

Alexandre Cortez Fernandes  
João Paulo Borges da Silveira  
Mariana Parise Brandalise Dalsotto  
(Orgs.)

# Escritos sobre Educação



EDUCS

# **Escritos sobre Educação**

Alexandre Cortez Fernandes  
João Paulo Borges da Silveira  
Mariana Parise Brandalise Dalsotto  
(organizadores)

## **FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Presidente:*

José Quadros dos Santos

### **UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Reitor:*

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor:*

Odacir Deonísio Gracioli

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Juliano Rodrigues Gimenez

*Pró-Reitora Acadêmica:*

Nilda Stecanela

*Diretor Administrativo-Financeiro:*

Candido Luis Teles da Roza

*Chefe de Gabinete:*

Gelson Leonardo Rech

*Coordenador da Educs:*

Renato Henrichs

### **CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS**

Adir Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

# Escritos sobre Educação

Alexandre Cortez Fernandes  
João Paulo Borges da Silveira  
Mariana Parise Brandalise Dalsotto  
organizadores

## **Colaboradores**

Cassiane Curtarelli Fernandes  
Débora Peruchin  
Dilnei Abel Daros  
Joanne Cristina Pedro  
Marcelo Luís Fardo  
Milena Schneid Eich  
Sirlei Tedesco  
Valdete Gusberti Cortelini



© dos organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

E74 Escritos sobre educação [recurso eletrônico] / org. Alexandre Cortez Fernandes, João Paulo Borges da Silveira, Mariana Parise Brandalise Dalsotto. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2019.  
Dados eletrônicos (1 arquivo).

ISBN 978-85-7061-971-6

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação. 2. Educação – Filosofia. I. Fernandes, Alexandre Cortez. II. Silveira, João Paulo Borges da. III. Dalsotto, Mariana Parise Brandalise.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Educação – Filosofia	37.013.73

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Paula Fernanda Fedatto Leal – CRB 10/2291

Direitos reservados à:



**EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

## Sumário

Prefácio .....	7
Apresentação .....	12
<b>1 História de vida e pedagogia dos educadores Célestin Freinet e Paulo Freire: pensando algumas aproximações .....</b>	<b>14</b>
Cassiane Curtarelli Fernandes	
<b>2 Contribuições de John Dewey à filosofia da educação e à educação matemática .....</b>	<b>30</b>
Débora Peruchin	
<b>3 Vygotsky e a pessoa com deficiência visual: reflexões iniciais .....</b>	<b>41</b>
Milena Schneid Eich	
<b>4 Educação para a libertação no combate à cultura negadora da vida: diálogos entre Freire e Reich .....</b>	<b>47</b>
Joanne Cristina Pedro	
<b>5 Educação de jovens e adultos e educação popular no Brasil (1950-1964) .....</b>	<b>69</b>
Mariana Parise Brandalise Dalsotto	
<b>6 Diálogos freireanos entre bibliotecas comunitárias, educação popular e movimentos sociais .....</b>	<b>81</b>
João Paulo Borges da Silveira	
<b>7 Promessa da orientação da ação em busca do certo e do justo. A <i>phronesis</i> na aplicação do princípio da equidade, como um elemento na formação da jurisprudência romana, acerca dos primórdios dos conceitos do sistema jurídico .....</b>	<b>92</b>
Alexandre Cortez Fernandes	
<b>8 Testemunhas do <i>ethos</i> profissional: fontes documentais e singularidades no curso normal regional em São Francisco de Paula, na década de 1950 .....</b>	<b>103</b>
Dilnei Abel Daros	
<b>9 Tecnologia está na sala de aula. E agora? .....</b>	<b>114</b>
Marcelo Luís Fardo	
<b>10 Caminhos e motivações: ser pesquisador .....</b>	<b>121</b>
Sirlei Tedesco	

<b>11 Fragmentos de minha identidade que vem me constituindo</b>	
<b>pesquisadora .....</b>	<b>133</b>
Valdete Gusberti Cortelini	
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>148</b>

## Prefácio

No último triênio, estou desenvolvendo pesquisa sobre paratextos em livros literários infantis. Um dos paratextos opcionais, presentes no livro, é o prefácio. Trata-se de um paratexto que desempenha papel importante na apresentação do livro. Genette, nesse sentido, orienta:

Chamarei aqui de prefácio toda espécie de texto liminar (preliminar ou pós-liminar), autoral ou alógrafo, que consiste num discurso produzido a propósito do texto que segue ou que antecede. (GENETTE, 2009, p. 145).<sup>1</sup>

Bem, o ser humano desempenha múltiplos papéis. Paralelamente à pesquisa que venho realizando, recebo um chamado, e os doutorandos do PPGedu 2018 querem agendar uma reunião comigo. Que estaria acontecendo? Que problema estaria ocorrendo? Em que poderia apoiá-los? Afinal, um grupo de doutorandos agendou horário comigo!

Esses gentis estudantes sentam ao meu redor na sala de pesquisa e presenteiam-me expondo um projeto conjunto. “Professora, queremos fazer um *e-book* e queríamos convidá-la para fazer a apresentação.”

Assim, sou convidada a escrever sobre aquilo que venho estudando. Cabe-me agora o desafio de apresentar *o livro*. Um livro é formado mais do que pelo texto que o autor escreve. Outras figuras entram nesse processo de constituição da obra. O prefácio, por óbvio, tem a finalidade de apresentá-la. Trata-se de texto introdutório que antecede o *texto principal*. Não deve, portanto, estender-se muito e competir com o escrito autoral dos nossos pós-graduandos.

Bem, pensei e confesso: prefaciá-la é uma forma de apadrinhá-la e, por extensão, os seus autores. Na pós-graduação não temos essa figura, mas permito-me trazê-la para emoldurar as reflexões autorais que este grupo de doutorandos, todos ingressantes em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação, compartilha conosco.

Se escrever é um ato de *coragem*, torná-lo público exige mais do que coragem do autor. Exige, ao menos, compromisso, seriedade e disciplina. *Compromisso* porque se podemos estudar, pensar com mais afinco sobre um

---

<sup>1</sup> GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.



tema, esse conhecimento sistematizado deve ser partilhado. Compromisso com a sociedade mostra-se também por divulgar aquilo que aprendemos. *Seriedade*, porque, ao estudar um tema, assumimos postura ética frente ao objeto de estudo; encontramos modos para nos acercar do objeto e também modos de comunicá-lo. Não olhamos e escrevemos de modo descompromissado. Pensamos que o outro merece conhecer nosso percurso de estudo e ainda compreendê-lo. Escolhemos ser generosos com nosso leitor. Se escrevemos para o Outro, os cuidados são redobrados. E a *disciplina*! Onde entra a disciplina? Como estudar, escrever e comunicar nosso entendimento sem disciplina? A disciplina está presente na constituição do pesquisador. Seja pela constância empregada no processo de investigação, seja na forma de comunicar o percebido, o construído.

*Coragem, compromisso, seriedade e disciplina* são substantivos presentes e cultivados por esse grupo de doutorandos. Tanto que estamos recebendo um conjunto de reflexões geradas por esses estudantes (trabalhadores), para ser lido por quem desejar ou acessar o material. Há outra palavra que agrego por ser intrínseca a esse grupo de doutorandos: *generosidade*. Esse sentimento se expressa na relação entre os discentes, na relação deles com os professores, com o programa e com a sociedade. Prova é a produção deste *e-book*.

A generosidade tem estado no nosso programa, que mantém a tradição de partilhar o conhecimento. A coletânea *Educatio* é exemplo que vem desde 2010. Iniciativa de docentes, em especial, da professora Eliana Sacramento. Neste momento, um grupo de estudantes materializa iniciativa similar. Construir e publicar *e-book* com reflexões construídas durante o curso. Cada autor traz a sua marca, a sua cor, a sua singularidade. A coletânea mostra-se com diferentes matizes, assim como uma das tantas árvores que nos recebem no Campus da UCS, no outono.

Parte da generosidade dos doutorandos da turma de 2018 está, aqui, à nossa disposição. São 11 capítulos com diferentes abordagens, mas sempre focando a educação.

A obra inicia com o capítulo HISTÓRIA DE VIDA E PEDAGOGIA DOS EDUCADORES CÉLESTIN FREINET E PAULO FREIRE: PENSANDO ALGUMAS APROXIMAÇÕES, de Cassiane Curtarelli Fernandes. O texto é fruto de

pesquisas bibliográficas que a levaram a fazer aproximações entre as histórias de vida e os pensamentos do pedagogo francês Célestin Freinet e do professor brasileiro Paulo Freire, respeitadas as diferenças de seus trabalhos e dos contextos em que atuaram.

CONTRIBUIÇÕES DE JOHN DEWEY À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E À EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, de Débora Peruchin, é o segundo capítulo que põe em tela algumas contribuições de John Dewey à filosofia da educação e à educação matemática. A educação, para Dewey, deve considerar as experiências individuais do educando e desenvolver atividades que potencializem o seu crescimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sociedade.

Milena Schneid Eich escreve VYGOTSKY E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÕES INICIAIS. Este terceiro capítulo traz reflexões sobre a questão da deficiência visual, a partir de Vygotsky. Para o pensador, a maneira de se superar a deficiência visual se dá via compensação, não de um sentido por outro, mas por intermédio da linguagem e sua utilização no contexto social e na relação com os videntes.

EDUCAÇÃO PARA A LIBERTAÇÃO NO COMBATE À CULTURA NEGADORA DA VIDA: DIÁLOGOS ENTRE FREIRE E REICH é a contribuição de Joanne Cristina Pedro. O estudo tece aproximações ideológicas entre Paulo Freire, educador brasileiro, e o analista austro-húngaro Wilhelm Reich, evidenciando aspectos similares, no que tange à formulação de suas produções teóricas, como o combate à opressão enquanto manifestação da cultura negadora da vida, assim como possibilidades de superação da mesma.

Mariana Parise Brandalise Dalsotto constrói o quinto capítulo desta coletânea: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL (1950-1964). Aqui é abordada a educação popular no Brasil, especialmente, na década de 1950 e início da década de 1960. O estudo apresenta dados do contexto educacional brasileiro, no que se refere, especialmente, ao período indicado, para que seja possível observar a historicidade dos acontecimentos. Além disso, pontua definições acerca da educação popular, explicitando seus fundamentos teóricos.

DIÁLOGOS FREIREANOS ENTRE BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS, EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS, de João Paulo Borges da

Silveira, reflete sobre a construção e manutenção de bibliotecas comunitárias enquanto movimento da sociedade em prol de uma educação popular que beneficie e dialogue com a comunidade. O conceito de bibliotecas comunitárias encontra embasamento em discussão proposta por Paulo Freire.

PROMESSA DA ORIENTAÇÃO DA AÇÃO EM BUSCA DO CERTO E DO JUSTO. A *PHRONESIS* NA APLICAÇÃO DO PRINCÍPIO DA EQUIDADE, COMO UM ELEMENTO NA FORMAÇÃO DA JURISPRUDÊNCIA ROMANA, ACERCA DOS PRIMÓRDIOS DOS CONCEITOS DO SISTEMA JURÍDICO é a contribuição de Alexandre Cortez Fernandes. Este sétimo capítulo busca resgatar os primórdios da formação da jurisprudência, que remontam à Antiguidade clássica. Tem por objetivo verificar como o pensamento da ética das virtudes auxiliou na formação da jurisprudência romana, sendo um antecedente necessário do pluralismo jurídico, que foi a base para o paradigma da modernidade e que fundamenta o ensino jurídico atual.

Dilnei Abel Daros é autor do oitavo capítulo denominado TESTEMUNHAS DO ETHOS PROFISSIONAL: FONTES DOCUMENTAIS E SINGULARIDADES NO CURSO NORMAL REGIONAL EM SÃO FRANCISCO DE PAULA, NA DÉCADA DE 1950. O texto discute o uso de fontes documentais como horizonte de possibilidades no processo inicial das investigações, que envolvem as análises sobre a perspectiva de constituição de um *ethos* profissional. Esse *ethos* é resultante das práticas e formações com egressas normalistas do Curso Normal Regional, no Município de São Francisco de Paula, RS na década de 1950.

A contribuição textual de Marcelo Luís Fardo privilegia uma peculiaridade da sala de aula hoje. TECNOLOGIA ESTÁ NA SALA DE AULA. E AGORA? O nono capítulo reflete sobre o uso, em sala de aula, das tecnologias pelos alunos da era digital. Mesmo com todos os recursos tecnológicos disponíveis, parece haver dificuldade muito grande no aproveitamento desse potencial para uma aprendizagem mais significativa.

Os dois últimos capítulos debruçam-se sobre a reflexão do percurso das pesquisadoras. CAMINHOS E MOTIVAÇÕES: SER PESQUISADOR! é a contribuição de Sirlei Tedesco. A autora apresenta motivações pessoais para a construção do ser pesquisador, com o intuito de revelar o pensamento que aproxima seu objeto de estudo: como construir o Projeto Político-Pedagógico,

embasado em horizonte emancipatório, articulado ao protagonismo e pertencimento da comunidade escolar?

Já Valdete Gusberti Cortelini encerra a obra, capítulo décimo primeiro, com FRAGMENTOS DE MINHA IDENTIDADE QUE VÊM ME CONSTITUINDO PESQUISADORA. A doutoranda ousa pensar e registrar sua trajetória como estudante e pesquisadora. Argumenta que pensar na dinamicidade de nossa existência nos faz refletir criticamente quem somos, como nos constituímos, e de que maneira assinalamos nossas concepções, tendo presente que somos seres históricos e sociais, que não nos concebemos de forma isolada do contexto no qual estamos inseridos.

Sem mais delongas, vamos à leitura dos capítulos?

Flávia Brocchetto Ramos

## Apresentação

O presente livro em formato digital (*e-book*), *Escritos sobre educação*, é uma produção realizada por doutorandos(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), como resultado de suas reflexões a respeito de alguns eixos que se interseccionam no campo da Educação e que permeiam as pesquisas dos(as) autoras(as), relacionando suas pesquisas de doutorado.

O PPGEdu-UCS possui duas linhas de pesquisa, a saber: História e Filosofia da Educação, e Educação, Linguagem e Tecnologia. Nestas, circulam variados temas de investigação que acolhem mestrados e doutorandos com diversas áreas de formação inicial, e que têm em comum o desejo de pensar a Educação inserida em cada uma delas, tecendo novas possibilidades de pesquisa e de ação a partir desses entrelaçamentos, no campo educacional formal ou não formal.

A proposta do livro é fomentar possibilidades reflexivas a partir destes escritos, gerando debates acerca das pesquisas desenvolvidas pelos(as) autores(as) com suas diferentes formações iniciais, evidenciando o quão rico é o campo da Educação. A obra é uma oportunidade de divulgação, mesmo que a partir de recortes, do que tem sido produzido pelo programa, em especial pela terceira turma de doutorandos(as) do programa.

Os textos são destinados a alunos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, com interesses no campo da Educação e nos temas transversais aqui apresentados. Ademais, a obra também poderá ser acolhida pelos(as) docentes do programa, podendo, inclusive, auxiliar os futuros ingressantes no PPGEdu-UCS, seja em seus ingressos, seja na fase inicial de descoberta de suas pesquisas. A intenção é que os escritos aqui apresentados possam inspirar reflexões sobre a Educação e, quem sabe, novas possibilidades de pesquisa.

A obra é uma construção coletiva e um modo de compartilhamento de pesquisa, que seja símbolo de nossos caminhos entrecruzados e que, daqui a 10, 20 ou 30 anos, possamos olhá-la e recordarmo-nos desses importantes momentos de nossa vida, que foram: o doutoramento, as amizades

construídas e o quanto crescemos profissionalmente, mas, acima de tudo, como seres humanos, mantendo-nos unidos, produzindo e contribuindo com o programa e o campo da Educação.

Desejamos que a leitura desta obra seja tão agradável quanto foi produzi-la e prepará-la. Que sirva de incentivo ao início de novas pesquisas e à continuidade das que estão em andamento. Os alunos da terceira turma do doutorado em Educação se sentem honrados por participarem deste projeto. Boa leitura!

Caxias do Sul, junho de 2019.  
Os organizadores

# 1

## **História de vida e pedagogia dos educadores Célestin Freinet e Paulo Freire: pensando algumas aproximações**

Cassiane Curtarelli Fernandes

---

### **Considerações iniciais**

*Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*  
(FREIRE, 2011, p. 31).

O presente estudo é resultado de minhas incursões pelo Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul e de minhas inquietações como professora e pesquisadora. Assim, as páginas que seguem são fruto de pesquisas bibliográficas para a realização do trabalho final da disciplina Seminário Especial Paulo Freire: Vida e Obra, como também parte dos estudos realizados na disciplina Fontes e Teorias do Pensamento Pedagógico. Pesquisas estas, que me levaram a fazer aproximações entre as histórias de vida e os pensamentos do pedagogo francês Célestin Freinet e do professor brasileiro Paulo Freire, respeitadas as diferenças de seus trabalhos e dos contextos em que atuaram.

O professor Célestin Freinet nasceu na França, em 1896, estudou magistério e ficou conhecido por criar e defender uma pedagogia ativa, conectada à vida das crianças e que também pudesse prepará-las para a vida, após a escola. O educador Paulo Freire nasceu na cidade de Recife, em 1921, foi professor de Língua Portuguesa, cursou Direito e Doutorado em Filosofia e História da Educação, ficando conhecido por criar, juntamente com sua esposa, um método de alfabetização de adultos diferente dos que existiam até então no Brasil. São estudiosos que viveram em épocas e contextos históricos diferentes, trabalhando com sujeitos em idades diferenciadas, mas que pensaram em práticas inovadoras de ensino relacionadas à realidade dos alunos e voltadas para os princípios da educação popular. Sendo assim, o objetivo do artigo é compreender as similaridades de suas histórias de vida e as aproximações dos pensamentos destes dois autores.

O texto inicia apresentando brevemente a biografia e a pedagogia dos educadores. Em seguida, aponta aproximações de suas histórias de vida, com ênfase para as acusações, críticas e a presença de Élise Freinet e Elza Freire. Depois, discorre acerca da proximidade de seus pensamentos, destacando como pontos comuns a educação popular, a realidade do educando e o humanismo.

### **Vida e pedagogia do francês Célestin Freinet**

*A escola que não prepara para vida já não serve à vida.*  
(FREINET, 1973, p. 19).

O pedagogo francês Célestin Freinet nasceu em um vilarejo no Sul da França, no ano de 1896. O filho de camponeses foi pastor de rebanhos, estudou magistério, vivenciou os horrores das duas guerras mundiais e, por conta destas, teve que aprender a lidar com sérios problemas de saúde, que o acompanharam até o final de sua vida. Começou a lecionar, casou-se com a artista plástica Élise, parceira de trabalho e responsável por divulgar, após a sua morte “o trabalho da família Freinet para além do seu tempo e época”, como destaca Matos (2017, p. 2.233). Filiou-se ao e desfilou-se do Partido Comunista francês; tornou-se pai de Madeleine, participou de debates em torno da Escola Nova, foi proibido de lecionar e, na década de 30, do século XX, abriu juntamente com sua esposa a Escola Freinet em meio à natureza, na cidade de Vence. Escola que teve que ser reconstruída, após o fim da Segunda Guerra Mundial. Faleceu nessa cidade em 1966, após ter deixado muitas contribuições para a área da educação.

