

silenciados, que a educação colocará em evidência diferentes manifestações de humanidade, todas com seu direito à existência (FRANCO, 2021, p. 82). São essas diferentes “humanidades”, principalmente aquelas até então excluídas, que gestarão “práticas insurgentes” capazes de alimentar uma “pedagogia insurgente”. Assim, tomando como referência o ideário de Freire, a educadora afirma que uma pedagogia que se propõe insurgente, crítica, deve revoltar-se contra a ausência de diálogo e enaltecer a inclusão de outros saberes, notadamente, dos mais simples.

Vale lembrar aqui a afirmação de Bell Hooks (2017, p. 31) de que Freire a fez voltar a ter fé na educação como instrumento para a liberdade. Da mesma forma, Franco busca no educador brasileiro uma pedagogia que foque na conscientização das intencionalidades, na libertação e na luta contra a opressão inerentes à uma sociedade classista e dominadora. Ela ressalta o papel central que o diálogo, a colaboração e a participação ativa e projetos pedagógicos inspirados por essa tradição crítica, e como esses elementos são indispensáveis para a superação da dominação das classes oprimidas. Para Hooks (2017, p. 13), diante uma sociedade com graves questões raciais e de gêneros, não se pode “abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm que ser tiranos na sala de aula”.

Diante do exposto, Franco considera que a pedagogia crítica deve estar a serviço da emancipação do sujeito, que poderá, então, transformar a sociedade, tendo a educação como prática de liberdade e evidenciando o papel da prática pedagógica docente crítica e reflexiva.

Algumas considerações

O cenário mundial contemporâneo se caracteriza pela força hegemônica do capitalismo e do neoliberalismo, ideologias que estão a serviços daqueles que detêm o poder político e econômico e cujo interesse é perpetuar desigualdades e a exploração dos vulneráveis. Se quisermos superar esse contexto, precisamos buscar uma abordagem transformadora da educação; e é isso que nos oferece Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. A partir de sua proposta de atualização da Pedagogia Crítica, nós, educadores, poderemos ajudar os estudantes a analisar criticamente as estruturas de poder, a reconhecer os mecanismos sociais, econômicos e políticos subjacentes que perpetuam as disparidades.

O potencial da Pedagogia Crítica está em fomentar práticas docentes, educativas e pedagógicas problematizadoras e dialógicas, que levarão à reflexão e à

ação transformadora, auxiliando os educandos a adquirirem pensamento crítico. Quando eles se tornam capazes de fazer uma leitura crítica da sociedade, poderão transgredir e insurgir-se contra padrões sociais opressores, bem como agirão de forma a resistir e ao mesmo tempo criar práticas libertadoras, tornando-se agentes conscientes da mudança que querem no mundo.

Como princípio fundamental da Pedagogia Crítica, temos que esta deve estar a favor de uma educação que forme sujeitos que não apenas compreendem o seu lugar no mundo, mas também ganhem a capacidade de transformá-lo, abrindo caminho para uma sociedade mais equitativa e emancipada, na qual o potencial humano é nutrido e a dignidade inerente de cada um é reconhecida. Isto posto, podemos inferir que as potencialidades da Pedagogia Crítica apresentadas por Freire, referendadas e defendidas pelo ideário de Franco, estão em sua força para superar os muitos desafios na construção coletiva de um projeto vital, educacional, humanizador, democrático e emancipatório.

Referências

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, maio-ago. 2017. DOI: 10.17058/rea.v25i2.8891. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. O que pode a Didática? Reflexões em torno do convite à aprendizagem. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 8, e023014, p. 1-17, 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. *Pesquiseduca*, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 726-42, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1183. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1183>. Acesso em: 27 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e240473, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248240473. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/WwPRwm3znrGLRDYGFxMDx7c/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201507140384. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MOREIRA, Jefferson da Silva. Possibilidades emancipatórias e insurgentes da Pedagogia Crítica: dialogando com Maria Amélia Santoro Franco. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1-23, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21121.012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21121>. Acesso em: 28 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MOTA, Guadalupe Correa; SILVA, Lislely Gomes. Pedagogia crítica: por uma epistemologia crítica e insurgente. **Educere Et Educare**, v. 16, n. 38, p. 73-96, jan./abr. 2021. DOI: 10.17648/educare.v16i38.25478. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478>. Acesso em: 22 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

TEORIA CRÍTICA E PEDAGOGIA CRÍTICA SOB A ÓTICA DE THEODOR ADORNO, WALTER BENJAMIN E PAULO FREIRE

Gabriel Jorge Rodrigues de Souza⁸

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) - gabrielpnsa@outlook.com

Aldo Lima Silva⁹

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - aldolima@uefs.br

Resumo

O presente ensaio discute Teoria Crítica e Pedagogia Crítica, a partir dos trabalhos de Theodor Adorno, Walter Benjamin e Paulo Freire. O texto realiza aproximações entre a Teoria Crítica e a Pedagogia Crítica, especificamente no que se refere à conscientização social e a fundamentação de posturas emancipatórias em Educação.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Pedagogia Crítica. Theodor Adorno.

Abstract

This essay discusses Critical Theory and Critical Pedagogy, based on the works of Theodor Adorno, Walter Benjamin and Paulo Freire. The text brings together Critical Theory and Critical Pedagogy, specifically with regard to social awareness and the foundation of emancipatory stances in Education.

Keywords: Critical Theory. Critical Pedagogy. Theodor Adorno.

A Teoria Crítica é definida como uma corrente de pensamento, cuja origem está fundamentada na chamada *Escola de Frankfurt*, formada por um grupo de

⁸ Graduado em Filosofia. Professor da rede estadual de educação básica do Estado de São Paulo.

⁹ Graduado em Comunicação Social; Graduado em Artes Visuais; Pós-Graduado em Artes Visuais; Mestrando em Educação pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

pesquisadores e intelectuais que atuavam no Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt (ISF), na Alemanha, fundado em 1924.

Entre os membros pertencentes ao grupo, formado por teóricos não ortodoxos de ideologia marxista que tinham como objetivo inicial a realização de uma dinâmica de pesquisa social engajada e voltada a romper com o positivismo acadêmico, estava Theodor Adorno.

É válido ressaltar que após a direção do instituto ser assumida por Max Horkheimer, em 1931, os princípios do ISF são reorientados, permanecendo o marxismo como fundamento teórico em busca de mudanças na estrutura social. No discurso de posse de Horkheimer,

[...] ficou fortalecida uma concepção de filosofia social que postulava superar a crise do próprio marxismo e ampliar as bases epistemológicas, para orientar a prática de uma ciência social empírica, dimensão que vai permanecer presente e sustentar os trabalhos de grande parte do grupo de cientistas do ISF, desenvolvidos nos Estados Unidos da América, na fase posterior à sua fuga da Alemanha, devido à perseguição nazista (VILELA; PEREIRA; MATIAS, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva, de acordo com Schweppenhaeuser (2003), a Teoria Crítica se apoia na dialética para problematizar as relações sociais, considerando a interdisciplinaridade no desenvolvimento da ciência, buscando desvelar a lógica da burguesia industrial e com o objetivo maior de promoção de ação social engajada a fim de garantir a articulação entre os indivíduos para que estes intervenham e sejam capazes de mudar qualquer ordem social que não seja razoável.

Conforme apontado anteriormente, a Teoria Crítica busca se contrapor epistemologicamente à lógica positivista tradicional, promovendo uma nova concepção no campo teórico e prático nas ciências sociais. Para Adorno, a teoria social positivista que se pretendia neutra disseminava uma análise universalizada e, portanto, descontextualizada da realidade e dos diversos contextos sociais existentes. Por outro lado, a Teoria Crítica buscava compreender a sociedade a partir da análise social do concreto, apoiada nas relações sociais e nos acontecimentos que refletiam a dialética das interações sociais que eram determinadas historicamente (VILELA; PEREIRA; MATIAS, 2006; HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Soares (2002), ao discutir a perspectiva crítica da teoria, afirma que essa era mais que um aspecto teórico; se traduzia como uma declaração de princípios através da qual é possível a distinção, a escolha e a apreciação de um fenômeno através de um processo decisório que leva a um processo de tomada posição sem considerar qualquer

juízo prévio sobre o mundo, o que inclui, também o próprio pensamento elaborado para dar conta da realidade.

Desse modo, a crítica tem consequências, ou seja, quem exerce qualquer espécie de crítica deve contribuir com sugestões e, mais do que isso, decidir com fundamento. Há que se negar o que está estabelecido – uma lógica de inconformismo com o que está posto na sociedade - e, ao mesmo tempo, buscar fazer de outro modo (SCHWEPPENHAEUSER, 2003).

Essa emancipação no processo de construção crítica do pensamento que não se conforma com o que existe e busca pensar em soluções apoiadas em um contexto concreto tem como objetivo maior a emancipação do sujeito de toda e qualquer forma de dominação, promovendo cidadania e autonomia e, portanto, a mudança social (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

No âmbito da Pedagogia, trata-se de indicar possíveis soluções para os problemas do mundo que tradicionalmente é fundado na irracionalidade, indicando à sociedade a possibilidade de construir uma razão esclarecida, cujo objetivo essencial é a construção de um mundo mais justo (SCHWEPPENHAEUSER, 2003).

De acordo com Horkheimer (1990), a educação, nesse contexto, precisa garantir a superação da unidimensionalidade através da promoção da interdisciplinaridade, sem se limitar apenas à dimensão instrumental e normativa que acaba por engessar os processos de construção crítica do conhecimento.

De acordo com Ramalho, Freitas e Menezes (2021, p. 2656):

[...] nota-se que a relevância da teoria crítica se evidencia pela sua capacidade de renovação, reformulação e autocrítica. Enquanto a teoria tradicional é apartidária, a crítica procura explorar as condições sociopolíticas e econômicas de sua aplicação, com a finalidade de transformação da realidade. É aí que a teoria adorniana, acerca da educação, tem o seu respaldo, por ter como foco uma educação voltada para a emancipação, que seja, inclusive, aberta à renovação, reformulação e a autocrítica, sempre que se fizer necessário.

Adorno (2009) aponta, inclusive, que a Pedagogia Crítica subverte a tradição na medida em que estabelece uma dimensão positiva a partir do pensamento crítico, filtrando o que há de melhor no contexto educacional, repensando o poder da educação baseada na técnica e incentivando ao sujeito que este supere a si próprio em busca de sua emancipação.