Célestin Freinet ficou conhecido por criar e defender uma pedagogia ativa, conectada à vida das crianças e que também pudesse prepará-las para a vida, após a escola. A pedagogia da família Freinet foi extremamente inovadora para a época, ao propor uma escola viva, alegre e ativa, com temas que partiam do interesse dos alunos e com instrumentos diferenciados de ensino. São propostas da pedagogia Freinet: o trabalho com a natureza, o respeito aos animais, o estudo do meio local, a sala de repouso, os cantinhos pedagógicos, a organização de oficinas e de materiais diversos, a organização de rotinas, o uso de filmes, de músicas, de rádio, de máquina de escrever,



assim como as aulas-passeio, os textos e os desenhos livres, o livro da vida, o jornal escolar, o intercâmbio entre escolas, o cultivo de hortas e de jardins, entre outros instrumentos.

Pode-se dizer que a vida simples no campo, as vivências de guerra, as observações da comunidade rural em que vivera, no Sul da França, as experiências como professor primário, a oposição aos moldes da escola tradicional francesa e a convivência com os escolanovistas franceses desenharam a pedagogia de Freinet. Uma pedagogia centrada na criança e que girava em torno de quatro eixos fundamentais: a cooperação, a comunicação, a afetividade e a documentação. Segundo Cunha e Fortunado (2017), a cooperação estava cunhada na ajuda mútua, no trabalho coletivo; a comunicação buscava compartilhar os aprendizados adquiridos na escola e para além dela; a afetividade pretendia unir a todos; e a documentação registrava as descobertas pelos alunos.

Essa nova maneira de pensar e realizar o trabalho pedagógico, adotando instrumentos de ensino nunca utilizados e que estavam relacionados à vida das crianças, é a grande contribuição do pedagogo francês Célestin Freinet para a área da educação, estando ele entre os educadores mais influentes e importantes do século XX.

### **Vida e pedagogia do brasileiro Paulo Freire**

*Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada.*  
(FREIRE, 2011, p. 68).

Paulo Freire, um dos teóricos brasileiros mais lidos e conhecidos no mundo, nasceu em 1921, na cidade de Recife. Mudou-se com sua família para Pernambuco ainda criança, ficando órfão de pai aos 13 anos de idade. Freire teve uma infância simples e difícil na cidade Jaboatão dos Guararapes/PE.

Na vida adulta, cursou o Ensino Secundário no Colégio Osvaldo Cruz em Recife, foi professor de Língua Portuguesa e formou-se em Direito, sem exercer a profissão de advogado. Na década de 40 do século XX, casou-se com

a professora Elza Maria Costa de Oliveira, com quem teve cinco filhos. Trabalhou no Sesi-Pernambuco como auxiliar e mais tarde como diretor da Divisão de Educação e Cultura, foi nomeado Professor Catedrático da Faculdade de Belas Artes, da Universidade de Recife e Diretor Superintendente do Departamento Regional de Pernambuco do Sesi. Obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação em 1960.

Ficou conhecido por “criar” um método de alfabetização de adultos diferente dos que existiam até então no País. Em 1963, foi convidado pelo Presidente João Goulart para aplicar o “seu método” na cidade de Angicos/RN e a criar as bases do Programa Nacional de Alfabetização. Com o golpe civil militar de 1964, foi perseguido, preso e acusado de comunista, subversivo e ignorante, por conta do método desenvolvido. Freire escreveu muitos livros e ficou conhecido por suas obras em diversos países. Viveu durante muitos anos no exílio, retornando ao Brasil em 1980. Nestes últimos anos de vida foi professor na PUC/SP e da Unicamp, na viuvez casou-se com Ana Maria Araújo Hasche e assumiu por um período o cargo de Secretário da Educação, na cidade de São Paulo. Faleceu aos 76 anos de idade, vítima de um infarto, em São Paulo.

Sua principal contribuição para a área da educação foi o desenvolvimento de um método de alfabetização para adultos. No Brasil, durante a década de 50 do século XX, circulava a ideia de que o atraso do País era causado pelo analfabetismo da população, discurso influenciado por campanhas internacionais. Nesse cenário, começam as críticas contra essas campanhas e é nesse momento que Freire aparece como um destes críticos. Desse modo, Freire trabalhava na concepção de que os adultos eram diferentes das crianças e, por isso, não era viável trabalhar com o mesmo material de alfabetização,<sup>2</sup> bem como enfatizava que o atraso do País era culpa da falta de investimentos na educação e não do analfabetismo.

Sendo assim, ao longo dos anos 50 e 60 do século XX, a partir de suas experiências de vida e de trabalho, Paulo Freire desenvolveu e concretizou, junto com Elza Freire, o método de alfabetização que o faria ser reconhecido

---

<sup>2</sup> Acreditava que era preciso ter professores e materiais específicos para o trabalho com adultos, com palavras próprias das diferentes regiões do Brasil (cada região com o seu material).

internacionalmente. Em 1963, o autor foi convidado para testar o seu método na cidade de Angicos/RN e, a partir de então, o método ganhou repercussão nacional e Paulo Freire fica conhecido. Depois da experiência em Angicos, Freire é convidado para trabalhar no Ministério de Educação para, entre outras tarefas, criar as bases do Programa de Nacional de Alfabetização do governo João Goulart. Com o apoio do governo federal, o método seria aplicado em todo o território nacional, iniciando pela zona urbana das cidades e expandindo-se paulatinamente para as zonas rurais.<sup>3</sup>

Com o golpe civil militar de 1964, passou a ser perseguido e foi acusado de comunista, subversivo e ignorante, por conta do método desenvolvido. É válido ressaltar que, nos anos 60, do século XX, no Brasil, havia disputas entre comunistas, liberais e reformistas, e alguns grupos usaram erroneamente as ideias do autor, na tentativa de doutrinar a população. Para o setor mais conservador, a formação da consciência nas massas e o direito ao voto para todos os cidadãos, representavam a perda de privilégios da elite e o enfraquecimento da luta de forças no jogo eleitoral. (FREIRE, 1980).

Depois do golpe, Paulo Freire parte com sua família para o exílio na Bolívia e de lá, para o Chile, USA e Suíça, ficando aproximadamente dezesseis anos afastado do Brasil. Ao longo do período no exílio, Paulo Freire escreveu diversos livros, dentre eles: *Educação como prática de liberdade e Pedagogia do oprimido*. O retorno ao Brasil acontece em 1980, quando o educador passa a lecionar nas universidades PUC/SP e Unicamp, até assumir a Secretaria de Educação do Estado paulista, no governo de Luiza Erundina. É possível dizer que o trabalho, como secretário, aproximou Freire da educação escolar e dos professores. Assim, naquele momento, escreveu *Pedagogia da autonomia*, seu último livro, publicado um pouco antes de seu falecimento.

Na obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire direcionou o seu pensamento aos educadores e destacou a importância da prática educativa na vida escolar. Prática que instiga pesquisa, respeito à realidade dos educandos, criticidade, estética, ética, exemplo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão sobre a prática, bom-senso, alegria, esperança,

---

<sup>3</sup> “O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos)”. (FREIRE, 1980, p. 18).

curiosidade, competência profissional, diálogo, luta pelos direitos do professor, convicção de que a mudança é possível, entre outros. Sem dúvida, é um livro inspirador e que destaca a força que tem o professor na construção de uma realidade mais justa, em que, por meio de sua prática, pode ajudar a formar homens e mulheres conscientes de seu papel no mundo, mais críticos frente aos mecanismos de poder, mais capazes de lutar por seus direitos.

### **Aproximações entre histórias de vida e pensamentos de Célestin Freinet e de Paulo Freire**

*As pedagogias de Freinet e Freire se aproximam em vários aspectos. Em especial, se aproximam em seus caracteres popular e progressista.*  
(BOLEIZ JÚNIOR, 2012, p. 156).

Lendo as obras de Freinet e de Freire, encontrei aproximações entre histórias de vida, os pensamentos e as contribuições de ambos para a área da educação. Dadas as suas particularidades espaciais, temporais e de trabalho, existem similaridades que são aqui apresentadas. Boleiz Júnior (2012),<sup>4</sup> em sua tese, explora a categoria trabalho nas obras de Freinet e de Freire; segundo o autor:

Um e outro, respeitadas as peculiaridades de seus trabalhos e dos contextos em que atuaram, ainda que se utilizando de nomenclaturas diferentes e lidando com sujeitos de idades completamente diversas, construíram práticas populares de ensino com bases nos princípios de “educação e trabalho”, tendo como alicerce de suas obras o processo pedagógico enquanto trabalho humano. (BOLEIZ JÚNIOR, 2012, p. 12, grifos do autor).

Já Fonseca (2017),<sup>5</sup> em seu doutoramento analisou a relação entre educação e comunicação nas obras de Dewey, Freire e Freinet, concluindo que os autores “problematizaram a comunicação como uma dimensão fundamental da escola e da vida”. (FONSECA, 2017, p. 166). No entanto, nos

---

<sup>4</sup> BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

<sup>5</sup> FONSECA, Cláudia Chaves. A comunicação no pensamento educacional de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire: um estudo em perspectiva comparada. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

limites deste texto, tratarei de compreender as similaridades em suas histórias de vida, mesmo vivendo em épocas e contextos históricos diferentes. Também, as aproximações nos pensamentos destes dois autores que são tão caros na área da educação.

### **Acusações, críticas e a presença de Élise Freinet e Elza Freire**

*Com sua sensibilidade de artista, e o espírito aberto às experiências de Freinet, Elise veio complementar o seu trabalho. Com seu senso de organização, foi aos poucos colocando ordem naquilo que parecia confusão.*  
(SAMPAIO, 1989, p. 28).

*Elza se apresenta com a profunda coerência de seu trabalho de educadora e de sua própria existência, se mostra com o discernimento pedagógico e preparação teórica que lhe permitiram ter a exata dimensão do processo e da liberdade dos educandos e da sua mesma.*  
(SPIGOLON, 2009, p. 175).

Célestin Freinet e Paulo Freire escreveram diversos livros, participaram de palestras, apresentações de trabalhos e conseqüentemente leram muito ao longo de sua vida. Essas leituras, somadas à observação das realidades em que se inseriam e às suas próprias experiências de vida, desenharam as pedagogias de ambos. Pedagogias consideradas inovadoras e, ao mesmo tempo, perigosas, pois havia uma forte relação com as camadas populares.

Sendo assim, com o eclodir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o professor Freinet foi preso e acusado de ser “um perigoso líder que editava panfletos clandestinos, sediados na CEL,<sup>6</sup> que consideraram um quartel-general, onde se guardavam armas e munições”. (SAMPAIO, 1989, p. 70). Após o confinamento, em 1941, Célestin retomou sua vida e junto com Élise, a sua escola que fora destruída. No Brasil, anos mais tarde, Paulo Freire também foi preso e acusado de comunista, pois seu método de alfabetização de adultos

---

<sup>6</sup> Élise cria *Coopérative de L'Enseignement Laïque* (CEL). Ela organiza materiais pedagógicos e didáticos cunhando a Pedagogia Freinet. E com estes materiais a instituição passa a ser divulgada e difundida na formação de professores franceses e também em outros países. O trabalho deste educador ganha rejeição junto aos espaços políticos conservadores de extrema direita e torna-se insustentável a relação entre o educador e os gestores públicos da época. (MATOS, 2017, p. 2.234).

ajudava na formação da consciência das massas, representando a perda de privilégios da elite e o enfraquecimento da luta de forças no jogo político. Com o golpe civil militar de 1964, Freire foi para o exílio e permaneceu afastado do seu país de origem até 1980.

Mesmo diante dos horrores da guerra e da dor do exílio, ambos continuaram seus trabalhos. Célestin Freinet no tempo de confinamento alfabetizou outros prisioneiros, organizou grupos para aulas e escreveu diversos livros, dentre eles *Conselhos aos pais*, *Educação pra o trabalho* e *Ensaio de psicologia sensível*, publicados posteriormente. (COSTA, 2011). Durante o exílio no Chile, Paulo Freire sistematizou a obra *Educação como prática de liberdade* e começou a escrever a *Pedagogia do oprimido*. Nesse período, sua obra sofreu influências das leituras realizadas, entre elas das obras de Marx, de Freinet e de Gramsci, para citar alguns exemplos.

Os educadores também conviveram com as críticas e as tentativas de descréditos de suas contribuições. Freinet foi criticado por contrariar a educação tradicional francesa e por exercer o ofício de professor, sem ter tido um diploma universitário, como descreve Élise:

A razão de uma tal atitude de prudência ou de desconfiança, segundo o caso, certamente se deve ao fato de que Freinet não seguiu o curso universitário clássico. Deve-se também ao fato de que sua pedagogia foi, desde o início, uma pedagogia coletiva e militante, obra de precursores, tendo como único mérito a paixão pela educação e tenacidade e a coragem. (FREINET, 1979, p. 9).

No entanto, Freinet não temia as críticas leais e sadias, pois acreditava que elas o ajudam a progredir. A falta de um certificado universitário em nada prejudicou sua pedagogia, pois Freinet, como já mencionado, era um estudioso e grande observador da realidade a sua volta, tanto que suas contribuições são pensadas e utilizadas até hoje.

Paulo Freire foi e é até hoje criticado no Brasil por conta de seu trabalho. Criticado por outros intelectuais que diziam que ele só havia pensado no método e não no conteúdo a ser ensinado; criticado pelo sindicato dos professores de São Paulo, na época em que foi secretário da Educação, que alegavam que ele não participava das reuniões da classe; criticado pela imprensa que declarava, entre outras questões, que ele

trabalhava pouco na Secretaria de Educação. Na atualidade, há uma tentativa de desmerecer o trabalho de Freire, culpabilizando-o pelos atrasos da educação brasileira e pelo descrédito da carreira docente, logo ele que sempre esteve à frente de seu tempo, defendendo a educação como possibilidade para a transformação da realidade, assim como defendendo a luta dos professores em defesa dos seus direitos.

A presença feminina na vida destes educadores também é outro aspecto a se observar e a se considerar, uma vez que ambos foram casados com mulheres que participaram de forma atuante na produção de suas ideias.

O professor Célestin foi casado com a artista plástica Élise Freinet. A artista chega à escola *Bar-sur-Loup*, em 1926, para trabalhar com o professor e, como destaca Sampaio (1989, p. 28): “com sua sensibilidade de artista, e o espírito aberto às experiências de Freinet, Élise veio complementar o seu trabalho”. Élise participou do Partido Comunista francês, dedicou-se às artes, foi companheira de trabalho de Freinet em sua escola e “muitas das produções intelectuais assinadas pelo autor, seu esposo, ganha a coragem e a audácia do pensamento dela, principalmente no que tangencia as questões de produção da “expressão livre”.” (MATOS, 2017, p. 2.233). Élise foi companheira de vida, de trabalho e como já referenciado, responsável por continuar difundindo as contribuições do autor, após sua morte.

Paulo Freire foi casado com a professora Elza Maia Costa Oliveira, que anos mais tarde, pelo casamento, se tornaria Elza Freire. Elza nasceu em Recife, cursou magistério na Escola Normal de Pernambuco e em 1944, casou-se com Paulo Freire, com quem teve cinco filhos. Ao historiar a vida de Elza, Spigolon menciona:

Foi a educação que circunstancialmente aproximou Elza e Paulo Freire, ele na condição de professor e ela de aluna. Já formada, precisando de aulas de Língua Portuguesa para se submeter a um concurso público, recebe da Professora Débora Vasconcelos, sua colega da Escola Normal e companheira do Grupo da Encrenca, a indicação de Paulo Freire para as aulas que necessitava. (SPIGOLON, 2009, p. 114).

Após esse primeiro encontro, Elza e Paulo seguiram juntos até 1986, ano do falecimento da professora. Elza dedicou-se à docência e à vida familiar, abandonando sua carreira de professora para acompanhar o marido

no exílio. A partir do estudo realizado por Spigolon (2009),<sup>7</sup> é possível entender Elza como uma mulher estudiosa e que exerceu grande influência na vida e na obra de Paulo Freire, incentivando-o a seguir a carreira de educador, como também participando ativamente da elaboração do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, uma vez que foi professora primária e diretora de escola por muito tempo.

Professores, intelectuais, observadores da realidade, casados com mulheres que foram parceiras de vida e de trabalho, sobreviventes das dores da guerra e do exílio, muitas vezes incompreendidos e além de seu tempo. Como visto, Freinet e Freire também apresentam aproximações em suas histórias de vida, mesmo vivendo em épocas e contextos diferentes.

A partir de agora, passo a narrar aproximações nos pensamentos destes dois autores.

### **Educação popular, realidade do educando e humanismo: algumas aproximações**

*A obra militante de Freinet é toda ela orientada para uma pedagogia da massa, pois é toda a renovação do ensino e, mais ainda, da educação popular que ele visava.*  
(FREINET, 1979, p. 159).

*Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.*  
(FREIRE, 2011, p. 31).

O compromisso com a educação popular é uma das semelhanças entre esses educadores do século XX. Para Freinet, a escola pública francesa do pós-guerra já não atendia às necessidades das classes populares, pois estava a serviço do capitalismo. No livro *Para uma escola do povo*, escreveu ele:

---

<sup>7</sup> Para entender mais a respeito da vida e das influências de Elza nas obras de Freire, sugiro a leitura da dissertação de Spigolon (2009).



A nossa situação é esta: um fosso, que se vai cavando diariamente, separa cada vez mais a escola pública tradicional mais ou menos bem adaptada à democracia capitalista do começo do século, e as necessidades imperiosas de uma classe que deseja formar as novas gerações à imagem da sociedade que ela entrevê e cuja majestosa edificação ela iniciou. (FREINET, 1973, p. 20).

O autor acreditava que a escola precisava preparar as crianças para a vida, oferecendo uma educação que pudesse dar conta das necessidades de seu tempo. Era preciso fazer uma Escola Popular, adaptada às novas concepções pedagógicas, com materiais e técnicas de trabalho diferenciadas. (FREINET, 1973).

No contexto brasileiro, Paulo Freire defendia uma educação popular capaz de mobilizar as massas em prol da luta pelos seus direitos, uma educação que estivesse a serviço do povo, oferecendo condições para transformar a realidade de opressão em que se encontrava grande parte da população. Era preciso existir uma educação “que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”. (FREIRE, 2000, p. 100-101).

Tendo como base os princípios de uma educação popular e ligada à vida de crianças e de adultos, as pedagogias de Freinet e de Freire partem do trabalho com a realidade dos alunos e apresentam práticas pedagógicas e métodos inovadores de ensino até hoje utilizados por professores da Educação Infantil à Educação de Adultos, dada a relevante contribuição para área da educação.

A observação diária da classe levou Freinet a perceber que o interesse dos alunos não estava dentro da sala, mas sim na vida que existia para além dos muros da escola. Essa sensibilidade o fez questionar as regras e as antigas práticas da escola tradicional francesa que, em nada, tinham relação com a vida e o interesse das crianças. Desse modo, “se o interesse das crianças estava lá fora, por que ficar dentro da classe, lendo trechos de manuais com frases sobre assuntos desinteressantes para elas? Decidiu então levar os alunos para onde eles se sentiam felizes: lá fora”. (SAMPAIO, 1989, p. 15).