É um modelo de educação que busca a formação de seres humanos não reificados e, ao mesmo tempo, com autonomia para o exercício do pensamento, da reflexão, da observação e da consciência de si próprio como sujeito transformador, da autorreflexão crítica e da autoeducação.

A crítica de Adorno ao tecnicismo e ao desenvolvimento tecnológico perpassa por uma percepção de que a sociedade, ao se apoiar intensamente na tecnologia, descivilizou-se, modernizando os instrumentos e retrocedendo a própria consciência (ADORNO, 2012; RAMALHO; FREITAS; MENEZES, 2021).

Walter Benjamin faz uma contribuição interessante à forma como Adorno pensa a educação e, a partir de um viés que considera como categorias de análise os vencidos e vencedores da história, ou seja, a sociedade dos oprimidos e a burguesia, o autor afirma que os poderosos conduzem um cortejo triunfal sobre os corpos daqueles que estão prostrados no chão e faz uma crítica à sociedade burguesa que tolera e até induz à marginalização de outros indivíduos (BENJAMIN, 2016).

Assim, a barbárie faria parte da essência da história e cabe à sociedade se emancipar para garantir que as classes menos favorecidas sejam providas de criticidade para resistir à filosofia burguesa que as oprime. Nesse sentido, se faz necessária a construção de uma educação que a partir da convergência entre memória e experiência possa se fortalecer, garantindo criatividade, pensamentos inovadores que vão garantir uma ação que seja capaz de “acender” a autonomia, a revolta crítica, a busca pela não sujeição dos indivíduos das classes oprimidas aos vencedores (BENJAMIN, 2016).

No Brasil, Paulo Freire (1921-1977) defendia uma Pedagogia Crítica e libertadora. Sabe-se, segundo Freire, que quando a educação não liberta, o sonho do oprimido é se tornar o opressor. A emancipação das classes menos favorecidas, nesse sentido, é necessária para que a educação seja construída, garantindo os pensamentos inovadores.

A Pedagogia Crítica e libertadora passa pela ideia de que os indivíduos, por meio de diálogos e interações, consigam confrontar os saberes, e os educadores devem, portanto, desempenhar o papel de facilitador do aprendizado, incentivando assim os alunos a questionar a realidade à sua volta, o pensamento crítico e agir de forma consciente na transformação das estruturas sociais injustas.

Reforça-se que a abordagem pedagógica de Paulo Freire se baseia na ideia de que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas sim um instrumento de libertação e empoderamento dos indivíduos.

Dentro da Pedagogia Crítica e libertadora os alunos estimulados devem compreender as relações de poder presentes na sociedade e buscar ações coletivas para superar as injustiças sociais, econômicas e políticas.

As teorias de Paulo Freire, disseminadas na sua obra magna *Pedagogia do Oprimido*, são fundamentais para que se compreenda que o lugar ocupado pelo educador, hoje, não deve ser confundido com o viés autoritário. Ao adotar a vertente

pedagógica crítica e libertadora, as instituições têm a oportunidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados, propiciando um ambiente de aprendizado mais inclusivo que valoriza a diversidade e os diferentes saberes, resultando assim em experiências que não sejam limitadas apenas ao ambiente acadêmico, mas sim na formação de pessoas comprometidas com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Quando a criança entra no ciclo básico, por exemplo, é fundamental a socialização, pois assim ela adquire experiências contrárias às suas e começa, aos poucos, a compreender que os pensamentos diferentes daqueles carregados por ela são indispensáveis, assim como a discordância para que as diversas visões de mundo sejam compreendidas e respeitadas.

Em uma sala de aula, diferentes realidades socioeconômicas são observadas, e muitas vezes isso gera conflitos e debates que são colocados com a finalidade de ampliar as bagagens pessoais dos alunos. Questões consideradas polêmicas, como aborto, política ou religião, na maior parte das vezes tornam-se um tabu e não há qualquer discussão sobre, porém, à priori se uma estrutura social molda a percepção, a crença e o comportamento das pessoas, então há influência no modo de como o pensamento crítico é exercido em relação a diferentes questões. É necessário capacitar os alunos em sala de aula para reflexão sobre as estruturas sociais existentes, identificando falhas e injustiças.

Freire, na passagem “*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*”, na obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1970).

A coletividade promove o aprendizado colaborativo a partir do respeito às diferenças, resultando em construção de valores sociais. A escola não deve ter a educação “engessada” voltada apenas aos vestibulares e ao mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

No ciclo básico, no Ensino Fundamental I, uma prática pedagógica comum é o momento de criar regras dentro da sala de aula, a partir de cada um dos estudantes, de modo que todos escrevam em um mesmo papel o que pode e o que não pode ser feito: “não bater no colega”; “não responder para a professora”; “pedir para ir ao banheiro”; “ser educado”, etc. Em geral, o resultado positivo dessa prática é que visualmente ela

possa ser compreendida por todos, nos limites individuais dentro de um espaço coletivo de aprendizado.

Conforme Horkheimer (1990) aponta sobre a emancipação no processo de construção crítica do pensamento, a não conformidade com o que existe e a busca por soluções em um contexto concreto, resultam na emancipação do sujeito, habilidade a qual é possível desenvolver dentro de um ambiente escolar com práticas como estas de listar o que deve/não deve ser feito na sala de aula, por exemplo, promovendo mudança social dentro da ideia da autoeducação, e assim também resultando em independência do estudante no que diz respeito às decisões tomadas para mudanças importantes para a coletividade.

Adorno (2012) ao trazer a crítica ao desenvolvimento tecnológico e o retrocesso sobre a própria consciência desenham um ponto “delicado” sobre a educação atual, ao passo que em ambientes escolares ou acadêmicos, hoje, é praticamente inviável acessar alguma informação sem estar *logado*, conectado, mas o limite entre pesquisar e copiar uma informação por completo ainda não é uma realidade.

Sabe-se que a tecnologia é indispensável em sala de aula, porém, se não há uma sociedade justa e igual será ainda persistente também o abismo entre quem tem acesso / pode ter e quem não pode. Se a educação exerce a crítica em seu cotidiano, enfim, é possível diminuir as disparidades de pré-conceitos ou julgamentos sobre as diferentes formas de se refletir o universo, resultando então em uma Pedagogia Crítica que Paulo Freire e outros refletiram em momentos distintos do atual, porém ainda presentes em sala de aula.

Referências

ADORNO, T. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet; Prefácio de Jeanne-Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1970. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 184 p.

HORKHEIMER, M. **Teoria Crítica I**. São Paulo: Editora Perspectiva/Edusp, 1990

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

RAMALHO, A. R. D.; FREITAS, I. F.; MENEZES, A. de A. Pedagogia crítica à luz da teoria crítica da sociedade. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.13, n.3, p.2650-2680, set./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8664158/27841>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SCHWEPPENHAEUSER, G. A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorn. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 391-415, agosto 2003. (Trad. Antônio A. S. Zuin, Fábio A. Durão e Newton Ramos-de-Oliveira. Rev. Bruno Pucci e Douglas Garcia Alves Júnior). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htrVNZGGrnz4JyYF3JLZsCj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOARES, Jorge Coelho. **A “Imaginação Dialética” de Rolf Wiggershaus**. Uma Introdução à obra “A Escola de Frankfurt”. In: WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt*. São Paulo: Difel, 2002

VICENTINI Dayanne, VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. **A Pedagogia Crítica No Brasil: A Perspectiva De Paulo Freire** – publicado em 20 a 22 de Outubro de 2015 - disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf> Acesso em: 25 nov. 2023.

VILELA; R. A. T.; PEREIRA, D. P.; MATIAS, V. C. B. de Q. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Relatório Final de Pesquisa 2004-2006. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC, 2006.

**FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: O APRENDER A ENSINAR EM SUA
RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA
PEDAGOGIA CRÍTICA**

Thayná Guedes Assunção Martins¹⁰

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - thaynaguedes1996@gmail.com

João Antonio de Sousa Lira¹¹

Universidade de São Paulo (USP) - joao.lira.antonio1@gmail.com

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar como a pedagogia crítica pode contribuir no processo de aprender a ensinar por meio da produção de práticas pedagógicas que transcendam os limites da ingenuidade, discutindo a formação inicial de professores no que tange reflexões a partir da pedagogia crítica de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, que entende a Pedagogia como ciência e não apenas como um curso de formação docente.

Palavras-chave: Pedagogia crítica. Práticas pedagógicas. Formação inicial.

¹⁰ Mestra em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Especialista em Gestão e Organização da escola com ênfase em coordenação e orientação escolar, pela UNOPAR. Especialista em Direitos Humanos e Movimentos Sociais, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Graduada em licenciatura plena em História, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

¹¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.

Abstract: This text aims to analyze how critical pedagogy can contribute to the process of learning to teach through the production of pedagogical practices that transcend the limits of naivety, discussing the initial training of teachers in terms of reflections based on critical pedagogy by Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, who understands Pedagogy as a science and not as a course.

Keywords: Critical pedagogy. Pedagogical Practices. Initial Formation.

Introdução

A formação inicial de professores e professoras desenvolvida nos cursos de licenciaturas nas instituições de Ensino Superior é primordial para o processo formativo – que deve ser contínuo – de aprender a ensinar. Por meio de disciplinas teóricas e práticas, espera-se que o futuro profissional docente desenvolva sua prática pedagógica de forma reflexiva a fim de pensar contextos diversos em que a escola se insira.

Para refletir sobre a formação inicial de pedagogos e pedagogas, é imprescindível compreender sobre a Pedagogia e seu objeto de estudo. Nisso, esse estudo dialoga com as concepções de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, que entende a Pedagogia como ciência e não como curso. Compreendendo a Pedagogia como ciência, a autora vale-se da sua complexidade, que não apenas visa dar conta da formação escolar desenvolvida na Educação Básica, com maneiras de ensinar, mas que, antes de pensar na formação escolar a partir de aspectos técnicos, ela é investigativa, crítica e intencional. Ela traz a perspectiva da análise do porquê, para quem e para quê ensinar. A pedagogia traz reflexão, pensamento e a orientação da atividade educativa em sociedade. A educação escolar decorre disso (Franco; Moreira, 2023). E por assim ser:

[...] a responsabilidade e compromisso social da Pedagogia como ciência será sempre na direção da justiça social e da justiça cognitiva. Então, essa ciência, assim complexa, não pode, em seu exercício, apenas reproduzir a ordem social posta, a ideologia vigente. Ela precisa constantemente tomar consciência das formas de opressão instauradas pelo status quo e ajustar-se e insurgir-se para buscar novos equilíbrios sociais. Então, dizemos que a Pedagogia é uma ciência social, uma ciência social crítica (Franco; Moreira, 2023, p. 3).