Assim, surgiu à ideia da aula-passeio, considerada a primeira prática diferenciada de ensino de Freinet. A aula-passeio era um momento em que o professor e os seus alunos saiam para passear nas ruas da aldeia observando a natureza, a organização dos espaços, as diferentes profissões. Na volta, conversavam sobre as descobertas e sobre os acontecimentos do trajeto percorrido, sendo que os pontos mais marcantes iam sendo escritos no quadro pelo professor. Essa atividade, denominada de texto livre, foi criada pelo autor para trabalhar a leitura e a escrita conectadas à realidade das crianças, como se pode observar no relato escrito por Élise:

Esses *textos livres* transcritos no quadro-negro, lidos senão sempre com os olhos já esclarecidos pela prática da leitura [...] tornavam-se modelos de redação. Eram copiados no caderno assim que voltavam, com uma caligrafia tão hesitante quanto a leitura que lhes dava sentido. (FREINET, 1979, p. 26, grifo da autora).

Depois da aula-passeio e do texto livre, Freinet criou outras práticas pedagógicas que eram uma continuação das anteriores, como o livro da vida e a livre expressão. Também, procurou trabalhar com instrumentos nunca utilizados, entre eles, uma impressora que levou para a classe para apresentar e explorar o texto impresso. O trabalho com a impressora em sala de aula levou Célestin Freinet a escrever, em 1927, o seu primeiro livro denominado “A imprensa na escola” e em seguida, a relatar suas experiências em revistas e congressos, ficando conhecido por difundir uma pedagogia que rompia com a pedagogia tradicional.

Entendo que a pedagogia de Freinet teve como um de seus alicerces a observação da realidade das crianças e a necessidade de readaptar atividades que fizessem sentido para a vida cotidiana delas. Assim, ao longo de sua vida, Célestin Freinet, com o auxílio de Élise, elaborou diversas práticas pedagógicas e buscou trabalhar com instrumentos inovadores de ensino, como a impressora, o termômetro, a máquina fotográfica, entre outros.

É possível dizer que a elaboração inicial do método de alfabetização, de adultos de Paulo e Elza Freire, se dá a partir da aproximação de ambos com o trabalho social desenvolvido no Sesi, em Pernambuco. Em 1947, Paulo Freire assumiu a diretoria da Divisão de Educação e Cultura do Sesi e, dentre outras atividades, participava de reuniões e discussões com as famílias atendidas,

juntamente com a presença de Elza. (FREIRE, 1997). Nesta experiência, perceberam que era preciso trabalhar com assuntos de interesse das famílias e que só conhecendo as condições de vida destas pessoas é que poderiam ajudá-las. Ao que tudo indica, o método só foi concluído no início da década de 60, do século XX; a respeito deste, Spigolon destaca:

O “Método Paulo Freire” não pode ser entendido na sua forma mais ampla e profunda, sem pensar o conteúdo eminentemente amoroso de sua proposta de libertação e de uma alfabetização conscientizadora. Elza era a alfabetizadora, preparada por escolas de referência, cuja experiência perpassava várias instituições. Então, Paulo Freire transfere para os adultos a experiência de Elza. Juntos, Elza e Paulo Freire pensam e executam, teorizam e fundamentam esse “método”. Discutindo tal premissa, Elza demonstra colaborar efetivamente nesse contexto”. (SPIGOLON, 2009, p. 174, grifos da autora).

O método de alfabetização era diferenciado para o período, pois era elaborado com palavras geradoras que faziam parte da vida dos alunos, ou seja, tinham sentido. Era preciso alfabetizar para a vida.

Outro aspecto incomum, entre Célestin Freinet e Paulo Freire, está no profundo respeito à criança e ao educando. Para Sampaio (1989, p. 45), o professor Freinet “era acima de tudo um humanista”, pois ao longo de sua vida e de sua obra demonstrou respeito pela natureza e por toda a humanidade, “marcas” de sua infância como pastor de rebanhos e de suas vivências nas duas guerras mundiais. Como professor e ser humano, respeitou a criança e as suas etapas educativas, como também seus direitos e os interesses em uma escola “viva”, uma vez que sua pedagogia girou sempre em torno da criança.

À criança, sobretudo, era preciso dar o direito de viver plenamente como criança, sob todos os aspectos. Era necessário respeitá-la para que pudesse desenvolver suas capacidades e sua personalidade, sem afastar-se de uma finalidade social e humana mais ampla. (SAMPAIO, 1989, p. 45).

O respeito ao ser humano também é notável na vasta bibliografia do educador Paulo Freire, assim como na sua trajetória de vida, uma vez que a ideia central de seu pensamento está na sensibilidade para conhecer e respeitar o outro. Respeitar os diferentes conhecimentos e realidades, como também as diferentes raças, classes e gêneros. Paulo Freire foi um humanista de seu tempo e como ressalta Boleiz Júnior (2012, p. 94): “No desejo de

liberdade e do estabelecimento da justiça de todos os oprimidos, Freire vislumbra a afirmação da vocação pela humanização dos homens e a se construir na luta que levam adiante pelo restabelecimento de sua humanidade roubada”.

### **Considerações finais**

*A vida de Freinet era o seu trabalho, fosse onde fosse. Sua esperança no futuro estava sempre presente.*  
(SAMPAIO, 1989, p. 71).

*Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.*  
(FREIRE, 2011, p. 100).

Para finalizar, resalto que este trabalho procurou apresentar aproximações entre as histórias de vida e os pensamentos de dois educadores que estiveram à frente de sua época e que souberam enfrentar as resistências das sociedades de seu tempo, pensando em uma educação que estivesse a serviço da vida e fosse capaz de oferecer a crianças e adultos condições para lutar por um futuro mais digno.

Célestin Freinet e Paulo Freire viveram em épocas e contextos históricos diferentes, mas se aproximaram na medida em que desenvolveram práticas pedagógicas diferenciadas e voltadas à educação popular, que transcenderam seus espaços geográficos e espalharam-se de maneira global. Tanto é que suas obras e práticas continuam sendo lidas e utilizadas na atualidade. Basta o olhar aguçado para ver que os reflexos da pedagogia da família Freinet estão presentes na escola do século XXI, afinal as rodas de conversa, os cantinhos pedagógicos, as aulas-passeio, os textos e os desenhos livres, dentre outros exemplos, continuam a fazer parte de nossas escolas.

Ainda, o método de alfabetização criado por Paulo e Elza Freire continua a ser utilizado para alfabetizar adultos, assim como a leitura de suas obras desperta a esperança em nós professores. Textos que, em uma primeira leitura, podem soar como utópicos, mas que cumprem bem a sua função: fazer o professor repensar o seu papel na escola e na vida de seus alunos. Assim como deixam a sensação de que é possível melhorar sempre e mais, pois estamos em um constante ensinar e aprender.

Estudar, ainda que de maneira sucinta, um pouco das biografias e das pedagogias destes dois professores, assim como estabelecer aproximações entre os pensamentos de ambos, me fez ter mais certeza ainda da importância que eles têm para o campo educacional. Certamente, não dei conta de todas as aproximações possíveis nas páginas deste capítulo e fica para um estudo futuro o aprofundamento destas e a certeza de outras possibilidades.

### Referências

- BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- COSTA, Marianna da Cunha Canova. **Freinet: suas contribuições ao processo de sensibilização ambiental, em especial a “aula das descobertas”**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- CUNHA, Carolina Rodrigues; FORTUNATO, Ivan. 50 anos dedicados à pedagogia Freinet: um encontro com Rosa Maria Whitaker Sampaio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, p. 554-563, 2017.
- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. Tradução de Arlindo Mota. Tradução de Pour l'école du peuple. Lisboa, Portugal: Presença, 1973.
- FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. Tradução da Livraria Francisco Alves Editora S. A. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- 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, 2011.
- FONSECA, Cláudia Chaves. **A comunicação no pensamento educacional de John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire: um estudo em perspectiva comparada**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- MATOS, Sônia Regina da Luz. Os educadores franceses Célestin Freinet e Fernand Deligny. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2.231-2.244, out./dez. 2017.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidade. São Paulo: Scipione, 1989.

SPIGOLON, Nima Imaculada. **Pedagogia da convivência**: Elza Freire – uma vida que faz educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009.

## Contribuições de John Dewey à filosofia da educação e à educação matemática

Débora Peruchin

---

### Introdução

John Dewey (1859-1952) foi um dos mais importantes intelectuais norte-americanos do século XX, tendo como diferencial a valorização das virtudes individuais do homem. (PEREIRA *et al.*, 2009). Sua formação foi influenciada pela teoria da evolução, o que o levou a estudar a interação entre homem e meio ambiente. Dewey uniu a importância da metodologia científica em ciências humanas, influenciado por G. Stanley Hall, com o modelo orgânico de natureza, concebido nas obras de Hegel, a partir do contato com George Sylvester Morris. (PEREIRA *et al.*, 2009). Dewey atuou a favor da democracia e foi um defensor das causas sociais.

A ciência e a tecnologia, além da democracia, eram vistas por Dewey como a possibilidade de modernização e progresso da sociedade. (SANTOS, 2011). Por meio do ideal pragmatista,<sup>1</sup> Dewey defendia que as escolas reconstruíssem o ensino e tomassem como base da educação a atividade centrada na resolução de problemas, contribuindo, assim, para desenvolver uma sociedade científica e democrática.

No Brasil, as ideias de Dewey tiveram grande influência no movimento escolanovista.<sup>2</sup> Suas obras foram traduzidas e divulgadas por Anísio Teixeira e amplamente utilizadas em reformas curriculares. Sua principal obra de contribuição à pedagogia é *Democracia e Educação*, livro de 1916. Apesar de não ser um livro especificamente de pedagogia, trata de questões de

---

<sup>1</sup> Corrente filosófica norte-americana com interesse nos efeitos utilitários. Defende o valor prático de cada conceito e procura interpretar a situação e as consequências práticas da experiência. (MARIN, 2012).

<sup>2</sup> Escola Nova foi um movimento educacional do século XX, que surgiu em oposição ao sistema tradicional de ensino vigente, cujos métodos eram a memorização e a transmissão do conhecimento. As novas técnicas pedagógicas apresentadas pelos escolanovistas consideravam a escola como um meio para a construção da sociedade, a partir da valorização das qualidades de cada indivíduo, tomando a educação como um fator de humanização e transformação social. (PEREIRA *et al.*, 2009).

psicologia, filosofia, ciências sociais e de diversas questões educacionais, sendo considerada por especialistas a obra educacional mais importante de Dewey. (TONIETO; FÁVERO, 2012).

Sua principal contribuição à educação matemática foi a publicação do livro *The psychology of number*,<sup>3</sup> em que é coautor, em 1895. Juntamente com James Alexander McLellan, Dewey critica o método de memorização vigente na época e o ensino inadequado de aritmética, que apresentava como consequência resultados insatisfatórios em aprendizagem matemática. (RABELO, 2014). A importância do livro deve-se especialmente ao fato de ser um marco, a partir do qual a educação matemática passou a ser considerada como campo de pesquisa.

### **Dewey e a filosofia**

O filósofo e educador norte-americano John Dewey é considerado um dos fundadores do pragmatismo, ao lado de Charles Peirce e William James. Em meio a um cenário de transformações no mundo moderno, com revoluções científicas, industriais e políticas, Dewey pensou ser necessário também reconstruir a filosofia. Assim, buscou aproximar o conhecimento, até então sem fim utilitário, à experiência do sujeito. (SOUZA, 2010).

Dewey trabalha com questões de lógica e experiência, considerando que a experiência está ligada à realidade e aos problemas da existência humana. Preocupa-se especialmente com o conceito de democracia como a forma apropriada de gerar o progresso (SANTOS, 2011) e considera que a sociedade é uma associação de pessoas que se inter-relacionam e partilham experiências e valores. Segundo ele, a filosofia está em relação com o mundo e isso a torna relevante. (SOUZA, 2010).

Conforme Tiballi (2003), para Dewey, a construção do conhecimento inicia com uma problematização, utiliza como referencial o que já é conhecido, investiga e indaga por meio de um processo de lógica e conclui resolvendo a situação-problema. Dessa forma, há um pensamento reflexivo organizado, a partir de ideias ordenadas e com um propósito definido: “As fases do pensamento reflexivo, conforme as definiu Dewey, são: a dúvida,

---

<sup>3</sup> *A psicologia do número* – Tradução minha. O livro não tem tradução para o português.



hesitação, dificuldade mental que dá origem ao ato de pensar, e o ato de pesquisar para encontrar material que esclareça a dúvida”. (TIBALLI, 2003, p. 11). O homem é considerado na sua integração com o meio cultural e social e desenvolve seu comportamento intelectual por meio da linguagem, ao indagar, refletir e pesquisar.

A filosofia, para Dewey, deveria ser repensada para responder aos problemas de uma sociedade em constante transformação. Segundo Santos (2011), Dewey acreditava que a modernidade trazia o progresso à sociedade e que era necessário pensar o futuro, projetando uma sociedade científica, democrática, mutável e ativa.

### **Dewey e a filosofia da educação**

Dewey repensa a filosofia considerando as necessidades de uma sociedade em constante mudança, em que a filosofia assume um papel ativo e participativo na vida social, nas lutas e nos debates da sociedade. Uma sociedade em transformação precisa de métodos educativos que acompanhem suas mudanças, que proporcionem aos seus indivíduos uma educação para o desenvolvimento de suas habilidades de iniciativa e adaptabilidade. (TONIETO; FÁVERO, 2012). A adaptação do homem ao meio é explicada por Dewey a partir do modelo biológico.

Dewey propôs uma educação em que a filosofia e a ciência, com caráter social, se tornam fundamentais para efetivar a democracia na sociedade. Para ele, a filosofia deixa de buscar a realidade suprema e absoluta e “passa a exercer a função civilizadora, de esclarecer as forças morais que regem a humanidade no sentido de contribuir para que os homens atinjam suas aspirações, conquistando uma felicidade mais organizada e inteligente”. (TONIETO; FÁVERO, 2012, p. 13-14).

A sociedade democrática tem como verdadeiro instrumento de aperfeiçoamento a educação, segundo Dewey. Os indivíduos, por meio da educação, são habilitados a um constante desenvolvimento, na perspectiva de alcançar a realização máxima do crescimento intelectual do ser humano. (TONIETO; FÁVERO, 2012). Uma das principais tarefas da educação, para Dewey, é proporcionar que o indivíduo aprenda a pensar, tendo em vista o desenvolvimento da sociedade. Para isso, torna-se importante a cooperação

entre indivíduos e instituições sociais para efetivar condições favoráveis à educação e ao crescimento da sociedade democrática.

Dewey (1959) declara que, para pensar, é preciso ter consciência do problema, observar as condições em que se apresenta, formular racionalmente uma hipótese de solução e colocar em prova, tendo como resultado conhecimento. Os processos de ensino devem promover o desenvolvimento de bons hábitos de pensar, de modo que o estudante esteja em uma verdadeira situação de experiência, ao sentir-se por si mesmo interessado em uma atividade. A partir dos conhecimentos que possui para agir, poderá observar o problema da atividade, sugerir soluções e desenvolvê-las, descobrindo o valor de suas idéias. (DEWEY, 1959).

Tendo um objetivo para uma atividade, tem-se a previsão de possíveis consequências e orienta-se a observação e experimentação. O objetivo não pode, porém, ser imposto externamente, pois torna-se apenas uma ordem e não estimula a inteligência. Em educação, os objetivos impostos externamente, com a justificativa de preparar para um futuro remoto tornam “mecânico e escravizado o trabalho tanto do professor como do aluno”. (DEWEY, 1959, p. 119-120).

Em uma sociedade democrática, há livre comunicação das experiências, e todos os seus membros participam igualmente de seus benefícios. A educação, neste caso, como processo social, deve proporcionar aos indivíduos direções que permitam mudanças para o progresso. Segundo Dewey (1959), a educação acontece a partir da comunicação, processo em que a experiência se torna patrimônio comum. Para ele, o desenvolvimento do indivíduo não ocorre por transmissão de conhecimentos, ideias ou emoções, e sim pela sua relação com o meio social, pois as associações estabelecidas no meio o fazem educativo.

Dewey (1959) critica a teoria de que o indivíduo possui, desde o nascimento, habilidades inatas e que a educação consiste em realizar exercícios repetitivos para aperfeiçoar essas habilidades. Sendo dessa forma, acredita que haveria um aperfeiçoamento exagerado de habilidades restritas, ignorando-se qualidades como a iniciativa, a invenção e a readaptação, que dependem da interação do indivíduo com o meio. As experiências, para Dewey, não são algo exterior, mas sim a interação entre as atividades do

indivíduo e o meio, considerando a educação, portanto, como um processo contínuo de reconstrução das experiências. (DEWEY, 1959).

Nos séculos XIX e XX, predominava, no sistema educacional norte-americano, o ensino cujo método considerava a memorização e a ideia de transferência de conhecimento do professor para o estudante. Dewey, em oposição a isso, produziu grandes modificações com o que ficou conhecido no Brasil como Escola Nova, tendo Anísio Teixeira como principal defensor e representante na educação brasileira. Dewey parte do princípio de que a escola deve valorizar as qualidades pessoais de cada indivíduo e defende a educação como fator de humanização e transformação social. (PEREIRA *et al.*, 2009).

Para Dewey, o ensino deve estar centrado em desenvolver a capacidade de raciocínio e pensamento crítico do educando. Ao contrário de um ensino que não considera a realidade social do estudante, Dewey propõe que a aprendizagem seja promovida a partir da problematização de situações que o motivem a pensar em possibilidades de solução. Conforme Pereira *et al.* (2009), a aprendizagem torna-se significativa quando o estudante formula hipóteses, compara, analisa, interpreta, avalia e assume a responsabilidade pela sua formação. Desse modo, deixa de ser um indivíduo passivo e desenvolve-se não apenas tecnicamente, mas também intelectual e moralmente, preparando-se plenamente para a convivência em sociedade.

Dewey considera que a educação é um processo contínuo de aprendizagem. A natureza filosófica da sua teoria educacional é contemplada no lema “aprender fazendo” (OLIVEIRA; QUILLICI NETO, 2012), em que o foco da educação deve estar no aprendiz, tornado protagonista do seu crescimento intelectual e moral. A questão da infância, especialmente, é considerada por Dewey a partir da relação entre a experiência e o meio social, destacando a potencialidade de mudança da criança.

Dewey relaciona princípios pedagógicos e princípios sociais e afirma que é na escola que as crianças realizam suas experiências educativas. Para ele, o indivíduo está em constante transformação e participa do meio social estando associado a grupos sociais. Considerando a transformação dos sujeitos e da sociedade, Dewey defendia mudanças também no sistema

educacional, de modo que se passasse a conceber o ensino não mais como transmissão de algo concluído. (OLIVEIRA; QUILLICI NETO, 2012).

Ao contrapor a educação vigente em sua época, Dewey pensou um modelo educacional que rompesse com a passividade dos educandos e assumisse compromisso com o desenvolvimento do país. A criança, assim, torna-se protagonista do processo de ensino e aprendizagem e é também figura central na construção de uma nova sociedade. A escola é vista como um dos meios de formar os indivíduos ao se considerar que, por meio da educação, é possível suprimir os problemas da sociedade. (OLIVEIRA; QUILLICI NETO, 2012).

O conceito de experiência em Dewey considera que o ser humano é, no presente, fruto de suas experiências passadas, e que seus interesses e desejos para o futuro recebem influência do grupo social do qual é participante. Desse modo, o período da infância não representa incompletude ou imperfeição, mas é parte do processo de desenvolvimento do indivíduo, que cresce a partir das suas experiências e com os conhecimentos que constrói, na interação com a sociedade ao longo das fases em que vive.