Sendo uma ciência social crítica, o curso de Pedagogia deve estar alinhado nessa proposição, formando professores e pedagogos para uma atuação reflexiva e crítica, intervindo em sociedade por meio do processo educacional. Com princípios da Pedagogia crítica, o professor deverá mobilizar os saberes em sala de aula a partir da

realidade dos alunos, promovendo ações que provoquem a reflexão crítica dos discentes a partir de seus contextos sociais, atuando, portanto, na emancipação desses cidadãos que serão futura mão de obra para o Estado.

À vista dessas reflexões, coube indagar sobre: como a formação inicial nos cursos de pedagogia pode atuar junto à construção de concepções sobre a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas no seu sentido crítico e reflexivo? Ao objetivo geral, elencou-se: analisar como a pedagogia crítica pode contribuir no processo de aprender a ensinar por meio da produção de práticas pedagógicas que transcendam os limites da ingenuidade.

1. Formação inicial em Pedagogia em face das práticas pedagógicas

A formação inicial docente deve evidenciar a importância do professor (a) para o ensino-aprendizagem como maneira capaz de despertar o interesse pelo conhecimento de maneira crítica e reflexiva. Essa formação deve fornecer as ferramentas necessárias aos graduandos (as) que possuam interesse na carreira de professor (a), permitindo a criação de uma forma de trabalho própria no contato com diferentes conhecimentos teóricos, técnicos e práticos.

É possível pensar no sistema educacional como um movimento de sempre participação do Estado como objeto de dominação dos corpos/mentes, seja de maneira simbólica (Bourdieu, 1989), seja de maneira mais incisiva. Desde o período da presença dos colonizadores no território do Brasil, é notória a participação efetiva dos poderes públicos sobre o povo a partir dos métodos educacionais.

Partindo dessa análise, sabe-se que a educação, na sua prática social, poderá, por meio da práxis educativa, possibilitar condições de reflexões dos indivíduos no coletivo, compreendendo para além do que está posto nas suas condições existenciais, e, portanto, tornando-se capaz de reorganizá-las. Desse modo, cada indivíduo poderá trilhar os caminhos de sua emancipação, tomando o controle da construção de sua história e participando, conscientemente, da história coletiva (Franco, 2003).

Nisso, convém dialogar com a compreensão de que o curso de Pedagogia, atualmente, forma o profissional para a atuação além da professoral, como é abordado no artigo 2º das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que apresenta características relacionadas à profissão do Pedagogo (a) obtida no referido curso, como docente da Educação Infantil, anos iniciais e na modalidade normal, além das funções de Planejamento, Apoio Escolar e Educação Profissional, ou seja, em todas as atividades que necessitam de conhecimentos pedagógicos, evidenciando que o

profissional formado no curso de Pedagogia não está restrito, apenas, ao ambiente da sala de aula.

Contudo, cabe pensar, junto à formação inicial de professores, que tipo de profissionais espera-se formar, quais sujeitos serão educados por estes, e quais profissionais estão de fato sendo formados. Se a formação pautada, exclusivamente, para atuação professoral, já se mostra a partir de diversos enfrentamentos, parte da complexidade que é lidar com seres humanos, que estão em constante transformação, um curso para formar para além da atividade docente, mas também englobando outros setores escolares e não escolares como pertencentes à atuação do pedagogo em única formação, a de licenciatura em Pedagogia, é visível que o processo é passível de déficits no processo formativo. Autores como Franco, Pimenta e Libâneo, se mostram contrários a presença de uma única formação para exercício das diversas habilitações que são concedidas ao formado em licenciatura em Pedagogia, pois:

[...] assumimos aqui a posição de que a formação de educadores se realize em dois cursos distintos: o curso de Pedagogia e o curso de formação de professores. O curso de Pedagogia destina-se à formação de pedagogos especialistas por meio de estudos teóricos de Pedagogia, visando preparar profissionais para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. O curso de formação de professores para a Educação Básica, em ligação direta com o curso de Pedagogia, destina-se à formação de professores para a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011, p. 71-72).

Cabe considerar que a própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (1996) traz algumas contradições quanto à formação do profissional pedagogo no curso de licenciatura em Pedagogia, pois estabelece, em seu artigo 64, que a formação dos profissionais de educação no curso de Pedagogia para atuarem como coordenadores, gestores, e/ou supervisores, não seria um objetivo essencial, pois as instituições de ensino poderiam optar por escolher ou um profissional com pós-graduação ou com experiências na área de ação. Nesse sentido, o curso de Pedagogia traz suas contradições, por meio da estruturação atual, no que diz respeito às suas finalidades, uma vez que o simples fato de possuir um curso de Pedagogia não garante adentrar às habilitações condizentes ao pedagogo (a).

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre a formação atual dos professores (as), com o intuito de possibilitar a transformação do profissional docente no personagem capaz de reconhecer as potencialidades dos alunos, valorizar seu

conhecimento prévio, e refletir sua prática de acordo com as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais. Assim, o professor (a) é o mediador entre o saber prévio dos alunos e os saberes adquiridos, em que a prática pedagógica docente, ao ser fundamentada na reflexão e criticidade, possibilita um ensino-aprendizado significativo.

À vista disso, nas palavras de Freire (2019, p. 95), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”. Partindo dessa concepção, há uma superação da lógica mercadológica da educação em que não há superioridade entre quem educa e quem é educado, mas sim uma igualdade entre os pares, e uma relação de sempre aprendizado em que se ensina ao aprender, e se aprende ao ensinar.

Na literatura sobre formação de professores, é possível analisar uma já existente discussão diante da relação entre teoria e prática desenvolvida na academia, em que muitos graduandos a compreendem de maneira dissociável. A prática e a teoria, ao invés de serem compreendidas como distintas, se entrelaçam em um jogo de interdependência em que uma complementa a outra, haja vista que toda prática tem uma teoria que a fundamenta. Para tanto, se faz necessária a aliança de alguns componentes junto a formação docente, esta entendida como um processo contínuo e que demanda renovações e reflexões críticas a partir de pesquisas (Pimenta, 1999).

As práticas pedagógicas, portanto, são enredadas por teoria e prática, pois o ato educacional é intencional, tendo em vista que “planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno” (Franco, 2015, p. 604). Importa refletir sobre o conceito de práxis a partir de Maria Amélia Franco (2015), quando a autora faz uso das contribuições de Carr (1996), para compreender a diferença entre *poiesis* e práxis, pois “[...] esse autor considera a *poiesis* como uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário do conceito de práxis, que é eminentemente uma ação reflexiva” (Franco, 2015, p. 605). A autora traz uma abordagem explicativa em que a *poiesis* é uma ação não reflexiva, portanto, não crítica, já a práxis, que é eminentemente reflexiva, crítica e possível de mobilizar transformação social a partir da construção de possibilidades de ensino que inserem o contexto social, cultural, econômico e político, parte da sociedade a que o indivíduo pertence, tornando possível a reflexão sobre aquilo que se encontra posto no meio social, mas que nada tem de natural.

A prática pedagógica, portanto, deve transcender os limites da ingenuidade, da reprodução e transmissão de saberes, e deve estar inserida no campo da crítica, da reflexão, da criação de possibilidades para a construção do conhecimento. Nisso, a importância do professor se entender como professor pesquisador, pois o ensino e a pesquisa são indissociáveis, uma vez que ensinar algo a alguém requer o ato de

pesquisar, pois o ensino resulta de indagações as quais, e se não existissem, não seria necessário compreender, haja vista que não haveria objeto de dúvida, mas existindo as indagações é conveniente a busca, a investigação, sendo esta alcançada a partir da pesquisa (Freire, 2019).

Com base nisso, uma aula só se constitui como prática pedagógica quando está envolta de intencionalidades, de ações que dão sentido às intencionalidades, da reflexão contínua na busca de avaliar se as intencionalidades estão atendendo a todos os envolvidos, além de acertos contínuos da rota e possibilidades para alcançar as intencionalidades. Ela deve ser sempre uma ação consciente e participativa (Franco, 2015). Dessa maneira, presencia-se a relevância da pesquisa como componente da formação identitária do profissional professor (a), como parte de sua constituição profissional que, junto a esse processo contínuo do aprender a ensinar, se faz presente a busca por novos meios de ensino que atendam às necessidades do contexto de atuação.

Considerações Finais

Vislumbrar a pedagogia crítica como práxis pedagógica, ou seja, enredada pelo viés da articulação teoria e prática numa perspectiva transformadora e emancipadora do ser humano, é de fundamental importância para superar a dicotomia entre teoria e prática como pertencentes a polos opostos de um mesmo processo. Franco, ao entender a pedagogia como ciência, coloca em questão a construção de mecanismos de superação dessa visão antagônica que nos leva a conjecturar a formação inicial de professores como local de superação de uma visão ingênua da educação, e de todos seus procedimentos e métodos de intencionalidade quando se lança um olhar investigativo e interventivo para as questões de educação na contemporaneidade, principalmente na e para a formação do profissional da Pedagogia.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.thm>. Acesso em: 05/11/2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**, 14, 2011, p. 55-78.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; MOREIRA, Jefferson da Silva. Possibilidades emancipatórias e insurgentes da Pedagogia crítica: dialogando com Maria Amélia Santoro Franco. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 26, 2023, p. 1-23.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, 2015, p. 201-614.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. S. Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34.

A ROTINA PEDAGÓGICA E A INIBIÇÃO DA INFÂNCIA: CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA À MÍNGUA

Hélio da Guia Alves Junior¹²

Prefeitura Municipal de Praia Grande - helio.guia@unisantos.br

Silvia Cinelli Quaranta¹³

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) - silviaquaranta@unisantos.br

Resumo

O presente ensaio destaca a diferença entre rotina e ritual pedagógico no contexto escolar, questionando como uma rotina pode se tornar um mecanismo de impedimento do desenvolvimento crítico da criança. As conclusões apontam para a inibição da curiosidade epistemológica, levando a uma prática pedagógica vazia de sentido.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Fundamentos da Educação. Pedagogia Crítica.