A criança, portanto, é considerada protagonista da renovação pedagógica proposta por Dewey, pensando a relação entre experiência e meio social, considerando a capacidade de desenvolvimento do indivíduo na infância e tendo como objetivo a formação de uma sociedade democrática, com sujeitos participativos, criativos e com capacidade de liderança. (OLIVEIRA; QUILLICI NETO, 2012).

Dewey considera a educação como um processo contínuo de reorganização das experiências, que são educativas quando aumentam a qualidade das interações com o ambiente, expandindo ideias. O educador deve, portanto, estar atento a isso para orientar e estimular adequadamente o estudante. A experiência relaciona o que foi aprendido no passado, o que é vivido no presente e o que pode ser aprimorado para o futuro. O ser humano relaciona-se com o ambiente em suas experiências e esta interação é ponto central para Dewey, esta relação entre homem, ideias, fatos e experiências. (SANTOS, 2011).

Dewey considera que os seres humanos se alteram com as experiências que vivem e alteram, assim, o meio. (TIBALLI, 2003). Ao colocar a experiência

como condição da aprendizagem, Dewey afirma que a educação deve cumprir a tarefa de promover um ensino associado às experiências vividas pelos estudantes e que o papel da escola, dessa forma, é proporcionar condições pedagógicas para que tenham experiências positivas e significativas.

### **Dewey e a educação matemática**

De acordo com Dewey, “nove décimos daqueles que não gostam da Matemática, ou daqueles que não sentem aptidão para essa admirável Ciência, devem tal desgraça ao ensino errado que tiveram no princípio”. (FRAGOSO, 2001, p. 97-98; McLELLAN; DEWEY, 1895, p. 146). Esta citação demonstra a importância atribuída por Dewey ao método de ensino. Os livros sobre educação matemática, com sua participação, geralmente criticam o ensino vigente de Matemática e depois contrapõem com o que os autores consideram o método correto. (RABELO, 2013). Os métodos se referem à psicologia e a aspectos sociais, por vezes relacionando ambos, fazendo referência também à democracia.

Rabelo (2013) analisa o envolvimento de Dewey com a educação matemática, por meio do livro *The psychology of number*, de 1895, em que Dewey é um dos autores. Este livro é considerado marcante na constituição da educação matemática, enquanto campo de pesquisa, além de outros sete livros sobre o ensino de matemática, que têm relação com Dewey. São verificados como elementos marcantes o método psicológico e o papel do aspecto social.

O autor principal de *The psychology of number* é James Alexander McLellan. O livro apresenta as contribuições da psicologia na atuação do professor, e os autores denominam método psicológico, discutem o conceito de número, o ensino de Matemática e conteúdos matemáticos a partir da psicologia. No prefácio, o editor, W. T. Harris, apresenta o livro como importante para suprir uma carência no ensino de aritmética, baseado em métodos inadequados e defende que os métodos sejam justificados em bases psicológicas, explicando que os autores do livro apresentam como aplicar o método correto de ensinar aritmética. (RABELO, 2013).

Segundo Rabelo (2014), pesquisadores indicam que, na elaboração do livro *The psychology of number*, Dewey ficou responsável pela parte da

psicologia e McLellan pelo método. No livro, os autores criticam o ensino inadequado da matemática e os consequentes resultados insatisfatórios em aritmética, criticando especialmente os métodos que destacam a memorização. Propõem, em oposição, o método psicológico, que tem foco no processo mental, no exercício de atenção e no hábito de análise e síntese, sem que seja dada prioridade ao resultado. (RABELO, 2014).

Ao longo do livro, os autores dão destaque ao aspecto social, afirmando que a aritmética pode inserir os estudantes na realidade em que vivem. Definem educação como a ciência da formação do caráter e apresentam elementos como valor, ética e experiência, destacando que a experiência deve ser composta por práticas baseadas em princípios racionais e que o papel da psicologia é tornar a experiência racional. (RABELO, 2014).

Os autores, ainda conforme Rabelo (2014), também discorrem sobre o processo de reflexão, envolvendo abstração e generalização, e afirmam que a origem do número é psíquica, sendo, portanto, um processo racional e não uma percepção sensitiva. Definem, ainda, que a consciência de número é a capacidade de quantificar, numerar e medir.

Dewey aparece também como editor da série *The Alexander-Dewey arithmetic*, cuja autora é Georgia Alexander. A série é composta por três livros didáticos para uso dos estudantes: *elementar book*, *intermediate book* e *advanced book*. Rabelo (2013) explica que Alexander enfatiza no prefácio a participação de Dewey, dando importantes sugestões na elaboração da série. No texto, Alexander apresenta o que se espera da educação matemática nas escolas, considerando contexto e aspectos sociais. Defende a compreensão de que a Matemática ensinada deve considerar o pensamento como uma preparação para o trabalho, a ciência e a indústria, devendo propiciar a habilidade em cálculos matemáticos e a ação com responsabilidade para o bem-estar da comunidade.

Considerando os livros analisados por Rabelo, há vestígios do envolvimento de Dewey com a educação matemática, verificados principalmente com a coautoria de *The psychology of number* e com a participação na elaboração dos livros da série *The Alexander-Dewey arithmetic*. As contribuições de Dewey são percebidas de forma indireta, especialmente a partir da fala de outros autores. (RABELO, 2013).

Apesar de a maioria das pesquisas considerar Dewey dissociado das questões da filosofia da matemática e da educação matemática, Rabelo (2014), ao analisar o livro *The psychology of number*, verifica importantes contribuições do filósofo à área da educação matemática, principalmente quanto à aritmética. A partir da psicologia, Dewey, juntamente com McLallen, propõe um método de ensino que tenha foco no desenvolvimento mental, opondo o método da memorização disseminado na época. Rabelo (2014) apresenta, inclusive, que o pesquisador Jeong-Ho Woo considera, em um texto de 1994, que as contribuições de Dewey, contidas no livro *The psychology of number*, dão origem ao construtivismo moderno na educação matemática.

Além de considerar a contribuição indireta da teoria de Dewey à educação matemática, é importante considerar que é atribuída a ele a iniciativa que levou à organização da educação matemática como campo de pesquisa. D'Ambrosio (2004) explica que a educação matemática recebeu importância como área de pesquisa, na transição do século XIX para o século XX, com o livro *The psychology of number*, a partir da proposta de Dewey e McLellan de reagir contra o formalismo e promover uma relação cooperativa entre estudante e professor.

### **Considerações finais**

Como um dos fundadores do pragmatismo, Dewey defende que o papel da escola deve ser o de formar indivíduos para a sociedade, com o objetivo de desenvolvê-la e efetivá-la como democracia. O estudante, dessa forma, precisa ser visto como centro dos processos de ensino e de aprendizagem e considerado não mais de forma passiva em um ensino por transmissão, mas sim responsável por sua aprendizagem e orientado pelo professor, que o auxilia a reconstruir suas experiências.

A educação é vista por Dewey como um processo contínuo e deve partir de problemas da realidade e do interesse do educando, de modo que este construa conhecimentos no seu processo de aprendizagem. As crianças precisam ser preparadas, por meio da educação, para uma sociedade em constante transformação, podendo proporcionar o desenvolvimento da mesma.

Para a educação matemática, Dewey deu importantes contribuições ao criticar o método da memorização e defender que o foco esteja na atenção e no desenvolvimento das habilidades. De forma especial, porém, sua maior contribuição foi a publicação do livro *The psychology of number*, em 1895, juntamente com McLellan, marcando a constituição da educação matemática como área de pesquisa.

Muito além das contribuições de Dewey à educação matemática, suas ideias produziram influências marcantes no pensamento educacional. De acordo com Paviani (2010), o papel da filosofia da educação é refletir criticamente os problemas filosóficos da educação. Nesse sentido, o estudo das obras e dos pensamentos de Dewey une filosofia, psicologia e pedagogia e contribui significativamente para as discussões educacionais, a partir das experiências do sujeito e sua interação com o meio. Para Dewey, a escola deve promover o desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, o crescimento da sociedade.

## Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. Algumas notas históricas sobre a emergência e a organização da pesquisa em educação matemática, nos Estados Unidos e no Brasil. In: MIGUEL, Antonio *et al.* A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 70-93, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a05.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FRAGOSO, Wagner da Cunha. O medo da matemática. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 26, n. 2, 2001. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3686/2084>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MARIN, Lucas Josias. **O conceito de consciência para os psicólogos funcionalistas norte-americanos da Escola de Chicago**. 2012. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.

MCLELLAN, James Alexander; DEWEY, John. **The psychology of number and its application to methods of teaching arithmetic**. International education series. New York: D. Appleton and Company, 1895. v. XXXIII. Disponível em: <http://archive.org/details/psychologyofnumb00mcleuoft>. Acesso em: 22 jun. 2019.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de; QUILLICI NETO, Armindo. Infância e escola nova: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal na educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 48, p. 269-285, 2012. Disponível em:



<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640021/7581>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. 8. ed. Caxias do Sul: Educus, 2010.

PEREIRA, Eliana Alves *et al.* A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/38/37>. Acesso em: 22 jun. 2019.

RABELO, Rafaela Silva. O livro *The psychology of number* de McLellan e Dewey. *In*: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 11., 2014, México. **Anais [...]**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/269693511\\_O\\_livro\\_The\\_Psychology\\_of\\_Number\\_de\\_McLellan\\_e\\_Dewey](https://www.researchgate.net/publication/269693511_O_livro_The_Psychology_of_Number_de_McLellan_e_Dewey). Acesso em: 22 jun. 2019.

RABELO, Rafaela Silva. Vestígios das contribuições de John Dewey à educação matemática: rede de relações que se revelam. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2013. Disponível em: [http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/243\\_1697\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/243_1697_ID.pdf). Acesso em: 22 jun. 2019.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. **Revista Redescrições**, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/14765/9919>. Acesso em: 22 jun. 2019.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/eliandafigueiredotiballi.rtf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. Contribuições da filosofia de John Dewey para a educação: a democracia como credo pedagógico. **IX Seminário ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: a pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/346/858>. Acesso em: 22 jun. 2019.

### 3

## Vygotsky e a pessoa com deficiência visual: reflexões iniciais

Milena Schneid Eich

---

Muitas são as coisas que nos inquietam, nos movem ou nos freiam ao longo da vida. As inseguranças, os medos reais e imaginários, os amores, a família, os amigos, a fé. Na história da minha vida posso também acrescentar os estudos e o desejo de fazer a diferença na vida de outras pessoas. Então, decidi que o caminho que gostaria de seguir e que me proporcionaria um espaço para este fazer seria o da educação. Assim, minha caminhada começou, primeiro com a Licenciatura em Letras, que me habilitou em Língua Inglesa e Portuguesa, seguindo para especialização, cursos de línguas no Exterior, mestrado, todo um caminho percorrido no intuito de estar na sala de aula trabalhando com línguas.

Porém, este caminho que tinha como certo para toda a minha vida profissional sofreu uma guinada, um fato que pode parecer pequeno, mas que me fez ver outras possibilidades no espaço da educação, proporcionou-me a questionar outros aspectos do ser professor que não haviam se mostrado para mim até o ano de 2015. Foi nesse ano, que tive, pela primeira vez, em todo meu percurso profissional, um aluno com deficiência visual e motora incluído no ensino regular, mais precisamente no primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. Vi-me, então, frente a um novo desafio: como trabalhar a Língua Inglesa com alguém que não vê e se move com dificuldade?

Foi então que a mudança de rumos aconteceu, passei a me interessar e a estudar com afinco sobre inclusão e deficiência, em busca de soluções para a minha prática com uma realidade que até então não havia vivenciado. Nesse mesmo ano, durante minhas buscas, conheci a audiodescrição, recurso de acessibilidade que foi um marco para um novo percurso, uma nova caminhada que se iniciou lá atrás e que me colocou no doutorado.

Quando comecei essa caminhada de quatro anos até a defesa da Tese, senti-me em meio a uma forte neblina; não conseguia vislumbrar muito além; havia mais dúvidas do que certezas sobre os rumos da pesquisa. Porém, pude

comprovar que, com o passar dos meses, o tempo começou a clarear, e algumas certezas se estabelecem. Para mim, isso aconteceu com o teórico que escolhi como base para as reflexões e análises de minha pesquisa: Lev Semenovitch Vygotsky e sua visão sobre a deficiência e a mediação; por esta razão, compartilharei nas próximas páginas algumas reflexões iniciais sobre esse estudioso, que me faz refletir sobre o lugar do outro e sobre as possibilidades que este outro tem de se desenvolver e aprender.

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, na Bielo-Rússia. De família judaica, de pai bancário e mãe professora formada, que se dedicou à educação de Lev e de seus irmãos. Até os 15 anos, foi educado em casa por tutores e desde muito jovem demonstrou interesse em vários campos do saber, como artes, literatura e línguas estrangeiras. O conhecimento de diversas línguas, aliado ao perfil autodidata e à grande capacidade intelectual, possibilitou que Vygotsky acessasse materiais de diferentes procedências. Estudou direito e literatura na universidade de Moscou, sendo que seu trabalho final deu origem ao livro *Psicologia da arte*, publicado na Rússia postumamente em 1965. A partir de 1924, ocorreu a grande virada em sua carreira, momento em que passou a se dedicar à psicologia evolutiva, à educação e à psicopatologia. (GARCIA, 2001).

Do contato com crianças com deficiência, durante seu trabalho com a formação de professores, surgiu o interesse na pesquisa de alternativas que pudessem auxiliar o desenvolvimento dessas crianças. No entanto, a crítica de Vygotsky sobre as teorias e práticas ligadas à deficiência postas naqueles anos de sua vida, levou à proibição dos escritos, ditos incompatíveis com a ciência da época, que tinham no modelo médico a forma de tratar as deficiências. Esse modelo se firma dentro de um contexto que envolve a Primeira Guerra Mundial, quando um grande número de militares e civis viram-se debilitados e com limitações devido aos ferimentos sofridos. (BARNES, 2012). Por essa razão, instala-se, no âmbito da medicina, uma necessidade de tratar da reabilitação daquelas pessoas que, devido à guerra, tornaram-se pessoas com deficiência. (SILVA; DESSEN, 2001). A sequência dos fatos une-se à Segunda Guerra Mundial e subsequentemente à Guerra Fria, o que impossibilitou ao Ocidente o contato com o pensamento vygotskyano até

recentemente, quando passamos a ter acesso aos escritos sobre a deficiência por ele desenvolvidos. (GARCIA, 2001).

Atualmente, o paradigma de segregação vigente à época de Vygotsky perdeu espaço. Separar, confinar as pessoas com deficiência a instituições baseadas no modelo médico de tratamento, onde as deficiências eram vistas como doença, não condiz com uma sociedade que tem feito avanços na inclusão daquelas em diversos contextos sociais, entre eles o educacional. Voltando o olhar para a perspectiva da educação de pessoas com deficiência visual (PcDV), Vygotsky (1997; 1998), por meio de estudos e publicações acerca da defectologia e a teoria sociocultural, trouxe importantes reflexões que podem ser transpostas para a relação da deficiência visual com a cultura, a sociedade, a história e os processos de ensino e aprendizagem complexos a que estamos expostos atualmente.

Modernamente, o termo *defectologia* é certamente passível de questionamento, visto a denotação, a carga expressiva da palavra, ligada ao defeito, o que se explica pelo fato de que à época dos escritos, as deficiências eram tratadas desta forma. Porém, Vygotsky se afasta do foco no defeito, ou no tratamento do defeito quando nos debruçamos sobre seus escritos e percebemos que ele considera, por exemplo, que, no que diz respeito à educação da pessoa cega, essa jamais deve ser na falta da visão, mas pelo contrário, a educação dessas pessoas deve incidir no potencial de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Propõe, então, que a educação foque em “caminhos alternativos” e “recursos especiais” para o seu desenvolvimento e educação; em seus escritos sobre a defectologia traz a escrita Braille como um destes caminhos. (VYGOTSKY, 1997). Na modernidade, pode-se acrescentar a audiodescrição como outro caminho alternativo.

A audiodescrição (doravante AD) é um recurso de tecnologia assistiva que consiste na tradução de imagens em palavras. A AD possibilita que deficientes visuais, disléxicos, idosos, entre outros públicos sejam incluídos de forma mais abrangente em ambientes culturais, sociais e escolares. A AD pode ser realizada em eventos ao vivo, tais como seminários, reuniões, shows, bem como em livros acessíveis, filmes e visitas guiadas em museus, por exemplo. (FILHO; MOTTA, 2010).

Pode-se pensar em um primeiro momento que Vygotsky tivesse uma visão ingênua sobre a deficiência visual, como algo facilmente superável, mas para ele a cegueira certamente cria dificuldades para a participação do cego na vida em sociedade. Há, muitas vezes, a forte presença do sentimento de inferioridade e insegurança por parte dos próprios cegos, quando estes valorizam a posição em que se encontram e se colocam à parte, afastando-se do convívio com o outro.

Porém, apesar da situação difícil que muitas vezes se apresenta ao deficiente visual, Vygotsky, acreditava que a deficiência visual

é não apenas a falta da vista (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade. A cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psiquê da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!). (1997, p. 73).

De acordo com o autor, a forma de se superar a deficiência sensorial da visão se dá por meio da compensação, não de um sentido por outro, como, por exemplo, acreditar que todas as pessoas com deficiência visual desenvolvem uma audição aguçada, para compensar a perda visual. Para ele, é a linguagem e sua utilização no contexto social e na relação com os videntes, que a PcDV compensará a deficiência. Assim,

a substituição é preciso compreendê-la, não no sentido de que outros [sentidos] assumam diretamente as funções fisiológicas da visão, senão no sentido da reorganização complexa de toda atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo para mudança do órgão afetado. (1997, p. 80).

Para compreender a reorganização complexa de toda atividade psíquica a que o Vygotsky se refere, é preciso recorrer ao conceito de zona de desenvolvimento imediato (ZDI) (VYGOTSKY, 2004). Para o autor, mais importante do que considerar os aspectos biológicos do desenvolvimento é considerar o aproveitamento relativo, aquele que acontece dentro do ZDI, e

que é determinado pelo nível de desenvolvimento atual do indivíduo (o que ele consegue resolver com independência) e o nível de desenvolvimento possível (o que ele consegue resolver com o auxílio de outros). Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento da consciência e de conceitos são vistos primeiramente como um movimento do plano interpsicológico (entre os indivíduos) para o plano intrapsicológico (dentro dos indivíduos) no espaço metafórico da ZDI.

Além da ZDI, cabe salientar a ênfase na linguagem dada pelo autor. Segundo ele, a linguagem é a mediadora primordial na formação de conceitos, é por meio dela que o indivíduo se constitui, se transforma e forma os conceitos. (VYGOTSKY, 1998). A importância da linguagem é destacada na acessibilidade por meio da audiodescrição. As escolhas vocabulares, a necessidade de objetividade por conta dos poucos espaços, na maioria das vezes disponíveis para a inserção das descrições, bem como aspectos como entonação e ritmo de fala, durante a narração, tornam-se fundamentais para que a PcDV possa compreender com autonomia diversos conteúdos imagéticos. Para Vygotsky, a linguagem, enquanto artefato cultural, nos empodera para mediar nossa conexão com o mundo, com os outros e com nós mesmos (1998). A linguagem é, portanto, a ponte que permite ao aluno com deficiência visual construir o conhecimento, considerando sua cultura e história e oportunizando a inclusão por meio da interação.