Abstract

This essay highlights the difference between routine and pedagogical ritual in the school context, questioning how a routine can become a mechanism that impedes a child's critical development. The observations point to the interference of epistemological curiosity, leading to a pedagogical practice devoid of meaning.

Keywords: Pedagogical practice. Foundations of Education. Critical Pedagogy.

Introdução

¹² Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos.

¹³ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos.

Considerando a infância como etapa da vida em que os seres humanos são expostos aos primeiros contatos com sociedade, sendo apresentados e integrados às dinâmicas, símbolos e valores de sua cultura, é necessário considerar qual papel que a escola desempenha nas possibilidades de existência e subjetivação da criança.

A partir dessas considerações, elenca-se como problematização para este ensaio a seguinte questão: como uma rotina pode se tornar um mecanismo de impedimento para ações de desenvolvimento crítico da criança? Às luzes da Pedagogia Crítica enquanto perspectiva teórica, estabeleceu-se como objetivo geral identificar prejuízos oriundos da mecanização da rotina pedagógica, tendo como objetivos específicos: (i) compreender a diferença entre rotina e ritual; (ii) refletir sobre as possibilidades do ritual pedagógico como instigador da curiosidade epistemológica.

1. Rotina ou ritual, alienação ou motivação

A palavra infância tem sua origem no latim “*infantia*”, a qual refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar, que “ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos” (PAGNI, 2010, p. 100). Quando lembramos que durante a Idade Média, não havia diferenciação na forma de vestir, brincar e trabalhar entre crianças e adultos, podemos considerar que esse conceito é relativamente novo.

No contexto da Revolução Francesa, a escola pública surge como uma instituição que, de acordo com Condorcet (1792), deveria possibilitar uma “escolarização laica, gratuita, pública, para ambos os sexos e universalizada – para todas as crianças” (BOTO, 2003, p. 742), a qual, atualmente, foi reduzida a um local para habilitar as crianças pobres para a vida produtiva, onde as práticas pedagógicas são realizadas de forma mecanizada e rotineira, fato comentado por Libâneo (2013, p. 57) ao caminhar pela escola e observar “[...] o professor frente a uma turma de alunos, sentados ordenadamente ou realizando tarefas em grupo, para aprender uma matéria”.

Essa dinâmica faz com que o interesse pelo saber, pelo conhecimento seja substituído pelo tédio, onde o entusiasmo é “[...] visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado” (HOOKS¹⁴, 2017, p. 17).

¹⁴ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins criado em homenagem a sua avó. A escrita do nome da autora em letras minúsculas se dá por um posicionamento político da autora, que procura destacar sua obra e não sua pessoa.

Nesse cenário, partindo do pressuposto de que “o objetivo da pedagogia, como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador dessa práxis” (FRANCO, 2008, p. 85), é pertinente refletirmos a respeito de como uma rotina pode se tornar um mecanismo de impedimento para ações de desenvolvimento crítico da criança, buscando compreender o que diferencia a rotina que aliena do ritual que causa expectativas.

Podemos considerar a rotina como a “repetição de atos úteis, estruturados, às vezes cronometrados e supervisionados” (L’ECUYER, 2023, p. 117), a qual se torna um agir sem sentido, sem consciência, afetividade, inteligência ou interiorização do que se fez ou aprendeu, constituindo algo que leva à ação mecânica do fazer, que aliena o adulto e a criança (idem, 2023), enquanto que ritual é uma rotina com sentido, humanizada, na qual a monotonia pode ser transformada em um momento de curiosidade e que, dentro da sala de aula, dá segurança e sentido à criança e ao professor a respeito do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, a diferenciação ocorre pela dimensão de humanização que o ritual apresenta, tendo em vista a intencionalidade, que dispõe do potencial de “transformar a monotonia da vida numa ocasião de curiosidade” (L’ECUYER, 2023, p. 117) que, quando empregado de forma permeada de sentido pedagógico, almejando despertar a curiosidade epistemológica, pode transformar a sala de aula em um local onde o ritual pedagógico aconteça de forma instigante e motivante.

Nessa direção, três formas de curiosidade são apresentadas por Freire (1995): a ingênua, a estética e a epistemológica. A primeira delas, a curiosidade ingênua, é aquela que está no mundo, nos fatos corriqueiros, que ocorre de forma “espontânea, sem rigorosidade metódica” (idem, p.77).

A curiosidade estética, por sua vez, é aquela que se direciona à contemplação de fatos da natureza, que “emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza” (idem, p. 90), ao passo que o terceiro tipo de curiosidade, a epistemológica, é a superação da curiosidade ingênua, que recorre à curiosidade estética para ampliar o olhar e deixar de ser apenas um senso comum para se apoiar em um contexto teórico que a faça querer aprender, conhecer, descobrir.

E para tal, o papel do professor se torna fundamental como um participante das atividades de forma sincera e interessada, ele mesmo, em seu fazer, um curioso epistemológico, um instigador que conduz o aluno ao pensar, com o desafio de transformar a rotina que retira a humanização, mecaniza o ensino e impossibilita a curiosidade do aluno em um ritual, onde o aprender se torna algo prazeroso, que

possibilita o questionar, o perguntar, o querer saber e compreender os fenômenos que lhe são apresentados.

Considerações finais

Ao resgatarmos a pergunta que motiva este breve ensaio, podemos concluir que uma rotina mecânica implica uma prática pedagógica esvaziada de sentido, o que é incompatível com uma intencionalidade que se pretenda crítica. Em suma, a reflexão sobre a diferença entre rotina e ritual na educação é um apelo a uma abordagem mais humanizada e significativa da infância. É um lembrete de que a educação não deve ser um processo mecânico, mas sim um caminho de descoberta, curiosidade e crescimento. Nesse cenário, os educadores desempenham um papel fundamental na transformação da rotina em ritual pedagógico, motivando as crianças a explorarem o mundo e a tornarem-se sujeitos críticos, questionadores e movidos pela curiosidade.

Referências

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os Princípios Democráticos da Escola Pública, Laica e Gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 84, p. 735-762. Campinas: setembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dySCfq6TwCvKWBzv48tt6bj/?format=pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como política de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2017.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na Realidade**: como educar num mundo frenético e hipereigente? Tradução: Ângela Cristina Costa Neves e Carlos Alberto Della Paschoa. 3 ed. Lisboa (Portugal): Planeta Livros de Portugal, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2013.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação e Realidade**. v. 35, n. 3, p. 99-123. Porto Alegre, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 25 out. 2023.

CONFLITO PEDAGÓGICO: DISPOSITIVO E POSSIBILIDADE EM OUTRA PEDAGOGIA

Leiny Gomes da Silva Leite¹⁵

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) – leiny.leite@gmail.com

Lisley Cristina Gomes da Silva¹⁶

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) – gomeslisley@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo, em forma de ensaio, busca provocar reflexões acerca do conceito “conflito” em sua existência humana. Traz-se como questão suleadora: nas tramas das vivências cotidianas, quais as possibilidades de amenizar, por meio dos conflitos, as diversas violências existentes na sociedade? Fundamenta-se esta pesquisa nos princípios e pressupostos de uma pedagogia crítica humanizadora, referendada, principalmente, na teoria de Paulo Freire.

¹⁵ Pós-graduada Especialista em Mediação e Resolução de conflitos. Bacharel em Direito. Mestranda em Educação.

¹⁶ Doutora em Educação.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica; Conflito Pedagógico; Diálogo Pedagógico

Abstract

This article seeks to generate reflections about conflict and its human existence. It arises as a guiding question: in the fabric of everyday experiences, what are the possibilities of alleviating, through conflicts, the various forms of violence that exist in society? This research is based on the principles and assumptions of a humanizing critical pedagogy, endorsed mainly by Paulo Freire's theory.

Keywords: Critical Pedagogy; Pedagogical Conflict; Pedagogical Dialogue.

Parâmetros iniciais

Tendo como intenção o desencadeamento de reflexões críticas, alguns apontamentos situam nossa linha de raciocínio e compreensões sobre os conceitos em problematização. Para tanto, enfatizamos que a educação é prática social humana, inserida em um processo histórico sempre em transformação. Ela acontece em diferentes espaços/tempos, com as mais variadas intencionalidades positivas e/ou negativas. É por meio da educação que os sujeitos desenvolvem modos de ser e agir no cotidiano. A esse fenômeno damos o nome de educabilidade.

Aqui pontua-se a Pedagogia como ciência-mãe da educação, que traz como função, pensar as práticas educativas, bem como ponderar, definir/escolher os posicionamentos/posturas e intenções que permearão as ações pedagógicas decorrentes, ou seja, a práxis.

O posicionamento e convicção, que assumimos nesse trabalho, tem como foco o imperativo ético-político da emancipação dos sujeitos envolvidos. Velamos pela possibilidade da educação libertadora e humanizadora, a qual será permeada por processos de conscientização. Somente assim entendemos ser possível a realização de escolhas próprias e de possíveis transformações pessoais e sociais.

Desta forma, faz-se urgente a constituição de uma outra pedagogia. Uma pedagogia que transcenda os limites das regulações e ajustamentos sociais de aquietação e conformidade, determinados por uma minoria dominante com princípios mercadológicos e neoliberais. Essa outra pedagogia é que se faz crítica, engajada e engajadora, que enfatiza a participação mútua e coletiva dos sujeitos em um infinito movimento de ideias, desejos e sonhos. Uma pedagogia que permite a possibilidade do esperar.

Se consideramos esse “pensar a educação” por meio de uma outra pedagogia, que envolva os sujeitos em processos de coconstrução de conhecimentos, é pertinente lembrarmos da diversidade e das diferenças inseridas nesse processo, fato que nos remete-aos conflitos inerentes às relações sociais, pois entendemos que a diversidade pode desencadear conflitos.

Estudiosos do conflito, como Souza (2019), relembram que desde os tempos da antiguidade podemos observar que o conflito tem se pronunciado como fonte de mudança e de evolução do ser humano, tanto nas condições individuais como nas relacionadas aos fatores culturais. O conflito faz parte da existência humana.

Chrispino (2002) também contribui para nossa fundamentação, ao trazer uma conceituação de conflito que julgamos pertinente:

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir; fazer/não fazer; falar/não falar; comprar/não comprar, vender/não vender; casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos (Chrispino, 2002, p.16).

Embora haja esse reconhecimento, o conflito ainda é compreendido pelo senso comum com aspectos de negatividade. Na maioria das vezes, interpretado como algo ruim, busca-se inibi-lo, como se fosse possível evitá-lo. Contudo, ignorando o conflito, podemos contribuir para o desenvolvimento da violência em seus mais variados gêneros e graus.

1. O pedagógico implícito no conflito

Todo processo educativo e as práticas pedagógicas inferem nas circunstancialidades dos espaços/tempos e dos sujeitos envolvidos. Isso significa que inferem também na condição de convivência com os conflitos, visto que, como mencionado, eles são inerentes aos sujeitos e às relações humanas. Entretanto, inúmeras vezes, os educadores, ao afincarem suas práticas pedagógicas em raízes positivistas e tecnicistas, em uma educação bancária (Freire, 1970), desconsideram o princípio fundamental de uma ação pedagógica focada nessa outra pedagogia, essencialmente dialética, no qual nos fundamentamos, ou seja, o diálogo.

Nossa convicção remete ao diálogo como sendo um processo coletivo espiralado, um movimento contínuo que, realizado com os sujeitos, desencadeia

possibilidades de transformação, recriação e reinvenção do próprio mundo (Gomes da Silva, 2022).

No diálogo, ideias são compartilhadas, refletidas por todos os envolvidos. Busca-se um universo comum entre os participantes, possibilitando ações que sejam significativas e eficientes diante das circunstâncias que se apresentam naquele espaço/tempo. É um espaço/tempo de união e não de disputa (mesmo que haja conflitos, eles podem ser transcendidos), de integração e não de divisão. É um episódio de coletividade e cooperação (Gomes da Silva, 2022, p. 189).

O diálogo, que se faz também pedagógico nesse processo de descortinar, problematizar o cotidiano, torna viável a condição de o conflito também emergir sob uma perspectiva pedagógica crítica, pois promove vínculos e pertencimentos, possibilitando um espaço/tempo fértil para que o conflito possa ser trabalhado, tomando-se, assim, um dispositivo pedagógico. Segundo bell hooks (2022), pertencer envolve reconhecer o valor da vida, respeitando a diversidade de tudo e de todos os envolvidos.

Esse espaço dialógico pode ser envolvido por um transformativo educacional pedagógico, visto que propicia condições para ocorrerem interações sociais que permitam ao sujeito compreender-se e compreender os outros, considerando que cada um é possuidor de características individuais, historicamente constituídas e agregadas. “É uma construção do “eu” por meio do coletivo, num processo de autoformação” (Leite, 2022, p. 5). Entendemos que “toda relação com o saber é também relação consigo [...] com o outro” (Charlot, 2003, p. 27), complementando com um pensamento de bell hooks (2022):

Quando escolhemos prestar atenção no que é dito sobre as pessoas diferentes de nós, sejam informações positivas ou negativas, é possível despertar uma curiosidade que resulte num contato enriquecedor (hooks, 2022, p. 100).

Nessa perspectiva, ao reconhecer o outro no processo pedagógico, o conflito, como dispositivo pedagógico (mesmo que implícito), se estabelece como sendo uma relação dialética entre as partes e com as partes envolvidas, podendo ser um espaço/tempo de formação e/ou autoformação, resultado ou propulsor de novas vivências.

Segundo Gomes da Silva (2014), “vivências” podem ser compreendidas como sendo experiências de vida que deixaram marcas nos sujeitos e que interpelaram as suas concepções, crenças e atitudes, além de influenciarem suas escolhas e transformações em todo seu percurso de vida. Ter vivências não significa apenas passar por determinadas situações e/ou contextos, mas, sim, refletir sobre eles, uma possibilidade de desenvolver um “pensar certo”; um pensar crítico conscientizado: “É um processo de decisões e escolhas que vai se construindo ao longo da vida por meio

das vivências obtidas, de posicionamentos assumidos e insurgências deflagradas” (Gomes da Silva, 2022, p. 155).

Nas tramas das vivências cotidianas, nessa outra pedagogia a qual nos referimos, encontramos em Freire um forte aliado, visto que os conflitos, quando não percebidos sob essas condições pedagógicas, recairão na exclusão, na opressão, na dominação.

A pedagogia freireana faz uma opção clara por uma ética e uma estética que não excluam, não discriminem e não oprimam, que estimulem a crítica e a mudança social, que permitam aos sujeitos expressar, com liberdade, seus pensamentos, anseios, desejos e medos que são, também, condições para uma vida com decência, alegria e beleza (Saul, 2015, p. 64).

Segundo Gomes da Silva (2022), a Pedagogia na perspectiva freireana traz a humanização com um fator possibilitador e necessário à construção desse mundo mais bonito, e é possível por meio da conscientização. É uma outra pedagogia, permeada, principalmente, pela solidariedade, pelo amor e pelo acolhimento, na qual a esperança esteja presente e mantenha viva a utopia. Um mundo em que se valorize menos o mercado/economia e muito mais o humano. Um mundo com um outro paradigma.

Entendemos que solidariedade não é caridade, tampouco assistencialismo. É um estar “com” o outro, em suas circunstancialidades, de forma que, “juntos”, possam desvelar possibilidades de transformação das circunstâncias postas, porém, sem ajustamentos e/ou regulações, sem submissões e, principalmente, sem dominação. Assim sendo, solidariedade se constitui uma ação de amor que (re)cria uma condição de confiança mútua desabrochada por meio de intervenções críticas. Intervenções que, por serem críticas, são pedagógicas.

O amor ao qual nos referimos é aqui compreendido como “ética da vida”, e não apenas um sentimento. Ele transcende a afeição que, por sua vez, é somente um dos princípios/componentes do amor. Um “amor como força capaz de transformar todas as esferas da vida: política, a religião, o local de trabalho, o ambiente doméstico e as relações íntimas” (bell hooks, 2022, p.11). Se o conflito desencadeou abusos, é preponderante perceber que o amor fracassou e a violência se instaurou. Se o conflito não cumprir uma intencionalidade pedagógica, não atuar na perspectiva coletiva e **com** o outro, provavelmente, haverá abusos.

Assim sendo, o acolhimento amoroso e solidário traz consigo o cuidado, o compromisso, a responsabilidade e o conhecimento. Ampliando e contribuindo para o anúncio de uma nova cultura, reagenda e reconstruída na perspectiva de uma cultura de paz, em um movimento contínuo por justiça social, democrática e humana.

Enfim...

Nas tramas das vivências cotidianas, quais as possibilidades de amenizar as diversas violências existentes na sociedade por meio dos conflitos a ela inerentes? Talvez nossa pergunta, antes de respostas, desencadeie outras perguntas até mais relevantes e significativas, pois, faz parte de um processo crítico reflexivo. Porém, o que enfatizamos é a existência da possibilidade de utilizar os conflitos cotidianos e presentes em cada um dos sujeitos e na sociedade, como dispositivos, ferramentas pedagógicas para caminharmos na perspectiva de conscientização e, quem sabe, de algumas transformações.

A ação pedagógica desenvolvida por meio de diálogos, com falas e escutas de todos os envolvidos, constitui-se uma das condições para podermos amenizar as violências decorrentes das compreensões fatalistas dos conflitos bem como das relações de opressão reafirmadas quando os conflitos são ignorados.

Não temos a ingenuidade de achar que isso resolveria todos os problemas sociais. Apenas consideramos ser um desencadear de denúncias e anúncios pertinentes e necessários para amenizar as diversas violências existentes em nossa sociedade tão desigual, excludente e desumana.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria, Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2014.

GOMES DA SILVA, Lislely Cristina. **Formação de Pedagogos**: um olhar a partir de vivências formativas. Saarbrücken – Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

GOMES DA SILVA, Lislely C. **Diálogo Pedagógico**: princípio fundante da pedagogia crítica freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2022. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/7944/1/Lislely%20Cristina%20Gomes%20da%200Silva.pdf>. Acesso em: 9 out. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2022.

LEITE, Leiny Gomes da Silva. Resolução de conflitos: uma relação pedagógica. In: **XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2021, online, 2021.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, Ana Paula Correia de. **Atos violentos e mediação de conflitos na educação superior**: da reflexão à ação. 2019. 82f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E MÍDIAS DIGITAIS NA EJA: CAMINHOS DE ESPERANÇA EM TEMPOS DE DESENCANTO

Valmir Jhonatta Almeida Barbosa

Prefeitura Municipal de Duque de Caxias - vbarbosa@unisantos.br¹⁷

Rosângela Rodrigues dos Santos

Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte - rosangelarodrigues@unisantos.br¹⁸

Resumo

O artigo busca responder o questionamento: Como a integração das mídias digitais em práticas pedagógicas antirracistas pode contribuir para processo formativo e emancipatório dos alunos da EJA, apontando caminhos de esperança num cenário de

¹⁷ Mestre em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade do Grande Rio.

¹⁸ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos.

desencanto? O projeto se desenvolveu com base nos princípios da Pedagogia Crítica, alicerçados na teoria freiriana com uma prática pedagógica dialógica, considerando as vivências nas diversas histórias compartilhadas.

Palavras-chave: Educação antirracista; Pedagogia Crítica; Prática Pedagógica.

Abstract

The article seeks to answer the question: How can the integration of digital media in anti-racist pedagogical practices contribute to the formative and emancipatory process of EJA students, pointing out paths of hope in a scenario of disenchantment? The project was developed based on the principles of Critical Pedagogy, based on Freire's theory with a dialogic pedagogical practice, considering the experiences in the various shared histories.

Keywords: Anti-racist education; Critical Pedagogy; Pedagogical Practice.

Introdução

O projeto "Educar na Esperança em Tempos de Desencanto: Por uma Educação Antirracista" desenvolvido por uma escola pública no município de Duque de Caxias, RJ, constitui uma proposta pedagógica fundamental para abordar os desafios impostos por um contexto social marcado por profundos abismos sociais e discriminação racial. O projeto foi implementado por todos os docentes durante o ano de 2022, abrangendo diversos níveis de ensino, desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste artigo, enfocaremos as práticas pedagógicas empregadas na sala de informática educativa, onde as mídias digitais foram empregadas como instrumentos pedagógicos essenciais para os alunos da EJA.