Portanto, pensar a acessibilidade e a inclusão da pessoa PcDV passa por compreender o lugar dessas pessoas no mundo, que é, a meu ver, todo o lugar que elas quiserem ocupar. Portanto, ao respeitar as individualidades, a cultura e o meio social desses indivíduos, sem diminuí-los por conta de suas limitações, estaremos caminhando rumo a um mundo mais inclusivo. Acessibilidade e inclusão é o caminho que escolhi para percorrer na minha vida e o que estou trilhando no doutorado. Não digo que seja fácil, mas aprendi que é possível trilhá-lo e que é um belo caminho a seguir.

## Referências

- BARNES, C. The social model of disability: valuable or irrelevant? *In: WATSON, N.; ROULSTONE, A.; THOMAS, C. **The routledge handbook of disability studies***. London: Routledge, 2012. p. 12-29.
- GARCIA, N. J. Apresentação de Pensamento e Linguagem. *In: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem***. Ed. Eletrônica Ridendo Castigat Mores, 2001 [online]. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 9 out. 2018.
- ROMEUFILHO, P.; MOTTA, L.V. M. (org.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, p.133-141, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87. (Coleção Obras Completas, t. V.).
- VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## Educação para a libertação no combate à cultura negadora da vida: diálogos entre Freire e Reich

Joanne Cristina Pedro

---

### Introdução

O presente estudo apresenta como proposta tecer aproximações ideológicas entre Paulo Freire, educador brasileiro (1921-1997) e o analista austro-húngaro Wilhelm Reich (1897-1957), evidenciando aspectos similares, no que tange à formulação de suas produções teóricas, como o combate à opressão enquanto manifestação da cultura negadora da vida, assim como possibilidades de superá-la da mesma.

Neste percurso, de caráter introdutório, apontaremos algumas dissidências entre os pensamentos dos autores, considerando os contextos culturais e temporais dos quais fazem parte os pensadores que ousaram o diálogo *com* as massas e não *para* as massas, e que, em seus escritos, reafirmam o compromisso com elas, assim como a crença na capacidade mobilizadora do povo.

Isto posto, traçaremos o seguinte trajeto: em um primeiro momento, apresentaremos um breve resgate sobre aspectos biográficos e teóricos dos autores que inspiram o estudo em questão. Na sequência, visando a estabelecer conexões entre o pensamento dos dois autores, colocaremos ambos em diálogo, visando a identificar de que forma evidenciam a questão da esperança e da defesa da vida em suas propostas educativas.

O caminho metodológico a ser percorrido, para atender ao objetivo que o presente artigo propõe, consistirá em análise bibliográfica de escritos de Paulo Freire, ganhando destaque a obra *Pedagogia do oprimido*, escrita em 1968, e, nos escritos de Wilhelm Reich, evidenciaremos as concepções pedagógicas libertárias, que formulou no contexto da SEXPOL em Viena e Berlim (1927-1933) e o livro *Escute, Zé ninguém!* (2007).

Cabe ressaltar que, no contexto do presente estudo, as produções literárias analisadas são compreendidas como disparadoras de possibilidades de aproximação e interlocução com a grande massa oprimida,



que ocupa as ideias de Freire, como educador, ou, com o “ser humano médio”, descrito por Reich – em suma – sinalizamos a preocupação dos autores com a conscientização, objetivando o fomento à autonomia do povo, compreendido como sujeito de suas ações e reflexões, visando à prática de uma Educação para a libertação, nas diferentes esferas a serem apresentadas ao longo do artigo.

### **Wilhelm Reich – percursos libertários de um cientista natural**

Wilhelm Reich (1897-1957) nasceu e viveu durante sua infância em território austro-húngaro, aspecto que reforçou a educação que recebeu; de acordo com Matthiesen (2005), significativa influência da cultura alemã, nos moldes da *Bildung*, que pressupunha uma formação espiritual, na qual o aspecto moral também se evidenciava.

Matthiesen (2005), ao recuperar dados biográficos acerca do analista, aponta que sua família, de classe média judaica, aspirava atribuir aos filhos uma formação que favorecesse uma integração cultural à nação germânica e a consequente inserção dos mesmos em círculos que poderiam conduzi-los a uma ascensão social.

Neste sentido, de acordo com Higgins e Raphael (1979), em entrevista concedida, Reich aponta que a formação dos filhos, sob o cuidado de governantas, e depois de tutores ou professores particulares, incumbidos do ensino de boas maneiras, dentre outras naturezas de aprendizados, foi uma prática adotada pela sua família, não diferindo das demais inseridas no mesmo contexto econômico-cultural.

Reich foi protagonista de uma história de vida, cuja infância e adolescência foram demarcadas por situações significativamente conflituosas, como o envolvimento emocional de sua mãe com um de seus professores particulares, que culminaram em observações e testemunho desse professor acerca das relações extraconjugais praticadas por ambos,<sup>1</sup> somadas à delação dessas práticas por parte de Wilhelm ao seu pai e o consequente suicídio da mãe, em 1910, quando o jovem contava com 13 anos.

---

<sup>1</sup> Reich narra estas situações em seu diário denominado “Paixão de juventude: uma autobiografia” (1897-1922). Tradução de Claudia Sant’Ana e Sâmia Rios. São Paulo: Brasiliense, 1966.

Aos 17 anos, Wilhelm alista-se no Exército austríaco, após a morte do pai, combatendo na guerra entre o Império Austro-Húngaro e a Sérvia e na Primeira Guerra Mundial. De acordo com Matthiesen (2005), nesta vivência militarista, Reich chega a tenente, e, em seus registros autobiográficos, questiona a rígida atitude militar sobre a qual pôde refletir de maneira crítica anos depois. De acordo com suas palavras, esse tipo de educação militar favorece a transformação dos seres, inseridos nesse contexto, em máquinas executando cegamente exercícios manuais mecanizados, respondendo com prontidão e obediência, exterminando, sem pensar criticamente, seus próprios irmãos.

Aos 21 anos, em 1918, tendo passado os últimos quatro anos em guerra, obteve uma licença de três meses e foi para Viena onde se inscreveu primeiramente na Faculdade de Direito e depois na de Medicina, período em que termina a Primeira Guerra Mundial, sendo demarcada, também, a queda da monarquia na Áustria. Em 1919, teve o seu primeiro contato com a psicanálise, a partir da participação em um Seminário de Sexologia e, em 1920, torna-se membro da Sociedade Psicanalítica de Viena e, posteriormente, discípulo de Sigmund Freud.

Importante é ressaltar que paralelamente à sua inserção no campo psicanalítico, Reich, que se descreve “intelectualmente faminto após quatro anos de guerra”, em sua autobiografia científica, “A função do orgasmo” (1989), aponta que se dedicou profundamente ao estudo da filosofia natural e da ciência natural.

No rastro do pensamento psicanalítico de Sigmund Freud, Reich desenvolve a ideia de que o aumento das doenças de origem nervosa tinha como base a moral sexual repressiva, construída culturalmente. Moral esta, conforme o exposto por Matthiesen (2005), fortemente representada por costumes impostos, como a abstinência sexual até o casamento ou a educação sexual infantil insuficiente, dentre outros aspectos vivenciados e propagados pela estrutura patriarcal da sociedade. Neste sentido, uma das bases do pensamento de Reich se dá no questionamento sobre a possibilidade de se exercitar uma educação profilática em relação às neuroses. Questiona alguns preceitos freudianos, buscando expandir as bases biológicas de sua teoria:

Reich investe na ideia de que a teoria de Freud (sobre as pulsões e a libido) estava profundamente enraizada no âmbito biológico, voltando-se assim para a busca de uma psicanálise assentada sobre as bases da biologia e da fisiologia, e que, em última instância, repercutiram no delineamento de um percurso próprio. (MATTHIESEN, 2005, p. 54).

Paralelamente a esses movimentos, de acordo com Bedani e Albertini (2009), Reich, entre os anos de 1927 e 1933, envolve-se profundamente com o movimento político de esquerda, inicialmente em Viena (até 1930) e posteriormente em Berlim (1930-1933). Neste sentido, “o autor desenvolveu uma ampla teorização de conotação freudo-marxista e coordenou diversos trabalhos de intervenção social, apoiando-se na visão de que política e sexualidade são domínios interligados e indissociáveis”. (p. 2).

Bedani e Albertini (2009) explicam que, entre os anos de 1922 e 1930, Reich além de atender em consultório privado, atua na Policlínica Psicanalítica de Viena, sendo este um trabalho clínico de conotação social, à medida que oferecia tratamento para pessoas com restrições financeiras, de modo que, nesse contexto, o cientista contata vividamente a questão da pobreza material em simultaneidade com questões psicológicas a serem tratadas.

O envolvimento do então psicanalista, com o movimento da esquerda política, se deu, de acordo com Albertini e Bedani (2009), inicialmente pela profunda consternação que ele sentiu ao presenciar o assassinato de grevistas vienenses, que protestavam de forma pacífica pela polícia. Para além dessa indignação, Reich começa a questionar a insuficiência da psicanálise, no que tange aos fenômenos sociais, encontrando nas obras de Marx uma leitura que considerou mais completa acerca dos processos socioeconômico-objetivos, para além da vontade humana consciente, publicando em 1929 a obra *Materialismo dialético e psicanálise*, na qual procurava tecer articulações e conflitos entre os pensamentos de Freud e Marx.

Em 1928, Reich propõe um novo ramo de investigações, o qual denomina de Economia Sexual.<sup>2</sup> Filiado ao Partido Comunista austríaco,

---

<sup>2</sup> A Economia Sexual é uma ciência construída por Reich considerando a base sociológica de Marx e psicológica de Freud, representando uma ciência da psicologia de massas e da sociologia sexual.

Reich critica a psicanálise questionando o seu aspecto de “teoria cultural revolucionária”, visto que não critica objetivamente as estruturas a partir das quais se desenvolvem as condições de educação. (MATTHIESEN, 2005).

Reich (1989, p. 186), acreditando que a intervenção da psicanálise deveria ultrapassar o contexto privado do consultório e ser propositora de uma transformação social, sustenta que o posicionamento de Freud “apenas refletia a atitude geral básica dos cientistas acadêmicos: não tinham confiança na possibilidade de uma auto-educação, nem na capacidade mental das massas. Por isso não fizeram nada para minar as fontes da ditadura”.

Buscando desenvolver a hipótese de que a ordem social burguesa era responsável por grande parte da miséria e repressão sexual, Reich, ainda em 1928, unido a outros colegas, funda a *Sociedade Socialista para Aconselhamento e Investigação Sexual*, a qual, de acordo com Bedani e Albertini (2009), atuava de maneira educativa e informativa acerca de temáticas como problemas conjugais, higiene mental em geral, controle de natalidade e educação para crianças.

A ruptura entre Freud e Reich se dá em 1929, pela incompatibilidade de ideias (sobre as quais explanamos brevemente acima). Tal ruptura mobiliza Reich de Viena para Berlim, em 1930, onde objetiva dar continuidade ao trabalho de cunho educativo e profilático, com base na Economia Sexual que integrava o materialismo dialético marxista e a herança psicanalítica acerca da crítica da moral sexual repressiva, que demandava a prevenção das neuroses.

Ainda filiado ao Partido Comunista, Reich, de acordo com Bedani e Albertini (2009, p. 4), participa de diversas manifestações contra o nazismo, desenvolvendo uma série de iniciativas de caráter socioeducativo, como palestras dirigidas aos proletários alemães, trazendo temas cotidianos como “moradia, os dilemas religiosos e a atitude negativista dos educadores em relação à sexualidade das crianças”.

Neste contexto, apoiado em uma proposta de educação libertária, Reich registra que, em suas abordagens sobre questões econômicas, buscava contemplar as necessidades humanas e não se comunicava com o povo, a partir de teorias econômicas e históricas, como faziam os marxistas, as quais,

de acordo com sua percepção, não faziam sentido para a grande massa. (REICH, 1976).

Importante é destacar a percepção de Reich descrita por Bedani e Albertini (2009) sobre o fato de alguns militantes da esquerda apresentarem uma linguagem excessivamente distante do proletariado alemão, muito pautada em teorizações que pouco sentido faziam, em relação aos problemas cotidianos da grande massa. Em contrapartida, a linguagem empregada pela ideologia nazista se mostrava mais acessível, demarcada por um forte discurso moralista e pela manipulação dos anseios pessoais de felicidade das massas.

O movimento chamado SEXPOL surge em Berlim, em 1931, após encontros com o apoio do Partido Comunista Alemão, que culminaram no primeiro congresso da Associação Alemã para uma Política Sexual Proletária, o qual reuniu oito organizações que representavam vinte mil pessoas. Outros grupos se associaram ao movimento, que chegou a contar com a participação de quarenta mil pessoas. (BEDANI; ALBERTINI, 2009).

Com a SEXPOL e as movimentações que envolvem o seu contexto, de acordo com Matthiesen (2005, p. 135), Reich tinha objetivos para além de esclarecimentos sobre questões sexuais, sendo sua ideia “propiciar uma educação sexual ‘para além dos freios da moralidade’ e da ideia de procriação inculcada pela Igreja, pela escola e pela ciência, instrumento que seria eficaz na preparação das massas, em especial da juventude, para aquilo que denominara ‘revolução sexual’, além de considerar que a formação política da juventude revolucionária era a primeira condição para a ‘revolução social’”.

Ainda segundo Bedani e Albertini (2009), consta o fato de que, com o tempo, de acordo com as memórias reichianas, as pessoas passaram a procurar as reuniões mais para questionar e expor seus dilemas sexuais/emocionais, deixando o diálogo sobre a luta de classes em segundo plano; passaram a desagradar líderes do partido comunista que passaram a boicotar o movimento, de modo que gradualmente e influenciado por outros fatores, como a publicação de obras como *Psicologia de massas do fascismo* (que apesar de ser um livro reconhecido na luta contra o autoritarismo, foi acusado pelo partido de ser contrarrevolucionário), Reich acaba sendo

expulso do Partido Comunista em 1933, fugindo de Berlim devido à ascensão de Hitler ao poder.

Reich vivenciou a ruptura com a Sociedade Psicanalítica de Viena e, mais tarde, com o Partido Comunista Alemão. Tais experiências, somadas à decepção com a política partidária, não o distanciaram de suas preocupações de natureza social, sendo que, no decorrer de sua vida, após o período freudo-marxista brevemente caracterizado, deu continuidade às pesquisas, questionando, dentre outros aspectos, a ruptura do ser humano com a natureza, influenciada por uma cultura repressora.

A base biológica (não mecanicista), que compreende o corpo como potência viva, além da presença de uma energia primordial, que, de acordo com Bedani (2007), representa a força básica e primária que Reich julgava ter identificado experimentalmente na atmosfera do Planeta, nos organismos vivos e não vivos, a energia orgone cósmica, são tônicas da produção científica de Reich, as quais não desenvolveremos, dadas as circunscrições do presente estudo.

A obra *Escute, Zé ninguém* (2007) foi escrita em 1946, mais de dez anos depois do período retratado, no qual Reich desenvolve um trabalho de base educativo-libertária, cujas pautas revolucionárias e preventivas foram exercitadas no diálogo com a grande massa (apesar de ser mais conhecido pela prática clínico-terapêutica no Brasil). Desta forma, muitos ecos do período que culminou no movimento da SEXPOL reverberam nas linhas da obra em questão. Ecos carregados de crítica, por parte do cientista, mas também carregados de esperança, como descreveremos adiante.

*Escute, Zé ninguém* (2007) é um diálogo franco entre o cientista e aquele a quem ele chama de “homem comum”. O ser humano médio pode ser traduzido no operário alemão dos anos 30, no político, no médico. Reich questiona inclusive o Zé ninguém que vive dentro dele, como manifestação da cultura opressora que desencadeou (e ainda desencadeia) em uma série de enfermidades e impedimentos, de vivermos a nossa potencialidade de vida de forma autêntica.

Reich (2007), ao longo dessa conversa, em forma de livro, traz temáticas como a origem da miséria e do sofrimento humano, a opressão cultural como condição negadora da vida, o combate ao autoritarismo e a

perspectiva libertária e progressista de questionamento ao sistema vigente, o medo da vida, a inibição da capacidade de criação, a centralidade na responsabilidade do sujeito, em relação à sua existência e libertação, a importância de estar com o povo revendo aspectos da cultura que está em processo intermitente, e, por fim, a presença da utopia, traduzida na esperança de superação dessa condição de opressão.

A obra aborda uma série de outros aspectos tão relevantes como os acima apontados; no entanto, escolhemos os expostos para a tessitura dialógica com as ideias de Paulo Freire, buscando potencialidades, diferenciações e complementaridades. Buscas. Movimentos de quem se coloca como sujeito no processo do refletir e do aprender, em prol de uma educação humanizadora, libertária e a favor da vida.

### **Paulo Freire e a pedagogia do oprimido**

Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Pernambuco, em uma família de classe média, no entanto, sua família sofre as consequências da crise econômica de 1929, conforme relata:

[...] participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros. Ao primeiro estávamos ligados por nossa posição de classe; ao segundo por nossa fome, embora as nossas dificuldades fossem menores que a deles, bastante menores. (FREIRE, 2015, p. 51).

A partir desse relato, descrito no livro *Cartas à Cristina*, encontramos indícios acerca da preocupação de Freire (2015, p. 41) com as classes populares, traduzidos em um sentimento de solidariedade dirigido aos colegas de infância; no qual narra, esta condição que, em diferentes níveis, contribuiu para a constatação do educador sobre o fato de que “em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo de errado com o mundo que não podia, nem devia continuar”.

A transição da cidade de Recife para Jaboatão dos Guararapes, em 1932, é referida pelo pensador como traumática, à medida que demarcava o declínio financeiro pelo qual a sua família passava, ao mesmo tempo em que

relata memórias afetivas relacionadas às brincadeiras infantis e convivências dessa fase de sua vida.

Freire (2015, p. 103) aponta sobre Jaboatão: lá “se encontram as mais remotas razões de minha radicalidade”, local onde viveu por nove anos (1932-1941), regressando a Recife, após esse período, já atuando como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz e como professor particular, podendo desta forma contribuir com a situação financeira da família, apesar de sua colaboração ser a menor, em comparação com a dos irmãos.

Em 1947, inicia o seu trabalho no Sesi, no Departamento Regional de Pernambuco, apontando nessa experiência o seu reencontro com a classe trabalhadora, após a sua convivência com filhos de trabalhadores em Jaboatão, onde passou, conforme acima referido, parte significativa da infância.

No Sesi, Freire (2015, p. 135) identifica-se como uma “contradição possível”, tecendo críticas ao modelo assistencialista, que a Instituição, na perspectiva da classe dominante, enquanto patronal, assumia. O educador compreende o Sesi, como “uma tentativa de amaciamento dos conflitos de classe e um esforço no sentido de obstaculizar a formação de uma consciência militante, política, entre os trabalhadores”. Neste sentido, a ação educativa estimuladora do pensamento crítico era percebida com restrições.