Neste sentido, é fundamental reconhecer que esses estudantes possuem experiências marcadas por realidades específicas, incluindo frequentemente histórias de interrupção educacional devido a fatores socioeconômicos e raciais. A escolha pela integração de mídias digitais é estratégica, pois promove a desconstrução de estereótipos raciais e fortalece a identidade dos alunos. Por meio da tecnologia, busca-se conectar os alunos a um contexto global, valorizando simultaneamente suas histórias e culturas.

Nesse cenário, é imperativo que a construção do projeto pedagógico seja um ato coletivo, incorporando a experiência e a autonomia docente, bem como ações que permitam a emancipação dos alunos. É aqui que a Pedagogia Crítica se torna mais do que uma opção didática; ela é uma necessidade ética e política. A autonomia docente,

neste contexto, não se refere apenas à liberdade para escolher métodos de ensino, mas também à liberdade para questionar e redefinir os próprios paradigmas pedagógicos que muitas vezes reforçam desigualdades.

Franco, Mota e Silva (2021, p.86) ressaltam a importância da Pedagogia Crítica, destacando que:

A Pedagogia Crítica é aquela que valoriza os saberes do outro e realiza movimentos de inclusão, diálogos e participação. Valorizar a escola pública no Brasil como um espaço de aprendizagens significativas para os estudantes é mais do que proporcionar espaço de acolhida a alunos de classe popular, mas dependerá de condições pedagógicas que garantam ao estudante assumir seu papel como sujeito de direitos numa sociedade plural e complexa. A Pedagogia crítica se compromete à valorização do espaço público e acolhedor de toda diversidade, em processos de decolonização curricular de forma a absorver os saberes de outros e de todos.

Para Freire (1979), uma abordagem educacional baseada no diálogo e no pensamento crítico é essencial para fomentar um senso de responsabilidade social e política. Essa "transitividade crítica" se distingue pela análise profunda de questões, pelo recurso a fundamentos causais em vez de justificativas mágicas, e pela promoção do diálogo em detrimento da polêmica.

Para tanto, a Pedagogia Crítica oferece alicerce para o empoderamento dos alunos, especialmente aqueles sujeitos ao racismo estrutural e outras formas de opressão. A emancipação não é apenas um objetivo abstrato, mas uma necessidade concreta que emerge dos desafios do cotidiano desses alunos. O simples ato de questionar o *status quo*, tanto dentro quanto fora da sala de aula, já é um passo rumo à transformação social.

Em conclusão, o projeto "Educar na Esperança em Tempos de Desencanto: Por uma Educação Antirracista", em Duque de Caxias, destaca o papel transformador da educação na luta contra o racismo e a desigualdade. Partindo da problematização: Como a integração das mídias digitais em práticas pedagógicas antirracistas pode contribuir para processo formativo e emancipatório dos alunos da EJA, apontando caminhos de esperança num cenário de desencanto? Possibilitou aos estudantes a análise da realidade, por meio da escuta, do diálogo e da problematização do contexto histórico-social, na busca de se reconhecer sujeito ativo do processo.

1. Prática Pedagógica para uma Educação Antirracista

A sociedade se constitui de contradições que se mostram fortemente delineadas por aspectos políticos e econômicos. Diante dos princípios capital, o homem tem sido

apenas uma peça na sua engrenagem, cruel e massacradora de nossa humanidade. Os discursos produzidos pelos neoliberais adentram a educação com uma lógica de desempenho e concorrência, sempre com foco na produção de mão de obra qualificada para o mercado.

Esses discursos impactam fortemente o público atendido pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) que tiveram em seus trajetos de vida marcas da desigualdade que se estabeleceu na sociedade brasileira, visto que, essas pessoas não tiveram oportunidade de estudar em idade regular. Nesse sentido, eles estão num movimento de resistência aos discursos que paralisam e aniquilam nossas condições de “ser mais”¹⁹, haja vista, que os relatos são tocantes e nos apresentam um cenário de muitos desencantos pelas dificuldades enfrentadas, mas em muitos momentos otimismo e confiança com o retorno a sala de aula.

Para atender a tanta expectativa e possibilitar uma educação progressista aos estudantes que chegam na escola carregados de saberes e com uma vivência de mundo que enriquece os diálogos, as práticas pedagógicas precisam ir além do letramento esperado formalmente. De início, foi preciso como nos aponta Hooks (2017) reconhecer as intencionalidades políticas na educação que recebemos que nos impedem de sonhar numa possibilidade real de uma educação como prática de liberdade.

Portanto, pensar o processo educativo na EJA é ensinar a transgredir (Hooks, 2017) discutindo o racismo, a homofobia, a misoginia, as desigualdades sociais e, assim, ir formando uma teia de conhecimentos interrelacionados com o mundo vida. As práticas pedagógicas nessa modalidade devem estar impregnadas de um quefazer crítico, pois como nos afirma Franco (2012, p. 154) “as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social.” A autora deixa claro que jamais as práticas podem se organizar por imposição, mas sim num coletivo democrático de negociação e diálogo. Nessa perspectiva, o convite ao encontro pedagógico para integração de saberes e trocas entre professor-aluno, aluno-professor só se faz dialógico. Como realça Freire (2020, p. 109) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” Assim, o diálogo em nossa prática pedagógica não é uma imposição, mas uma mobilização do outro para refletir sobre sua relação com/no mundo, valorizando o “nós”.

¹⁹ Expressão utilizada por Paulo Freire para apresentar o homem em seu movimento constante de busca pela humanização, conscientização e emancipação.

Destarte, caminhar pelos pressupostos freirianos na EJA é antes de tudo abraçar o pensar crítico, não perder a esperança, lutar e resistir fundamentados no amor.

2. A sala de informática educativa como espaço de pensamento crítico

A sala de informática educativa inserida no paradigma da cibercultura, configura-se como uma extensão vital do ciberespaço, proporcionando aos estudantes uma rica experiência de interação com o universo da informação. Esse espaço é fundamental para enriquecer a prática pedagógica, exigindo uma apropriação crítica da tecnologia. Conforme Pretto (2017, p.43), “[...] precisamos prioritariamente é nos apropriar plenamente dessas tecnologias digitais e essa apropriação só se dará se formos capazes de produzir conteúdo e disseminá-los.” Portanto, é imprescindível fomentar uma construção do conhecimento que seja crítico-reflexiva e interrelacionada com as vivências dos estudantes, valorizando seus saberes e visão de mundo.

No projeto "Educar na Esperança em Tempos de Desencanto: Por uma Educação Antirracista", em Duque de Caxias, o enfoque vai além de um mero acesso à informação. A ênfase reside na formação do aluno para distinguir, compreender e situar as informações dentro do vasto universo digital. Este posicionamento crítico do aluno, na sociedade da informação é profundamente influenciado pela capacidade de navegar e interpretar os ambientes digitais com discernimento. Assim, a sala de informática educativa emerge como uma extensão do ciberespaço, atuando como uma ponte entre o estudante e a imensidão de informações digitais disponíveis, emponderando-os para se localizar de forma crítica e consciente no cenário atual.

Para Pretto (2017), os espaços educativos, quando ressignificados, assumem um novo papel, deixando de ser meros locais de reprodução de conteúdo para se tornarem ambientes dinâmicos de criação e inovação.

De modo a transformar os laboratórios de informática e as bibliotecas em espaços multimídia, em vivos lugares de produção. A escola passa a assumir, assim, um novo papel: o de articular os diversos saberes ao conhecimento estabelecido. A partir dessas iniciativas, o antigo laboratório de informática pode ser melhorado e fortalecido, convertendo-se em um grande núcleo de produção de produtos culturais, científicos e, claro, educativos. (Pretto, 2017, p. 57-58).

No cerne desta discussão, é crucial compreender que a tecnologia não serve apenas como um portal para a informação. Em sua essência, ela age como um catalisador no processo de construção do conhecimento, expandindo a capacidade do aluno de pensar, refletir e inovar. Assim, a fluência tecnológica não se restringe ao

manejo de ferramentas digitais, mas à integração destas no processo de aprendizado, resultando em uma educação mais abrangente e adaptada à cibercultura.

Desta forma, o projeto em Duque de Caxias destaca como a educação, potencializado pela tecnologia, é crucial na luta contra o racismo e desigualdades. A combinação da tecnologia com as experiências dos estudantes cria um espaço de resistência e fortalecimento, onde materiais como vídeos e jornais digitais antirracistas são ferramentas de conscientização e transformação social. A tecnologia, assim, se tornou um meio de reflexão para uma possível emancipação, permitindo que os alunos reconstruam conhecimento que se integrem as suas vivências, atuem ativamente na sociedade, e compartilhem suas histórias, promovendo uma sociedade mais equitativa e diversa.

Conclusão

Em linhas finais, o projeto "Educar na Esperança em Tempos de Desencanto: por uma Educação Antirracista", realizado em Duque de Caxias, integrou às tecnologias nas práticas pedagógicas de forma crítica, valorizando os saberes dos estudantes. Os diálogos realizados no projeto ampliaram a análise da realidade, potencializando o protagonismo no processo formativo. Além de promover, por meio das aulas, espaços de resistência contra o racismo e as diversas formas de preconceito. As vivências pedagógicas resultaram na produção de vídeos e um jornal digital antirracista. Esses materiais, que documentam o projeto e compartilham relatos de racismo, são ferramentas educativas que promovem conscientização e impulsionam mudanças sociais significativas, possibilitando sínteses provisórias para novas leituras de mundo e ampliando a voz aos antes silenciados.

Referências

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco; MOTA, Guadalupe Correa; SILVA, Lisley Gomes. PEDAGOGIA CRÍTICA: POR UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA E INSURGENTE. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 73–96, 2021. DOI: 10.17648/educare.v16i38.25478. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478>. Acesso em: 1 set. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____, Paulo. Educação como Prática de Liberdade. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

PRETTO, Nelson de Luca. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2017.