O contexto estrutural da época aponta para 1948, quando a campanha de adultos, visando à educação/alfabetização dos mesmos, lideradas pelo educador Lourenço Filho, compreendia o analfabeto como uma chaga a ser superada, traduzindo esse pensamento, uma visão de culpabilização do analfabeto pela condição de subdesenvolvimento do País. Tal campanha possuiu um forte caráter higienista e assistencialista, de modo que esta conjuntura nacional provocou as estruturas provinciais que surgem e que foram criticadas por Freire.

Em 1958, no Congresso Nacional de Educação de Adultos, a comissão de Pernambuco, liderada por Freire, apresenta um documento intitulado “O problema dos mocambos”, que critica o modelo assistencialista adotado estruturalmente na Alfabetização de Adultos e é parte da tese de livre-docência de Paulo Freire, na Universidade Federal de Pernambuco, onde



atuou no Movimento de Cultura Popular MCP), do Serviço de Extensão Cultural daquela Universidade e iniciou as atividades nos Círculos de Cultura.<sup>3</sup>

A viabilização de um Serviço de Extensão Cultural contribui para ampliar as reflexões sobre o papel da Universidade, para além da produção teórica, discurso que subestima o papel da Universidade e é criticado por Freire (2015), assim como também critica o fato de se secundarizar a relevância da teoria e da reflexão, em vista da prática. Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2016), traz a dimensão da práxis, reflexão-ação, a qual desenvolveremos adiante.

A experiência que consistiu na alfabetização de 380 pessoas em Angicos, cidade do Rio Grande do Norte (1963), tornou Freire conhecido nacional e internacionalmente, frente aos bons resultados alcançados. Tal experiência foi levada para outras cidades, como um projeto-piloto do Programa Nacional de Alfabetização, no governo de João Goulart. No entanto, com o golpe de Estado de 1º de abril de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização é extinto e Freire preso, acusado de subversão.

Em 1964, o educador-pensador parte para o exílio, e depois de uma rápida temporada na Bolívia, chega ao Chile, onde permanece até 1969. No Chile, ele escreve *Pedagogia do oprimido*, em 1968; antes disso, porém, nos dois primeiros anos neste país, ele sistematiza o livro *Educação como prática da liberdade*.

A escrita de *Pedagogia do oprimido* recebe forte influência da convivência de Freire com outros exilados, de modo que a referência marxista se faz presente e marca algumas rupturas em comparação ao livro anterior, *Educação como prática da liberdade*, de modo que passa a abordar, dentre outras, a questão da luta de classes e a impossibilidade de diálogos com a elite, além do caráter pedagógico da revolução.

Freire (2016) discute sobre a condição humana de medo da liberdade e sobre a ameaça que a conscientização crítica, por parte das massas, representa para as classes dominantes. Aponta a conscientização como

---

<sup>3</sup> Sistematizados por Paulo Freire, os círculos de cultura partem de uma concepção pedagógica de caráter humanístico, pautada na horizontalidade das relações entre educadores e educandos, na valorização da cultura local e da oralidade, contrapondo-se à elitização da educação.

resistência a funcionamentos fanáticos e destrutivos que alienam as pessoas, impedindo-as de entrarem em contato com a sua condição de sujeito histórico. Neste sentido, a conscientização coloca em cheque o *status quo*, visto que traz à tona as insatisfações sociais que são resultantes de um processo de opressão.

*Pedagogia do oprimido* apresenta um texto marcadamente conjuntural, surgindo como um marco epistemológico na obra de Paulo Freire e, ao mesmo tempo, sugerindo um método de incorporação das massas, tendo como um de seus temas centrais, de acordo com Casali (2017, p. 20), “a igualdade como fundamento e condição da ação pedagógica libertadora”.

A obra em questão, de acordo com Fiori (2016 *apud* FREIRE, 2016, p. 12), traz uma nova pedagogia voltada às classes populares e pensada a partir delas e com elas, ou seja, considerando as suas questões cotidianas e não uma pedagogia para o povo, prescrita por uma elite que em nada conhece o dia a dia do povo. Neste sentido, considera a redescoberta do processo histórico (ser humano como sujeito histórico), a partir da conscientização como uma ultrapassagem da mera condição biológica “a vida como biologia passa a ser a vida como biografia”.

Na justificativa do livro, Freire (2016, p. 39) aponta para o movimento de pensar a existência humana à medida que descobre o quão pouco sabe de si, e do seu “posto no cosmos”, os seres, nesse movimento de indagação compreendem-se como um problema, de modo que tal preocupação tem potencial para disparar o seu processo de humanização, que se dá na esfera da coletividade.

Streck (2017), a respeito desse “posto no cosmos”, nos chama a atenção para a percepção de Freire sobre os novos tempos em que emergiam (como a chegada à lua, a Guerra Fria) na ocasião da escrita da *Pedagogia do oprimido*, em 1968. Tais dimensões e contextos favoreciam a criação de uma visão menos antropocêntrica e mais voltada à noção de que somos parte de processos vitais maiores.

Freire (2016), ao defender que o radical comprometido com a libertação dos seres precisa se inscrever na realidade, para que, revolucionariamente, conhecendo-a melhor possa transformá-la, assume também a sua postura como educador engajado no diálogo com as classes

populares e combatente do processo de desumanização que é causado pela opressão.

Freire, influenciado pelo cristianismo reafirma a vocação ontológica do ser humano de “ser mais”, ao superar a condição da opressão, de modo que a desumanização é uma distorção dessa vocação, conforme explicita: “A desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores, e esta, o ser menos”. (FREIRE, 2016, p. 41).

Greene (2017, p. 77), em ensaio sobre a obra de Freire em questão, aponta a importância de, no processo de conscientização e libertação, a ideia de se vencer o opressor internalizado, viabiliza a potencialidade de viver “a coragem existencial de ser”.

É importante destacar o papel da teoria da ação dialógica na obra de Freire, perpassando o ato de educar, remetendo ao diálogo como fenômeno humano, destacando-se nesse contexto a relevância da palavra. A palavra surge, conforme destaca Freire (2016), como algo mais do que uma forma para que o diálogo se estabeleça, ela carrega duas dimensões: ação e reflexão, interagindo de forma solidária, visto que não há palavra que não seja práxis.

Desta forma, evidencia-se a noção de práxis freireana como sustentação de sua teoria, não havendo denúncia verdadeira que não requeira o compromisso de ação e transformação. A coerência entre discurso e prática também permeia este contexto, assim como a concepção de que teoria e prática são indissociáveis e se retroalimentam dialeticamente. Somente nesse movimento a conscientização poderá acontecer, nos pares dialético eu-nós e ser humano-mundo, que são, portanto, constituidores de identidades e potencializadores de transformações.

Freire (2016) evidencia o diálogo como caminho e exigência existencial, pelo qual os seres humanos ganham significação nas suas condições, visto que a existência humana se faz ao pronunciar o mundo; e essa leitura e pronúncia do mundo e da realidade se perfaz através de questionamentos, da inserção dos sujeitos e transformação. A ação dialógica considera a educação tecida pela problematização, pela escuta e não considera o educando um depósito de conhecimentos, conforme a perspectiva daquilo que Freire nomeia educação bancária.

Compreender a história como possibilidade e não como determinismo, conforme Freire (2016) destaca, favorece a rearticulação e a recuperação da esperança, como aponta Giroux (2017), não se pautando em uma visão romantizada ou ilusória da Educação. A dimensão da possibilidade deixa espaço aberto para construções e mudanças, com as quais o educador progressista precisa estar comprometido.

Neste contexto de não determinismo, cabe a temática da utopia que acompanha Freire, que a situa no tensionamento do par dialético denúncia-anúncio:

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos, quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. (1993, p. 91-92).

*A Pedagogia do oprimido*, de acordo com Ana Maria de Araújo Freire (2017) expressa o modo como Freire realizava a sua leitura de mundo, sendo a mesma movida por significativa paixão à vida, tensionando teoria e prática, e razão e emoção que se retroalimentavam dialeticamente. A ética, o cuidado com as palavras, o amor, a indignação também compunham a produção teórica e as ações do educador-pensador cuja sensibilidade buscava incessantemente um modelo pedagógico humanizado e pleno de possibilidades de libertação.

### **Freire e Reich – diálogos esperançosos para uma pedagogia em defesa da vida**

Colocar Reich e Freire em diálogo, atendendo à proposta do presente estudo, nos remete a identificar algumas matrizes que correspondem ao propósito da produção teórica dos autores, somado às ações que os mesmos desenvolveram, em seus percursos de vida, em busca da libertação do ser humano, situando o conflito do mesmo na fronteira entre indivíduo e sociedade.

Wagner (2016 *apud* MATTHIESEN, 2005, p. 13-14) aponta que a preocupação fundamental de Reich em seus estudos e pesquisas, ou ainda, o fio condutor de suas ideias, foi buscar compreender as origens da miséria e do sofrimento humanos, assim como propor formas de intervenção para a amenização deste sofrimento.

Freire, em seu propósito educativo, não se distancia da aspiração de Reich, trazendo para a esfera pedagógica, de acordo com Ana Maria de Araújo Freire (2017, p. 35), o diálogo e a reflexão acerca das situações de injustiça, sofrimento e as condições de submissão de oprimidos e oprimidas de todo o mundo, indo, como Reich, “além, ao apontar as possibilidades de superação dessas distorções criadas por nós mesmos, homens e mulheres, com nossa antieticidade. Resgatou a politicidade da educação”.

Reich, como exposto, em sua dimensão psicanalítica, e também amparado pela ciência natural e pelos estudos da obra de Marx, traz a questão da sexualidade como pano de fundo para a sua compreensão, defendendo que a forma como a nossa cultura lidou com a sexualidade e com a própria e natural capacidade de sentir humana desencadeou o desenvolvimento de uma série de enfermidades (psíquicas e físicas, visto que são integradas) as quais contribuem para o fomento da condição de opressão, indo contra o funcionamento autêntico da vida.

Freire (2016) não adentra a dimensão da sexualidade em sua obra, enfatizando a consciência para além de algo “especializado”, mecanisticamente compartimentalizada, dentro dos seres humanos ou, ainda, passivamente aberta, como um continente que recebe os depósitos que o mundo realiza. O educador pernambucano enfatiza a concepção de “corpos conscientes”, da consciência como consciência intencionada e histórica, na dialética ser humano-mundo, em que o ser humano age e reflete sobre o mundo para transformá-lo e ser transformado por ele.

Tanto o processo de libertação como o de dominação são compreendidos por Freire (2015) como contraditórios e não mecânicos. O ser humano liberto e crítico será, de acordo com o educador, resultado de um processo social e histórico profundo e complexo.

Reich colhe mais referências da biologia e da psicanálise como disparadoras desse processo de libertação, ao passo que, na sua

compreensão (e não se esgotando nesse aspecto), a educação sexual infantil, o trabalho com a juventude e o processo terapêutico em adultos, que combata a moral sexual vigente, historicamente, são instrumentos essenciais nesse processo.

O analista manteve anos de profícua amizade com o pedagogo e psicólogo escocês Alexander Neill (1883-1973), idealizador da escola de Summerhill,<sup>4</sup> com quem trocava correspondência, tendo influenciado algumas de suas ideias para o funcionamento da escola, com uma proposta de educação libertária. (MATHIESSEN, 2005).

Reich dirige muito de seus esforços para as futuras gerações, traduzidos na criação do *Orgonomic Infant Research Center*, projeto elaborado entre os anos de 1939 e 1949, que tinha como ideia ser um centro de estudos, tratamento e hospital destinado à concepção de infância saudável, pesquisada pelo analista, sendo composto por médicos, enfermeiras, educadores e psicólogos. Além disso, sua obra *Crianças do futuro (Children of the Future)*, de 1950, reflete sua preocupação com as gerações futuras, buscando a prevenção de neuroses na vida adulta.

Freire ganha expressão nacional, a partir de sua proposta de trabalho de alfabetização de adultos; no entanto, como educador, não deixa de expressar a sua preocupação com crianças e jovens, em especial das camadas populares, sobretudo quando assume o cargo de gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1990 e passa a pensar de maneira mais intensa o formato da escola institucionalizada, buscando alternativas para a democratização da mesma e um currículo escolar que se aproximasse da realidade dos educandos da rede pública.

Ambos os pensadores que protagonizam o presente estudo, apresentaram, em suas formulações teóricas, a condição da opressão como negadora da vida. Freire (2016, p. 90), ao criticar a opressão enquanto prática de dominação, desenvolve a caracterização: “A opressão que é controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”.

---

<sup>4</sup> Localizada na Inglaterra e fundada em 1921, *Summerhill* tem proposta pedagógica libertária, sendo que as aulas são opcionais, podendo os educandos optar por quais aulas irão fazer.

Freire fala do “ser mais” como vocação ontológica do ser humano, afirmando que a luta por essa vocação só se torna possível pelo fato de que a desumanização não é algo natural, mas emerge como resultado de uma ordem social injusta, que fomenta a opressão e, conseqüentemente, uma cultura negadora da vida.

Reich (2007, p. 10) começa a obra *Escute, Zé ninguém!* alertando os seus interlocutores para o resgate do passado, visto que historicamente a herança da opressão gerou um estado de alienação e de medo da liberdade, de modo que o ser humano comum tende a depositar o poder nas mãos dos terceiros que o representam. O analista assume-se arauto dessa notícia – “Você é livre, apenas sobre um aspecto, livre da autocrítica que poderia ajudá-lo a governar a sua própria vida”.

Desta forma tanto Freire quanto Reich evidenciam a importância da conscientização do ser humano, para que possa cumprir a sua vocação: a libertação para o “ser mais”, do qual Freire nos fala, assim como Reich (2007) propõe ao “Zé ninguém”, a redescoberta da natureza, dentro de si, resgatando a sua capacidade para o amor verdadeiro.

Ambos os autores assumem um discurso libertário e progressista, de questionamento ao sistema vigente e de combate ao autoritarismo. Reich, como ex-militar, teve a oportunidade de vivenciar a guerra como combatente e, posteriormente, questionar a lógica desta construção, assim como foi militante em manifestações contra o regime nazista, em ascensão na época, ao passo que Freire, ao falar de invasão cultural e da conjuntura de dominação à qual o povo está exposto, assim como a ameaça que a conscientização crítica da massa representa para a classe dominante, também incide sobre essa temática.

Freire que defendia a politicidade da educação e sua não neutralidade e Reich, que se denominava um cientista socialmente consciente, de maneiras diferentes, embora imbuídos de uma visão de enfrentamento à direita política, vinculando-se a partidos com esse viés – Reich, como já citado foi membro do Partido Comunista Alemão e Freire foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores –, tecem críticas à esquerda política, a partir de suas vivências; no entanto, não deixam de se posicionar de maneira

progressista, mantendo a preocupação de cunho social e político (para além do partidário) durante sua vida.

Freire (2015, p. 191) aborda que a história “tem nos ensinado, a história dos outros e a nossa, que o caminho não é o do fechamento antidemocrático, dos regimes de exceção, de governos sectários, intolerantes e messiânicos de direita ou de esquerda. O caminho é o de luta democrática pelo sonho possível de uma sociedade mais justa, mais humana, mais decente, mais bonita, por tudo isso”.

Neste sentido, Freire (2015) aponta que um dos erros da esquerda é perder-se em análises e propostas mecanicistas ou em uma compreensão fatalista da História, não problematizando o futuro e dogmatizando análises. O educador reafirma que, como progressista, não pode despolitizar a compreensão e a intervenção no mundo, por conta de um ideário fatalista.

Reich, de acordo com Bedani e Albertini (2009, p. 7), no decorrer de suas pesquisas, observa que o ser humano médio, em sua estrutura caracterial carrega uma “profunda cisão entre tendências revolucionárias e reacionárias”, ao passo que ao mesmo tempo em que há um anseio por liberdade e mudanças sociais há também o medo de se responsabilizar pelo próprio destino, reforçado e alimentado pela milenar moral patriarcal e autoritária, em que está inserido. Freire (1963) trabalha tais aspectos, em outros contextos quando escreve sobre a sociedade no trânsito, “rachada”, entre forças progressistas e reacionárias, dicotomizada, às vésperas do golpe militar de 1964.

Reich, em Bedani e Albertini (2009), nos atenta para o fato de as estruturas de caráter das pessoas não conseguirem acompanhar seus sonhos e aspirações de uma sociedade libertária e mais humanizada. Fala sobre os sonhos e o que os seres humanos consideram verdadeiros intelectualmente e sobre o quanto essa estrutura demarcada pela opressão o impede de realizar a mudança que almeja, na prática, sendo, portanto, necessário um trabalho terapêutico mais profundo para lidar com esse medo.

A dualidade que existe na interioridade dos seres, sobre a qual Freire (2016) também se debruça traduz na acomodação e adaptação dos oprimidos à engrenagem da estrutura dominadora, no anseio pela liberdade dominado



pelo medo da mesma, no “não ser” autenticamente, na castração do seu poder de criação.

A superação dessa condição de opressão é discutida por Reich e Freire, sendo que ambos apontam a importância do ser humano se responsabilizar pela sua própria vida, reafirmando a sua potencialidade, a partir disso. Os caminhos variam, mas se traduzem na comunhão e na conscientização, no diálogo educativo que também é terapêutico, na ação cultural que se dá com o povo, posto que a cultura que contribuiu para a situação de opressão também está em movimento.

O medo da liberdade, em Reich, corresponde inicialmente ao temor de se conectar à profundidade das sensações biológicas humanas:

Você tem medo de pensar Zé Ninguém, porque o pensamento anda de mãos dadas com intensas sensações corporais e você tem medo do seu corpo. Muitos grandes homens o conclamaram: “Volte as suas origens! Preste atenção a sua voz interior; aja segundo os seus verdadeiros sentimentos! Respeite e honre o amor!” Mas você está surdo, perdeu toda a sensibilidade a estas palavras. Elas caem em desertos imensos, zé-ninguém, e os arautos solitários perecem na desolação do ermo que você cria. (REICH, 2007, p. 67).

Nos discursos dos dois pensadores, é possível observarmos a questão da amorosidade e do acolhimento, embora Reich soe de maneira mais dura em suas falas. A esperança e o apontamento da grandeza do ser humano está presente e visível em ambas as obras estudadas. A defesa da força da vida, em contraposição à forte influência cultural, que nega a mesma, a utopia e a esperança.

Ler as duas obras em questão nos remete ao exercício de buscarmos essa dualidade em nós mesmos. Anseios, medos e responsabilidades. A revisitação de nosso processo histórico e a compreensão das forças conjunturais integra esse exercício. Onde começa a libertação? No corpo? No diálogo genuíno estabelecido entre dois ou mais seres humanos?

Freire e Reich trazem proposições e reflexões na busca da superação dessa condição que nega a vida. A história como possibilidade alimenta a esperança, não deixando de demandar ação (além da reflexão). O reestabelecimento da conexão com o biológico, que Reich nomeou como

resgate da potência orgástica, não pode ser um fenômeno lido isoladamente de um quadro social. Daí a imersão e inserção do cientista em análises conjunturais que complementam sua compreensão.

Freire (2016) enfatiza que ao revolucionário cabe o movimento de libertar e libertar-se com o povo e não conquistá-lo. O resgate da autonomia e da consequente responsabilização sobre sua vida, não a deixando somente sob a responsabilidade de instituições religiosas, políticas, de médicos ou da mídia, dentre outros atores, integra esse processo de libertação e de afirmação da vida – do corpo vivo enraizado na natureza, da conscientização acerca de nosso processo histórico, da práxis, que é palavra e ação, teoria e prática, da comunhão dialética entre indivíduo e sociedade.