CRIANÇAS REFUGIADAS: O PERTENCIMENTO POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Larissa Lima dos Santos²⁰

Prefeitura Municipal de Mongaguá - larimalissa@hotmail.com

Silvia Cinelli Quaranta²¹

Prefeitura Municipal de Praia Grande - silviaquaranta@unisantos.br

Resumo

Este artigo apresenta o processo de pertencimento desenvolvido com quatro crianças refugiadas do Afeganistão, em uma escola pública municipal. Tem como questão

²⁰ Pedagoga, pós-graduada em Libras – Tradução e interpretação (UNIBEM).

²¹ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

problema como a escola auxiliou estas crianças no processo de pertencimento, e se propõe a refletir sobre o processo pertencimento desenvolvido com as crianças na escola. O trabalho desenvolvido com criticidade viabilizou a reclassificação das crianças em salas de aula compatíveis com suas idades e níveis de conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Pertencimento. Crianças refugiadas afegãs.

Abstract

This article presents the process of belonging developed with four refugee children from Afghanistan, in a municipal public school. The question problem is how the school could help these children in the process of belonging, and it proposes to reflect on the belonging process developed with children at school. The work carried out with criticism made it possible to reclassify children to compatible ages and level of knowledge classrooms.

Keywords: Education. Belonging. Afghan refugee children.

Introdução

O processo de imigração no Brasil, atualmente, tem assumido um papel diferente do que foi visto nos primeiros momentos em que este movimento aconteceu no país, que por sua origem histórica, é um país essencialmente de imigrantes, uma vez que a população, com cultura e tradição própria, com a chegada dos representantes da coroa portuguesa foram dominadas e colonizadas.

Após estes primeiros imigrantes, nos anos de 1500, outros se seguiram. Na contemporaneidade o fluxo migratório brasileiro se modificou drasticamente, caracterizando-se, principalmente, por imigrantes refugiados que passou de 86 indivíduos, em 2011, para 26,5 mil em 2020 (BRASIL, 2021) com tendência de crescimento. Deste grupo de imigrantes refugiados se destacam os vindos do Afeganistão, com mais de seis mil pessoas (ACNHUR, 2023), das quais muitas são crianças (no período de janeiro a setembro de 2022 entraram no país 1846 homens, 993 mulheres e 712 crianças de 0 a 15 anos de origem afegã) (PATRIARCA e LUQUESI, 2023).

É fato que a chegada a um novo país é permeada de insegurança e dificuldades e uma delas é a sensação de não pertencimento àquele local. Esta não é uma sensação exclusiva dos adultos, ela também é sentida pelas crianças que passam a frequentar escolas no novo país, muitas vezes sem compreender o idioma. Diante de tal cenário,

um questionamento incomoda: como a escola, por meio do processo de educação, pode auxiliar estas crianças em seu processo de pertencimento?

Para responder a esta questão o texto se propõe a refletir sobre o processo de socialização e pertencimento²² destas crianças em uma escola pública municipal.

1. O fluxo imigratório no Brasil

Após a chegada dos imigrantes portugueses no início do século XIV, o Brasil, para atender ao projeto de colonização portuguesa nas américas, a partir de 1530, passa a receber imigrantes negros escravos, trazidos ao país de forma obrigatória e humilhante. Estima-se que cerca de quatro milhões de pessoas (homens, mulheres e crianças) foram trazidas em tal situação entre os séculos XVI e XIX (REIS, 2000).

No século XIX, o processo imigratório se modifica, a proibição do tráfico negreiro pela Lei Nº 581/1850 - Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850), levou a elevação do preço dos escravos no mercado fazendo com que fazendeiros e comerciantes brasileiros buscassem alternativas. Com isso, a partir da década de 1870, o governo brasileiro passa a incentivar a mão de obra europeia, que além de barata, trazia a ideia de que era preciso não só melhorar a cultura local, mas também clarear a população brasileira para aproximar o Brasil da Europa.

Com isso, cerca de 3,5 milhões de estrangeiros entraram no país no período de 1822 a 1930, cujas principais origens foram a Itália e o Japão (BIONDI, s/d), que, em sua grande maioria, destinaram-se ao trabalho nas lavouras brasileiras, principalmente as de café, localizadas no sudeste do país, que se encontrava em grande expansão.

Atualmente, 1,3 milhões de imigrantes, vindos de diversas partes do mundo, residem no Brasil, muitos destes saídos de seu país de origem em fuga, em busca de proteção, pois estão em situação de guerra ou perseguição por motivos de religião, etnia, orientação sexual, ideologia, entre outro, e, de modo geral, tem seus direitos humanos violados gravemente. Essa categoria de imigrantes é conhecida como refugiados (DICIO, 2023).

No Brasil, a Lei Nº 9.474/97 (BRASIL, 1997) prevê que o refúgio é uma proteção internacional, orienta como essa proteção deve ser aplicada e como se reconhece a condição de refugiado. Uma vez reconhecida pelo governo brasileiro, não pode haver expulsão ou extradição dessas pessoas.

²² Pertencimento “é aquela percepção de alguém fazer parte de uma comunidade, de uma família, de um grupo, de uma nação.” (ROSA, 2023)

2. As crianças refugiadas e processo de pertencimento

Os afegãos são um povo que carrega seu idioma, sua religião, costumes e crenças onde quer que esteja. É um povo que perdeu espaço no seu próprio território, tendo sido retirado o direito de estudar, de circular nas ruas, o acesso à arte, e muito mais que tudo isso: o direito à vida.

Um dos destinos escolhidos por este povo tem sido o Brasil, tal escolha torna necessário pensar na humanização, no acolhimento e em como fazer com que se sintam pertencentes a este novo local. Nesta perspectiva, a educação, principalmente a das crianças, passa a ter um papel fundamental.

Um dos principais meios de comunicação é a língua e quando uma criança chega à escola sem falar o idioma, se vê frente a uma barreira que dificultará seu entrosamento social e o sentimento de pertencimento ao grupo, o qual carrega “consigo acolhimento, oferece igualdade coletiva, reforça o eu individual e o equilíbrio psíquico” (RIBEIRO DE SOUZA, 2021, p. 64), mas que também traz desafios como: de que modo ensinar um novo idioma preservando e mantendo a origem cultural da pessoa, mas trazendo também as novidades de um país com hábitos e costumes diferentes?

Esta percepção carrega a necessidade de reconhecer a existência de diferentes modos de ser, viver, pensar, julgar e amar e, somente por meio deste reconhecimento, o espaço existente da desigualdade e injustiças criadas pelo homem poderão ser encurtados.

As quatro crianças que inspiraram este artigo fazem parte de um grupo de refugiados que conseguiu sair do Afeganistão de forma diferenciada pois tiveram suporte financeiro de parentes que viviam na Europa e Estados Unidos e toda a família (pai, mãe, tia, avós paternos e as crianças) conseguiram entrar no Brasil e escolher o município de Praia Grande (SP) para morar, mas esta não é a realidade da grande maioria dos refugiados que deixam família e toda a vida em seu país de origem.

As crianças, uma menina e três meninos, na faixa etária de 7 a 15 anos eram fluentes em inglês, *pashto* (idioma oficial do Afeganistão), *dari* (dialeto comumente utilizado também chamado de persa afegão) e tinham noção de árabe e turco, e a língua portuguesa era um acréscimo no seu repertório e auxiliaria no processo de pertencimento ao novo local, permitindo que compreendessem que eram importantes diante do cenário ao qual passaram a fazer parte sem saber até quando.

A matrícula das crianças foi efetuada em uma escola próxima de sua residência iniciando a frequência no primeiro semestre de 2022, no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino de Praia Grande (SP), até

que fosse possível fazer a prova de reclassificação. Nesta escola havia um funcionário e uma pedagoga que atuava como auxiliar de biblioteca fluentes em inglês. Este idioma foi utilizado como idioma de mediação de transição para a língua portuguesa.

A pedagoga atuou na acolhida e no ensino da nova língua para as crianças no contraturno escolar. A noção de que “ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*” (FREIRE, 2011, p. 82) foram fundamentais no reconhecimento de que a cultura e as experiências vividas por aquelas crianças não poderiam ser desprezados e desconsiderados durante o processo de alfabetização, por este motivo, o trabalho se desenvolveu por meio de atividades que possibilitassem a construção do conhecimento de forma lúdica (jogos, leitura de livros, culinária) proporcionando momentos de descoberta, troca de conhecimentos culturais e aprendizagem da nova língua permeados por afetividade e interesse legítimo de ambas as partes.

A biblioteca foi transformada em um ambiente acolhedor com tudo o que representava o ser humano em sua essência e solidariedade, onde a leitura do mundo e a preocupação em “estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1996, p. 30) era o mais importante. O uso do idioma de mediação, em diferentes linguagens didáticas e o afeto foram as chaves para o estabelecimento de vínculo com as crianças.

Segundo Wallon (1979), duas funções básicas constituem a personalidade: afetividade e inteligência. A afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para construção da pessoa, já a inteligência vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto e esse olhar não poderia ser desprezado, principalmente por se tratar de crianças refugiadas que solicitavam um cuidado especial para que adquirissem novos conhecimentos culturais, mantendo sua identidade.

Após o período de oito meses, as crianças realizaram a prova de reclassificação com êxito e passaram a frequentar as salas de aula compatíveis com suas idades e níveis de conhecimento. A menina (a mais velha do grupo), foi apontada como aluna destaque ao fim do 1º trimestre de 2023 e o grupo conseguiu ter um processo de adaptação nos quais integração, respeito e troca de conhecimentos fizeram parte do processo e se estenderam para a sala de aula e os demais ambientes nos quais as crianças passaram a frequentar ao se sentirem mais seguras na nova língua.

Ser refugiado é um assunto atual e de extrema relevância, pois o que acontece no país de origem do refugiado envolve vidas, e o que foi feito naquela biblioteca não foi apenas uma experiência, foi uma riqueza de alto valor sentimental. Não foi apenas o

ensino de uma nova língua, foi uma experiência além, pois quem estava ali os ensinando aprendeu muito, marcando as vidas em ambos os lados.

REFERÊNCIAS

ACNHUR. Agência da ONU para Refugiados. **Afeganistão**. Emergência: refugiados do Afeganistão no Brasil. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/afeganistao/>. Acesso em: 04.out.2023.

BIONDI, Luigi. **Imigração**. s/d. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/IMIGRA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20.set.2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 20.set.2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 03.out.2023.

AGÊNCIA BRASIL. **Número de novos imigrantes cresce 24,4% no Brasil em dez anos**: atualmente, 1,3 milhão de imigrantes residem no Brasil. Publicado em 07 de dezembro de 2021. Brasília, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos#:~:text=Atualmente%201%2C3%20milh%C3%A3o%20de%20imigrantes%20residem%20no%20Brasil.,26%2C5%20mil%20em%202020>. Acesso em: 23.set.2023.

DICIO. Dicionário online de Português. **Refugiado**. Verbetes. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/refugiado/>. Acesso em: 02.out.2023.

DOLHNIKOFF, Miriam. Imigrantes para substituir escravos na cafeicultura. História do Brasil império. São Paulo: Editora Contexto. Publicado em 13 de maio de 2018. Disponível em: <https://blog.editoracontexto.com.br/imigrantes-para-substituir-escravos-na-cafeicultura/>. Acesso em: 22.set. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª reimpressão. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PATRIARCA, Paola e LUQUESI, Thaís. Novo grupo de afegãos chega ao Brasil e mais de 200 imigrantes esperam por abrigo no Aeroporto Internacional de SP, em Guarulhos. Publicado no **Portal G1 SP e TV Globo São Paulo**. 2023. Publicado em 22 de junho de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/06/22/novo-grupo-de-afegaos-chega-ao-brasil-e-mais-de-200-imigrantes-esperam-por-abrigo-no-aeroporto-internacional-de-sp-em-guarulhos.ghtml>. Acesso em 04.out.2023.

REIS, J.J. **A presença negra**: encontros e conflitos. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000.

ROSA, Miriam Debieux. O que é o sentimento de pertencimento? Entrevista concedida Julia Estanislau. **Jornal da USP**. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/?p=626504>>. Publicado em: 12 abr. 2023.

RIBEIRO DE SOUSA, Celeste. Pertencimento / não pertencimento. Franz Kafka: um exemplo a ser lembrado. *In: Estudos Avançados*. v.35, n.103, 2021. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: scielo.br/j/ea/a/grCFcy854YdKpL4PsXGmRzB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25.out.2023.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 1979.

PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA COMO POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAJATI/SP

Olga Rosa Koti²³

Prefeitura Municipal de Cajati - olga.rosa@unisantos.br

Resumo

²³ Pedagoga, doutora em Educação, professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Cajati/SP e membro do grupo de pesquisa *Pedagogia Crítica: práticas e formação*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos.

Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o processo de inclusão escolar baseada em uma pesquisa realizada no contexto da Educação Básica nível I, no município de Cajati/SP. O estudo teve como fundamentação teórica a Pedagogia Crítica, evidenciando as reais necessidades para uma formação continuada e colaborativa na perspectiva da educação inclusiva, libertadora e emancipatória.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Pedagogia Crítica. Formação Continuada Colaborativa.

Abstract

This article aims to present a reflection on the school inclusion process based on research carried out in the context of Basic Education level I, in the municipality of Cajati/SP. The study had Critical Pedagogy as its theoretical foundation, highlighting the real need for continued and collaborative training from the perspective of inclusive, liberating and emancipatory education.

Keywords: School Inclusion. Critical Pedagogy. Collaborative Continuing Training.

Introdução

O presente artigo foi desenvolvido a partir da pesquisa de doutorado em educação realizada na rede municipal de ensino de Cajati/SP, na tese de título *Inclusão Escolar: Limites e possibilidades na construção de práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de ensino de Cajati/SP*, defendida em 2022 no grupo de pesquisa *Pedagogia Crítica: prática e formação*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos.

O estudo é de natureza qualitativa, com base nas propostas de Ghedin e Franco (2011), Minayo (2012) e Yin (2006), cujos dados foram construídos por meio da observação participante, questionários, grupo focal segundo Gatti (2005), além de dados documentais analisados e interpretados de acordo com a análise de conteúdo por Bardin e a triangulação proposta por Minayo para responder a seguinte questão: quais os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática no cotidiano da escola?

A fundamentação teórica abordou estudos sobre a inclusão escolar e a prática docente na perspectiva da pedagogia crítica freireana. A pesquisa teve como base a epistemologia da pedagogia crítica de Freire, no sentido de problematizar a realidade de maneira crítica e reflexiva para possíveis as ações transformadoras para a emancipação humana no contexto da inclusão escolar. Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade da implantação proposta político-pedagógica e infraestrutura

ao trabalho, a importância da formação continuada de forma colaborativa favorecendo a autonomia e consciência crítica, do público-alvo da Educação Especial (PAEE).

1. Inclusão escolar: concepções e práticas/desafios e possibilidades

Ao longo da história da educação no Brasil, o público-alvo da Educação Especial passou por diversos dilemas, como podemos observar nos escritos de pesquisadores como Mazzotta (2011).

A história também nos mostra que muito se avançou nas políticas públicas de direitos ao acesso a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aula do ensino regular e no contexto social ao citamos como marco a atual Lei 13.146/15, Brasil (2015).

Entretanto, justificamos a relevância da proposta de reflexão deste texto embasados nos princípios da pedagogia freireana e os princípios epistemológicos da teoria crítica e da dialética que de acordo com Konder (2008) faz parte da prática de pensarmos as contradições da nossa realidade que está sempre em transformação e fazer no dizer Freire (2011) o que seria uma forma de ler o mundo, interpretá-lo e transformá-lo positivamente.

Transformação essa que só pode acontecer por meio da conscientização da realidade fundamentada no conhecimento e análise crítica de nossas ações como agentes sociais, ações essas inerentes a nossa prática como educadores:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 2008, p. 29).

Ao buscarmos conhecer e compreender quais os limites e as possibilidades que os professores inseridos em projetos de inclusão escolar na rede pública do ensino municipal de Cajati enfrentam em sua prática no cotidiano da escola, nos deparamos com essa necessidade conscientização. Porque os princípios epistemológicos da pedagogia crítica nos levam a questionar constantemente as políticas públicas educacionais e, principalmente, em se tratando do público-alvo da educação especial, como nos alertam Streck (2009) e Libâneo (2012), sobre as políticas públicas compensatórias, que camuflam reais necessidades de práticas transformadoras e emancipatórias quanto ao compromisso social e educacional esses sujeitos.

Como destacamos acima, muito já se evoluiu quando as barreiras de acesso e permanência, mas percebemos que quanto as barreiras atitudinais ainda temos muito que caminhar, muitos mitos, e concepções elitista e capacitistas Vendramin (2019), que dificultam uma inclusão escolar para a emancipação social e humana dos estudantes. Para vencermos essas barreiras atitudinais, se faz necessário o conhecimento, por meio da formação continuada, o trabalho pedagógico colaborativo e ações mútuas intersetoriais. E, nesse sentido, reafirmamos que as práticas pedagógicas também são práticas sociais inerentes a ação docente que se organizam atender expectativas educacionais de um grupo social sendo fundamental essa articulação na intencionalidade na prática dos educadores para com escola inclusiva, que respeite a diversidade e a emancipação humana como compromisso e amorosidade para o ser mais de cada estudante.

2. Discussão e resultados

O processo de análise da pesquisa qualitativa deve ser rigoroso e os dados da presente pesquisa mostraram quão complexo é esse caminho que perpassa diversas esferas no contexto das demandas de um sistema de educacional e práticas de ensino-aprendizagem. Ao recorrer a Bardin e Minayo chegamos a síntese representada no quadro abaixo:

Dimensões temáticas	Categorias	Núcleo de sentidos
Político-pedagógica	Condições do trabalho pedagógico	Proposta Política Pedagógica e Infraestrutura
Formação epistêmica crítica	Formação e domínio da prática	Formação continuada
Compromisso ético e amorosidade crítica	Compromisso pedagógico como o ser mais	Compromisso com o ser social

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos observar que o processo de inclusão escolar perpassa por espaços desde as políticas públicas, infraestrutura para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, de formação adequada não só para atender protocolos e decretos, mas que transforme as concepções ingênuas sobre o cuidar e educar, desperte e fortaleça a consciência crítica sobre o compromisso ético com ser social, seja de educadores, estudantes, famílias e todos os agentes envolvidos no processo educacional escolar. É um trabalho colaborativo de todos, principalmente entre os pares (professores), como destacamos nos estudos de Franco (2020):

Incorporar a reflexão como inerência à prática é muito mais que adicionar um novo componente à prática instrumental. É uma nova forma de conceber o mundo, as relações sociais, o processo de aprender e de compreender a realidade sócio-histórica. É uma postura política, epistemológica e existencial. Assim, há muito a se compreender sobre a construção do conhecimento dos professores como práticos reflexivos. Será preciso que um trabalho rigoroso, metódico, científico, acompanhe, reflita e incremente os novos saberes que estão sendo tecidos na prática. É na prática docente que os saberes se ajustam e se consolidam (FRANCO, 2020, p. 5).

A última dimensão temática, que é o *Compromisso ético e amorosidade crítica*, cuja categoria de análise é o *Compromisso pedagógico como o ser mais* e o núcleo de sentido o *Compromisso com o ser social*, está diretamente ligada à *barreira atitudinal*. Barreira esta que não se resolve com diretrizes e decretos, mas a consciência crítica sobre o outro e sobre nós mesmos num processo social e humano.

Considerações finais

Por meio desta pesquisa foi possível, como um dos objetivos propostos, conhecer criticamente a realidade sobre o processo de inclusão escolar no município de Cajati/SP e constatar como é urgente a necessidade de um formação continuada baseada na reflexão crítica dos professores, sobre a intencionalidade das suas ações como docentes e da escola quanto ao seu verdadeiro compromisso social de acordo a fundamentação teórica da pedagogia crítica a apresentada na pesquisa e defendida na tese de Koti (2022).

Referências:

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 964-978, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>. Acesso em: 20 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 964-978, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>. Acesso em: 20 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 22).

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

STRECK, Danilo Romeu. Da Pedagogia do Oprimido às Pedagogias da Exclusão: Um Breve Balanço Crítico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mai. 2022.

KOTI, Olga Rosa. **Inclusão escolar: limites e possibilidades na construção de práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de Cajati-SP**. 2022. 231 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2022. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7947>. Acesso em: 31 out. 2023.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3., 2019, Campinas, SP. **Anais** [...].Campinas/SP:UNICAMP/SOFIA,2019.p.16-25.Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>. Acesso em: 31 out. 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2006.