A luta e o engajamento, o amor, o conhecimento e o trabalho como força de vida (premissas de Reich para uma vida autêntica) são aspectos fortemente demarcados nas trajetórias de ambos os pensadores. As similaridades e as noções de complementaridade se evidenciam nos inspirando a continuar buscando novos modelos em educação, que integrem nossa natureza biológica não mecanicizada e o nosso processo histórico. Natureza e cultura em busca de uma pedagogia libertadora.

### **Considerações finais**

No término deste exercício inicial de aproximação entre os pensamentos de Wilhelm Reich e Paulo Freire, compreendemos que ambos, visionários e com obras que muitas vezes assumem tons proféticos, abordam e enfatizam temáticas que ainda na atualidade permanecem carentes de problematização.

Embora Reich seja mais conhecido no Brasil, no âmbito da prática terapêutica e, ainda assim, secundarizado em muitos currículos das faculdades de psicologia neste País, seus caminhos teóricos de questionamento foram coerentes com o seu percurso de práticas e descobertas, visando a ampliar e não limitar a questão do conflito humano a um só aspecto, integrando, em sua literatura, a relevância da estrutura milenar sócio-histórica de autoritarismo, a ligação profunda entre ser humano e natureza/Cosmos que foi cindida por aspectos opressores de

diferentes culturas e a estrutura corporal/psíquica dos sujeitos fortemente influenciada (e adoecida) por esse contexto.

Freire assume o compromisso com uma pedagogia que liberte o ser humano da condição de opressão, historicamente construída, considerando o diálogo como caminho para a superação da relação opressor-oprimido, no horizonte da vocação ontológica do ser mais.

Ambos os pensadores, dados os contextos culturais e temporais foram (e ainda são) interpretados como subversivos por uma parcela da população (não por acaso, representantes do sistema vigente ameaçados por seus pensamentos). A Reich coube a morte na prisão em 1957 (havia sido preso em março do mesmo ano e falece em novembro, vítima de um ataque cardíaco), tendo sido acusado em virtude dos experimentos com os “acumuladores de energia orgone”, pela *Food and Drug Administration* (FDA), órgão responsável por averiguar os gêneros alimentícios e medicamentosos nos Estados Unidos. Freire foi igualmente preso em 1964, de modo que os 16 anos de exílio favoreceram seu contato com outras culturas e a propagação de suas ideias em diferentes países.

Ainda hoje, trazer aspectos referentes ao pensamento de ambos geram discordâncias e acusações em diferentes classes representadas – políticos, educadores, mídia, dentre outras. Falar sobre educação sexual infantil e sobre a relação das crianças com o corpo ainda é um tema debatido na educação, assim como a questão de gênero e da desigualdade social.

Às educadoras e aos educadores progressistas, comprometidos com a apresentação das diferentes leituras de mundo que existem e com o engajamento pela sua libertação e dos demais seres, cabe o exercício de refletir sobre tais ideias, contextualizá-las e buscar reinventá-las. O diálogo para a conscientização e a noção da politicidade da educação podem ser integrados ao resgate e ao contato com nossa natureza corpórea? De que forma? Por meio de quais linguagens?

Lidar com a cisão profunda entre as tendências revolucionárias e reacionárias, que residem e se movimentam no ser humano comum, começa pelo exercício crítico e autorreflexivo, por parte do educador, reconhecendo e afirmando a vida que há em si, assim como aspectos internalizados da cultura opressora que permanecem resistindo em sua existência.

O processo de humanização que também se entende como de libertação, prescinde o reconhecimento de limitações assim como a esperança na busca das superações. Este talvez seja o legado mais significativo dos pensadores apresentados e relacionados no presente estudo.

Às pessoas comprometidas com a transformação social, cabe analisar, a partir das necessidades e dos parâmetros da contemporaneidade o quanto e de que forma tal legado pode ainda reverberar em nossa atual condição, assim como o quanto evoca e potencializa novas demandas em busca das necessárias (e urgentes) mudanças que observamos em nosso tempo.

### Referências

BEDANI, Ailton. **Energética e epistemologia no nascimento da obra de Wilhelm Reich**. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BEDANI, Ailton; ALBERTINI, Paulo. Política e sexualidade na trajetória de Wilhelm Reich: Berlim (1930-1933). **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n.2, 2009.

CASALI, Alípio Marcio Dias. A pedagogia do oprimido: clandestina e universal. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. A pedagogia do oprimido como parte da “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Estudos Universitários**. Revista de Cultura da Universidade do Recife, Recife, n. 4, abr./jun. 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas de Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GIROUX, Henry A. Recordando o legado da *Pedagogia do oprimido*. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GREENE, Maxine. Reflexões sobre a pedagogia do oprimido. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HIGGINS, M., RAPHAEL, C. (org.). **Reich fala de Freud**. Tradução de Bernardo de Sá Nogueira. Lisboa: Moraes, 1979.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. **A educação em Wilhelm Reich**: da psicanálise à pedagogia econômico-social. São Paulo: Ed da Unesp, 2005.

REICH, Wilhelm. **Escute, Zé-ninguém!** Tradução de Waldéa Barcellos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REICH, Wilhelm. **People in Trouble**: volume two of the emotional plague of mankind. Tradução de Philip Schimitz. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1953-1976.

REICH, Wilhelm. **The function of the orgasm**: sex-economic problems of biological energy. Tradução de Vincent R. Carfagno. London: Souvenir Press, 1942-1989.

STRECK, Danilo Romeu. Uma pedagogia do (outro) descobrimento. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

## Educação de jovens e adultos e educação popular no Brasil (1950-1964)

Mariana Parise Brandalise Dalsotto

---

### Considerações iniciais

“A educação vem se fazendo, cada vez mais, entre nós, em quase todos os centros, uma reivindicação popular – outro sintoma do antiquietismo nacional.” (FREIRE, 2003, p. 40). Esse pensamento de Paulo Freire – escrito no final dos anos 50 –, que apresenta a educação como uma necessidade emergente naquela época, mobilizou a escrita deste artigo. O objetivo é contextualizar as ações realizadas no Brasil, especialmente entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, em prol da educação de jovens e adultos e da educação popular, como um todo (conceituando-a).

Tendo em mente a educação como uma reivindicação popular, que se tornava presente naquele período histórico, entendo que a educação popular, no Brasil, nasceu a partir de uma necessidade do povo, a partir da realidade política, econômica, social e cultural vivenciada. Nasceu também em virtude do pensamento que emergia na América Latina como um todo, da busca pela libertação de um sistema ainda colonialista e opressor, que moldava as relações políticas, econômicas, sociais e culturais, que aqui se estabeleciam.

Para pensar o contexto da educação popular, no período de delimitação que este artigo propõe, lembro, como escreveu Paulo Rosas, que

[é] verdade que os fatos mais importantes ocorreram nos anos 60. Entretanto, dificilmente teriam acontecido sem seus antecedentes imediatos, germinados sobretudo no decênio anterior, período de preparação ou amadurecimento de novas ideias, período de preparação e amadurecimento de *Educação e atualidade brasileira*. (2003, p. L).

Entendo, assim, que as ações que ocorreram no Brasil, principalmente, no início da década de 1960, são reações às mudanças que estavam ocorrendo em períodos anteriores. Entendo, também, a emergência da educação popular como uma possibilidade e uma necessidade histórica deste contexto,

como indica, ainda, a citação de Freire colocada no início deste artigo. Para dar seguimento às reflexões que proponho neste texto, inicio abordando o período histórico delimitado, voltando-me para a reflexão sobre a mobilização pela educação. Em seguida, apresento uma reflexão acerca da Educação Popular.

### **Uma leitura do contexto**

O século XX foi o século de promoção da educação pública, que gerou oportunidades educativas para as classes populares, aumentando o tempo de permanência na escola, segundo Torres (2001). O autor ainda explica que a educação passou a ser tema de discussão, pois houve o entendimento de que não haveria a possibilidade de avanço social, sem melhores níveis educativos. A idéia, de que uma população educada seria mais responsável e produtiva, foi importante para a expansão da escolarização no período de modernização do Brasil.

Paiva (1987) explica que desde o final do século XIX havia esse entendimento da educação como fator para o progresso, mas efetivas ações ocorreram apenas por volta da metade do século XX. Segundo a autora, desde os anos 1920, várias abordagens da educação buscavam modernizar o sistema educativo e tentavam que a União contribuísse com as iniciativas para o ensino primário. Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) explicam que esses movimentos pela educação começaram “a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos”.

Uma importante mudança surgiu com a Constituição de 1934, que determinou competências para os estados e municípios, reafirmando “o direito de todos e o dever do Estado para com a educação”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Após isso, a partir de 1940, segundo Haddad e Di Pierro (2000), o Estado brasileiro passou a organizar políticas públicas em prol da educação de jovens e adultos, como forma de acomodar as reivindicações que emergiam (principalmente nas áreas urbanas) e para qualificar a força de trabalho, seguindo o projeto nacional para o desenvolvimento. Em virtude disso, a educação de adultos se fazia necessária. Tanto Haddad e Di Pierro (2000) quanto Paiva (1987) explicam que, antes da década de 1940, a educação de jovens e adultos não tinha abordagem e tratamento próprios.

Algumas vertentes passaram a entender a educação (especialmente de jovens e adultos) como um fator para a transformação social, que se daria, principalmente, através da participação política. Assim, surgia o movimento de educação popular, em função do qual a educação de adultos também recebeu atenção. A partir da década de 1950, o movimento cristão começou a enfatizar a ideia de uma educação popular, refletindo a partir de sua visão de mundo, em meio a outros grupos que teciam diferentes ideias sobre o assunto.<sup>1</sup>

Para este movimento, era preciso uma mudança social que fosse acompanhada pela conscientização das pessoas, e estas seriam realizadas pela educação. Mejia (2011) corrobora esta ideia ao explicar que o Movimento de Cultura Popular, que atuou – entre outras frentes – com a educação, surge neste contexto vinculado, inicialmente, à Juventude Católica.

Algumas campanhas regionais e nacionais, em prol da educação, ganharam e perderam força desde o início do século, mas, no final dos anos 50 e início dos anos 60, segundo Paiva (1987), ressurgiu interesse pela educação popular. Sobre isso, Fischer também aponta que

[n]o plano cultural – espaço que desde o movimento modernista de 1922, nada radicalmente novo ocorrera – surge, no início da década de 60, uma maior efervescência no campo das artes em geral, especialmente no cinema, diretamente relacionada ao desejo de conscientização das massas. Artistas, intelectuais e estudantes, das mais variadas formas (nem sempre articuladas entre si), protestam contra o *status quo* e, ao mesmo tempo, iniciam projetos alternativos de educação popular. Há um desejo de *libertar o povo* das mazelas do populismo, mas, paradoxalmente, o próprio caráter populista, de certa forma, impregna tais propostas. (2005, p. 86).

Freire (1992, p. 279) concorda que os anos 1960 foram de maior presença e reivindicação popular e que é em meio a este “[...] momento

---

<sup>1</sup> Outras vertentes, acompanhando a ideia do nacionalismo desenvolvimentista (que emergia desde o início do século, principalmente após a Primeira Guerra Mundial) também pensavam sobre a educação, apresentando-a como auxílio para o desenvolvimento do País, entendendo-a, basicamente, como formação técnica de mão de obra. O pensamento desenvolvido por Paulo Freire para a educação, apesar de também preocupar-se com a qualificação técnica – em virtude dos processos de industrialização e urbanização da época – ia além desta ideia, pois buscava uma ação popular participativa e consciente. Para conhecer diferentes tendências da educação popular e da educação de jovens e adultos que, historicamente, perpassaram o Brasil, ver Paiva (1987).



histórico, social e político do país, que emerge uma série de iniciativas no campo que se chamou, em primeiro lugar, educação de adultos e, depois, cultura popular”. Naquele período, surgiram no Brasil “diferentes experiências de ‘trabalhos com grupos’, de ‘educação centrada no aluno’, de projetos de pesquisa e de ação social com um forte acento sobre a participação consciente, corresponsável e ativamente voluntária”, de acordo com Brandão. (2008, p. 69).

Paiva (1987) e Ferraro (2009) apontam que, no período de 1950 a 1960, houve uma queda mais acentuada na taxa de analfabetismo, especialmente em função de medidas pela educação escolar básica (queda lenta, apesar de contínua no século XX). Em meio às iniciativas para a educação escolar básica, segundo Ferraro (2009), naquela época houve, também, iniciativas para a educação de adultos.<sup>2</sup>

Foi dentro dessa conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscava-se, por meio deles, apoio político junto aos grupos populares. As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

A educação popular estava emergindo com o intuito de colocar-se em todos os níveis de ensino, porém, devido ao índice de analfabetismo que atingia boa parte da população adulta, pensando na qualificação de mão de obra para o trabalho e na possibilidade de participação política, muitas ações voltaram-se ao campo da educação de jovens e adultos. Mas, mais do que estes aspectos, havia – entre alguns grupos – a intenção de conscientizar o povo, de auxiliá-lo no entendimento da realidade política, social, econômica e cultural, em que estava vivendo. Entendendo esta realidade, poderiam

---

<sup>2</sup> Ferraro (2009), assim como Haddad e Di Pierro (2000) destacam a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que iniciou em 1947, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958. Apesar de extintas, Ferraro (2009) corrobora a ideia de Paiva (1987), quando salienta que as campanhas contribuíram para o aumento do eleitorado e refletiram-se nas eleições de 1960.

entender-se como sujeitos que a fazem, bem como engajar-se em lutas por sua transformação.

### **Educação Popular: um novo olhar para a educação**

A concepção de educação que vinha se formando no Brasil, nos meados do século XX, ao voltar-se para a Educação Popular, estava pautada no processo político-pedagógico, segundo Ferraro (2009), e tinha como característica a crítica à educação bancária. O autor ainda comenta que, de 1958 a março de 1964, ocorreram vários movimentos sociais ligados à educação. Torres (2002, p. 11) corrobora esta ideia ao expressar que foi um período com “fértil experiência educativa”.

Este pensamento e mobilização foram possíveis em virtude da concepção de educação que estava sendo pensada, resultado das diversas reflexões realizadas ao longo dos últimos anos. Mais ainda, foram possíveis em função das necessidades advindas das mudanças políticas, culturais, econômicas e sociais que ocorriam no Brasil, especialmente naquele período. Gadotti e Torres (1992) explicam que a “educação popular desponta como modelo educativo emergente logo depois da II Grande Guerra em função do modelo econômico desenvolvimentista [...]”. No mesmo sentido, Brandão explica que

[...] o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares. (2006, p. 83).

Em virtude destas mudanças e das novas necessidades que esse modelo desenvolvimentista trazia (urbanização, industrialização, necessidade de qualificação da mão de obra e de conscientização sobre a realidade para a participação popular ativa), a educação passou a ser fundamental. Paiva (1987, p. 22) corrobora este pensamento ao escrever que, em períodos de modernização, de mudança, “[...] se reconhece a necessidade de formação de quadros mais adequados à sociedade em transformação, oferece-se a oportunidade para a reformulação dos sistemas educativos ou para o

surgimento de movimentos que procuram promover a mudança através da educação”.

A educação tem, nestes momentos, a intenção de auxiliar a reestruturação das pessoas à nova realidade. E é justamente esta a ideia de Freire (2003), em “Educação e atualidade brasileira”. Paulo Freire vivenciou, no Brasil, esses movimentos de reivindicação e produção de mudanças sociais, culturais e escolares. (FREIRE, 2003; TORRES, 2001). O educador defendia que, a partir deles, a educação tornava-se necessária para que as pessoas pudessem integrar esse processo de modernização.

Paulo Freire entendia que a industrialização retirava as pessoas de seu “quietismo” mas, ao mesmo tempo, poderia acentuar o assistencialismo, a domesticação, a passividade. Em virtude disso seria necessária uma reformulação dos processos educativos, e as condições que estavam sendo vivenciadas deveriam ser aproveitadas para mudá-los. O contexto cultural exigia conscientização; por isso, o sistema educativo deveria buscar inserir as pessoas no processo de democratização que se iniciava e não mais reproduzir as características coloniais opressoras.

Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força de sua “inexperiência democrática”. Superar esta força e, perdendo o quase assombro em que se acha hoje, inserir-se à vontade no clima da participação e da ingerência. (FREIRE, 2003, p. 80).

Freire (2003) entendia como necessária uma integração entre a realidade cultural e os processos educativos, para que esta “inexperiência democrática” fosse superada através da participação popular. Porém, esta inexperiência advinha de “[...] uma série de marcas do ‘ontem’, manifestadas no comportamento social do homem brasileiro e outras mais, de feição recente, também refletidas neste comportamento”. (FREIRE, 2003, p. 25).

Por isso, a educação crítica seria necessária, pois possibilitaria mudanças de atitude. Esta, por sua vez, permitiria uma transformação da realidade colonizada. Para atingir estes objetivos, seria necessária uma educação que, “[...] não esquecendo ou desconhecendo as condições culturoológicas de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso

antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da atualidade”. (FREIRE, 2000, p. 99).

Pensando a “inadequacidade” da educação com o momento que estava sendo vivenciado no País, Freire (2003) passou a fazer críticas ao modelo educacional centralizador, autoritário e anti-democrático. A educação, então, precisava ser um momento de reflexão sobre a realidade, um momento democrático para a criticidade.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 2000, p. 97).

A educação deveria ser realizada com as classes populares e para elas, pois só com o povo pode-se realizar algo para ele. A aprendizagem precisaria acontecer na prática, através da participação do povo no poder. Seria necessário um processo educativo que iniciasse a partir do debate sobre a realidade local, depois ampliada “aos planos regional e nacional”. (FREIRE, 2003, p. 81). Seria necessária, pois, a educação popular.<sup>3</sup>

Segundo Brandão (2006, p. 8), esta tem o desafio de reverter “o sentido da palavra e seu poder”. Apresenta, por isso, uma crítica à ordem social vigente e torna-se uma possibilidade para a libertação. A educação popular busca suas origens na cultura produzida pelo povo, com a intenção de que este se enxergue em sua historicidade e como produtor dela, da cultura e das relações por elas permeadas. Aliás, neste viés, a educação e a cultura são correlacionadas e recriam um ao outro. A educação popular é, assim, uma prática que repensa a prática. (BRANDÃO, 2006).

Esta nova forma de educação, pensada e realizada por Paulo Freire, entre outros, critica a desumanização, a alienação, a coisificação do ser

---

<sup>3</sup> Entendo que não há uma definição única de educação popular, Freire, em entrevista a Torres (2002), explica que a educação popular tem um caráter histórico. Ela deriva-se, também, das características particulares das práticas.

humano. Este movimento permite, também, a descentralização do saber e do poder, e, a partir disso, a busca pela transformação social, tão necessária. Partindo da realidade dos educandos e dialogando com as diferentes culturas, tende a superar traços coloniais e opressores da educação (e da sociedade).

Tem como intenção fortalecer as práticas educativas emancipatórias, visando à consciência e à participação popular, para superar as relações de dominação. É uma educação para *ser mais*, uma educação problematizadora que visa a uma ação para romper com as cadeias de opressão e que gera esperança crítica, baseada na luta pela superação das situações-limite, na busca por atingir o inédito viável.

Esta educação realiza-se através de relações dialógicas, da problematização de conteúdos, do desenvolvimento da criticidade e da reflexão. O conhecimento deve ser situado historicamente e a linguagem entendida como uma construção social. Os sujeitos são reconhecidos como atores de suas próprias práticas e produtores de saberes. Desta forma, é uma educação autônoma, crítica e criativa. Por isso, segundo Brandão (2006), a educação popular constitui uma nova teoria de relações que articula a prática educacional e o trabalho, aproximando-se de diferentes práticas dos sujeitos comprometidos em seu processo de organização de classe, além da escolarização.

A educação popular funda uma educação libertadora, por meio do trabalho do (com) o povo e determina-se como um “instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber”. (BRANDÃO, 2006, p. 84). A educação popular leva em conta os interesses dos grupos oprimidos, tornando-se uma ação política e cultural a serviço do povo. Segundo Gadotti e Torres (1992), a educação popular respeita o senso comum e os saberes populares, busca problematizá-los para construir novos conhecimentos com os educandos. Além disso, tem como objetivo fomentar a participação ativa na sociedade.

A educação popular se dá através da participação popular. É um movimento educacional que reconhece os conhecimentos já adquiridos pelos educandos, a partir das práticas que realizam em sua vida, buscando ser um instrumento para sua organização. Para tanto, os educandos aprendem a

dizer a *sua palavra*, e isso, para Freire (2005), é também aprender a transformar o mundo, pois a palavra verdadeira é práxis. O educador entende que é na pronúncia da palavra, na ação-reflexão e no trabalho que as pessoas se fazem e, por isso, esta pronúncia é direito de todos. Pronunciar a palavra, neste sentido, faz parte do processo de libertação, no qual todos podem falar colocando-se no lugar de quem transforma o mundo, dando sentido a ele, conforme Brandão (2006).

A educação popular visa, por isso, a criar relações de diálogo,<sup>4</sup> construindo um movimento de democratização. A opressão, por sua vez, tem sua manifestação no silêncio imposto pelos opressores, na detenção da palavra pelos “senhores”. Sendo um movimento de pronúncia transformadora da prática e das relações sociais e de poder, a educação popular é, também, um momento político, conforme comentam Gadotti e Torres:

Existe na educação popular uma nova política, uma politização das relações sociais e de produção, uma política radical que coloca no centro do problema político a questão do poder (quem tem poder, o que significa ter poder, como se exercer o poder, quem legitima o poder, qual é o sentido do poder popular). (1992, p. 9).

A educação popular não é, então, mais uma forma de reprodução da ordem social injusta na qual alguns definem a vida de outros, pronunciando (ou ditando) palavras *para* eles. (BRANDÃO, 2006). É um movimento que possibilita a pronúncia das palavras aos educandos e, com esta pronúncia, a reflexão. Freire e Nogueira (2001) explicam que a educação popular realiza-se na percepção dos problemas existentes no contexto dos educandos e na busca por soluções.

É problematizando a realidade, organizando os conhecimentos “não científicos” do povo e questionando por que as coisas são como são, que se faz a educação popular. A prática desta educação é uma prática problematizadora, segundo Freire (2005), e ocorre nas relações de diálogo

---

<sup>4</sup> Neste diálogo, todos são entendidos como sujeitos reflexivos, que podem dizer a sua palavra. Ao organizar os saberes populares e entender a todos como sujeitos possuidores de conhecimento, modificam-se as relações de poder, nas quais a voz é dada aos “detentores do saber”. O diálogo problematizador gera a reflexão sobre a prática e esta se refaz, transformando o contexto dos que estão agindo.

entre educadores-educandos e educandos-educadores<sup>5</sup> e em seus confrontos com o mundo. Isto só é possível porque todos são entendidos como sujeitos inseridos em um contexto histórico, que pode ser apreendido, transformado e reinventado.

Por entender que é possível reescrever a realidade, a educação popular tem, como um de seus objetivos, que os educandos realizem uma nova práxis (transformadora). Paulo Freire (2000; 2005) fundamenta esta ideia explicando que o ser humano, conscientizando-se, busca uma nova forma de agir, que o transforma ao mesmo tempo em que transforma o mundo e as relações que nele ocorrem.

Assim, a educação popular resulta em um movimento que visa à participação social, à conscientização e à politização das pessoas, sendo o contexto cultural dos educandos seu ponto de partida (quando problematizado, levando-os para além dele) e de chegada (como “local” onde realizam a nova práxis transformadora). Contrariando o ideal opressor de sua época, Paulo Freire buscou dar voz aos oprimidos, visando à sua participação na tomada de decisões sobre a própria vida, visando à práxis transformadora e, com ela, a democratização.

### **Considerações finais**

Não poderia concluir esta escrita sem mencionar que muito ainda poderia ser escrito sobre as realizações em prol da educação no período delimitado. Muito também poderia ser escrito a respeito do conceito de educação popular que, como explicitado, se renova para acompanhar as realidades (que também se renovam). Vale explicar, ainda, que, apesar do título apontar o Brasil como delimitação espacial, não há como explicar a totalidade de movimentos de educação popular e educação de jovens e adultos que ocorreram neste País.

---

<sup>5</sup> Nesta concepção de educação, não há um professor detentor do saber que ensina e alunos que nada sabem, que aprendem. Há uma relação horizontal entre educandos e educadores, a partir da qual todos ensinam e aprendem em conjunto, pois todos possuem diferentes conhecimentos. Com isto, Freire não nega o papel ativo e decisivo do educador, mas entende que este também aprende na relação com os educandos, também se educa ao educar, também aprende ao ensinar. Ensinar e aprender são ações indicotomizáveis, segundo o educador.

Este texto é somente um recorte que buscou apresentar uma breve contextualização sobre o pensamento que emergia, principalmente, nas décadas de 1950 e início de 1960, no Brasil. Penso que o objetivo de estudar questões históricas, a respeito da educação – especialmente, aqui, da educação popular – é aprender com elas. Refletir sobre o passado e sobre seus reflexos no presente possibilita a realização de uma nova práxis e, com ela, a esperança pela transformação da realidade que hoje nos cerca.

### Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas - RS, Seiva, 2005.
- FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. *In: ROMÃO, José Eustáquio (org.). Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, Paulo. Posfácio: Depoimento de um grande amigo. *In: FIORI, Ernani Maria. Textos escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1992. 2 v.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.108-130, 2000. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07). Acesso em: 26 nov. 2018.
- MEJIA, Marco Raúl. **Educaciones Y pedagogias críticas desde el Sur**. Panamá: CEAAL, 2011.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- ROSAS, Paulo. Recife: cultura e participação (1950-64). *In: ROMÃO, José Eustáquio (org.). Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.



TORRES, Carlos Alberto. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. *In*: TORRES, Carlos Alberto. (org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Educação Popular**: um encontro com Paulo Freire. Tradução de Luiz João Gaio. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

## **Diálogos freireanos entre bibliotecas comunitárias, educação popular e movimentos sociais**

João Paulo Borges da Silveira

---

### **Primeiras palavras**

O presente ensaio tem por objetivo refletir sobre a construção e manutenção de bibliotecas comunitárias, enquanto movimento da sociedade em prol de uma educação que seja considerada popular e que beneficie e dialogue com a própria comunidade. Essa escrita foi desenvolvida em consonância aos estudos realizados durante e após cursar as disciplinas intituladas de *Seminário Paulo Freire: Vida e Obra* e *Seminário Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais*, ministradas pelo prof. Sérgio Haddad, no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de doutorado, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no ano de 2018.

Não se pretende aqui esgotar todas as possibilidades de análises ou mesmo a vasta literatura já produzida sobre os temas aqui destacados, mas apresentar as reflexões que têm sido feitas até o momento e sobre como pode-se observar e compreender a biblioteca comunitária, objeto de estudo da tese em construção, como propulsora de desenvolvimento local e de autonomia aos sujeitos que dela se beneficiam e/ou utilizam.

As bibliotecas comunitárias surgem ou podem vir a surgir, sem generalizar, considerando a multiplicidade de motivações possíveis para as suas criações, como movimentos sociais, especificamente populares, que reivindicam entre diferentes questões o acesso à informação, à educação e à cidadania, ou seja, são frutos e se constituem pelas vias da educação popular.

### **Bibliotecas comunitárias e bibliotecas populares: o olhar de Freire**

O conceito de bibliotecas comunitárias, considerando serem aquelas criadas por um grupo de indivíduos ligados por residirem em uma mesma região, encontra correlação em Paulo Freire, em sua obra *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, quando o autor apresenta e

discute, mesmo que brevemente, os papéis sociais das bibliotecas chamadas por ele de populares, que nada mais são do que bibliotecas comunitárias.

As bibliotecas populares, ou comunitárias, expressão que será utilizada neste estudo, costumam não possuir vínculo direto com órgãos públicos, visto que são criadas e mantidas pela própria comunidade e têm forte relação com a política cultural adotada pela coletividade. (FREIRE, 2002).

Freire (2002, p. 35) afirma: “É evidente que a questão fundamental para uma rede de bibliotecas populares, ora estimulando programas de educação ou de cultura popular [...], ora surgindo em resposta a exigências populares provocadas por um esforço de cultura popular, é política”. Considerando, como já apontado no texto, a falta de cuidado dos governantes com todos os recantos das cidades, com destaque para as áreas que se situam fora do núcleo dos centros urbanos.

As bibliotecas comunitárias, dessa forma, surgem como ação e política cultural desenvolvida pelas comunidades em prol do bem coletivo, da inclusão, justiça social e ressignificação popular de seus membros, frente aos desencantamentos, às apropriações e opressões impostas pelas classes dominantes. Considera-se, ainda, que, reconhecer a opressão, não significa estar liberto, mas é quando os indivíduos se engajam na luta, na práxis libertadora (FREIRE, 2001), como na criação de uma biblioteca, papel que deveria ser do Estado. Tem-se por práxis a “reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (FREIRE, 2001, p. 38).

A importância das bibliotecas comunitárias se justifica por se localizarem em regiões muitas vezes carentes de ambientes voltados ao fomento da cultura e do lazer, como teatros, cinemas ou museus, além da posição crítica e democrática das bibliotecas. (FREIRE, 2002). As bibliotecas comunitárias podem e devem atuar na valorização e preservação das culturas populares, das suas memórias e dos sentimentos de identidade e pertencimento.

## **As bibliotecas, os movimentos e a(s) educação(ções)**

Visando a construir uma argumentação a respeito das bibliotecas comunitárias enquanto movimentos de educação popular, torna-se necessário compreender o que entende-se nesse conjunto por essa modalidade, a partir de alguns autores estudados, para embasar a proposta deste texto e permitir a apresentação de algumas compreensões conceituais e de como se constituem estes espaços, destacando suas possíveis contribuições aos contextos e meios em que estão inseridas.

Sobre o surgimento da educação popular, Streck (2010) aponta que sua história, no Brasil, é contada a partir da década de 1960, com a experiência de Paulo Freire e sua prática de alfabetização em Angicos/RN. Já Paludo (2001) considera que a sua concepção surgiu ainda na Primeira República, com os movimentos abolicionistas, a industrialização do País e as práticas educativas para esses públicos. De todo modo, pesquisadores que refletem sobre o histórico da educação popular são unânimes em considerar que ela se forma nos movimentos naturais e constantes da sociedade, em diferentes motivações, espaços e tempos. (BRANDÃO 2006; STRECK, 2010; PALUDO, 2001).

Para caracterizar as ações de educação popular, utiliza-se Brandão (2006) que destaca o que para ele são os principais pontos referenciais: 1) é uma nova teoria que articula educação e cultura, relacionando prática e trabalho político popular, no qual o homem, em diálogo com a sociedade, busca condições de transformação e libertação; 2) constitui-se em uma educação libertadora, a partir do trabalho do (com o) povo; 3) é uma educação instrumentalizada politicamente, visando à conscientização e politização, constituindo um novo saber, a partir da relação educandos e educadores; e, 4) expande-se, não sendo apenas, em alguns momentos, como uma sala de aula tradicional, mas realiza-se em diferentes situações e práticas do cotidiano, como em atividades potenciais a serem ofertadas e efetivadas em bibliotecas comunitárias, portanto, ações de educação não formal.

Contribuindo nessa perspectiva, Paludo (2015, p. 220) compreende a educação popular na América Latina “enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir

para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana [...]", apontando a necessidade de uma sociedade que não seja regida pelo capital, mas fortalecida a partir da luta e da resistência das classes populares. Reforçando, a mesma autora vincula a educação popular "[...] ao empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social" (PALUDO, [2005], p. 2), buscando formas de superação das dificuldades e barreiras impostas pela própria sociedade a diferentes grupos sociais.

Também é possível compreender a educação popular como um saber local, regional, comunitário, dividido, construído e ampliado pelas pessoas que convivem, circulam e o transformam, portanto, constituem e são constituídas por esses saberes. (BRANDÃO, 2006). O mesmo autor acentua que "[...] a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação" (BRANDÃO, 2006, p. 75), bem como um trabalho de luta em prol de (reconhecimento de) direitos, a partir dos movimentos da sociedade.

Esses movimentos nas sociedades complexas são denominados de *profetas* por Menucci (2001); agem como se fossem um sinal de crise, mas também daquilo que está por vir, mesmo sem ainda ter claras as direções que tomarão. Para o autor, os movimentos do presente "não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para o futuro distante, mas para o presente da nossa vida" (MENUCCI, 2001, p. 21); trazem a representação do poder, bem como a responsabilidade e a liberdade aos indivíduos de pronunciarem suas palavras, mesmo que inicialmente não sejam plenamente compreendidos.

Streck (2010) cita algumas características comuns aos movimentos sociais, tais como: que são organizações compostas pelo (no) coletivo e para isso possuem determinados (e diferentes) níveis de organizações, conforme decidirem; mantêm o espírito de rebeldia, afinal contestam algo, alguém ou alguma ideologia; refletem as demandas de grupos específicos, que não necessariamente são demandas de outros grupos; e possuem a busca essencial do caráter de humanização.

Os movimentos sociais no Brasil costumam estabelecer relações com o campo da educação, surgindo e/ou se estabelecendo em diferentes espaços

educativos, tendo a educação não formal como propulsora dessas práticas, agindo como fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes, considerando que a conjuntura político-econômica e sociocultural interfere no desenvolvimento dos próprios movimentos. (GOHN, 2011).

Mas, como surge ou pode vir a surgir um movimento social ou, ainda, como os indivíduos se reconhecem e formam um grupo? Scherer-Warren (1996, p. 69) colabora afirmando: “É o reconhecimento coletivo de um direito que leva à formação de uma identidade social e política. Reconhece-se mutualmente como pertencendo à mesma situação de carência e como portador do mesmo direito”, as carências individuais quando identificadas como sendo do grupo, poderão promover a identificação e busca coletiva de soluções, como no âmbito deste ensaio, pela criação de espaços de leitura, estudos, entretenimento e lazer, como as bibliotecas comunitárias, conforme demandas de um determinado grupo e objetivos para suas criações.

Podemos compreender então que os movimentos sociais surgem por forças da sociedade civil, sempre com intencionalidades predefinidas dentro do próprio movimento, quando pessoas marginalizadas querem ser ouvidas. Dessa forma, “são ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011, p. 335), focalizando não mais apenas o Estado (para embates), mas a sociedade como um todo, objetivando construir e gerar um debate profícuo.

A união de um grupo com demandas sociais comuns e motivados para a luta, ou seja, de interesses coletivos representados e constituídos, um movimento social, fomenta o que Gohn (2005) denomina de cidadania coletiva, que “[...] se constrói no cotidiano através do processo identitário político-cultural que as lutas cotidianas geram”. (GOHN, 2005, p. 16-17). Esse conceito então se constrói na prática social, a partir das trocas de experiências, enquanto ato educativo dentro dos movimentos sociais, em que a política e a cultura desenvolvem e sustentam as ações e os princípios do grupo.

Dentre as diferentes formas de organização popular, temos as associações e os movimentos populares, como cita Gohn (2005), e no qual vão se enquadrar as bibliotecas comunitárias, comumente. Entre as

características dessa forma de organização, temos: 1) indivíduos e demandas de uma mesma região geográfica ou regiões próximas; 2) geralmente possuem mais de uma bandeira de luta, apesar de normalmente se concentrarem em uma; 3) todos lutam ou podem lutar simultaneamente; 4) o trabalho geralmente não tem hierarquias, apesar de divisões das ações a serem desenvolvidas; 5) acredita-se em processos e passos da caminhada para atingirem o que desejam; e, 6) entendimento da luta para atingir suas demandas, ou seja, seus direitos, uma vez negados, precisam ser (re)conquistados.

As bibliotecas comunitárias ainda não fazem parte do cenário das cidades, sejam as de grande ou médio porte, principalmente se considerarmos as regiões centrais e os núcleos urbanos. Machado (2009) aponta que as bibliotecas comunitárias tendem a serem criadas nos contornos das cidades, ou seja, nas áreas denominadas de periféricas, devido muitas vezes às suas carências econômicas, sociais e culturais, como de aparelhos voltados para o acesso ao conhecimento e ao entretenimento, por negligência ou desinteresse do Estado.

Esse isolamento de determinados grupos pode gerar duas ações: exigência de espaço e participação nas estruturas já consolidadas, ou pode “representar o engajamento na luta por rupturas e pela busca de novas possibilidades de organização da vida comum” (STRECK, 2010, p. 300), como a criação de bibliotecas comunitárias.

Nesse sentido, Streck (2010, p. 300) aponta que “a educação popular tem como uma de suas marcas acompanhar o movimento de classes, grupos e setores da sociedade, que entendem que o seu lugar na História não corresponde aos níveis de dignidade a que teriam direito”. Essa passagem permite observar a relação que pode ser tecida entre a criação de bibliotecas comunitárias, enquanto percepção e consciência da comunidade daquilo que lhe é negado, como o acesso a espaços educativos e culturais que, muitas vezes, se concentram em determinadas áreas da urbe, dificultando o acesso igualitário a todos os seus residentes.

Uma das principais características comuns às bibliotecas comunitárias está em que são ambientes informacionais criados pela e não para a comunidade, como resultado de uma ação cultural e combate à exclusão

informativa, ou seja, movimento de um determinado grupo social. Diferencia-se, assim, de quando um agente público escolhe um local e constrói uma biblioteca, sem saber se a comunidade a deseja e como a deseja, como acontece normalmente com as bibliotecas públicas (normalmente criadas em regiões centrais das cidades) ou mesmo com outros equipamentos culturais.

Têm-se então que a biblioteca pertence, assim, à comunidade, cabe a ela sua organização, gestão, preservação e manutenção, construindo forte vinculação com a identidade local, fazendo com que cada biblioteca se torne única, desde a forma de sua criação, os processos, as lutas e conquistas até a sua efetivação, por vias de movimentos propostos e idealizados pela própria comunidade. Esses movimentos atuam como forças sociais organizadas e, a partir de experimentação social, atuam “em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social”. (GOHN, 2011, p. 336).

Brandão (2006) tece muito bem o vínculo entre cultura e educação, em especial a popular, pois por ser uma prática social, objetiva o fortalecimento do poder popular, por meio de um saber de classe. Saber este que pode ser construído por diversos meios, podendo as bibliotecas comunitárias contribuir de forma efetiva nesse processo, uma vez que o saber e o conhecimento são armas de empoderamento social, pois quem sabe pode controlar e ter o poder.

Ainda sobre a relação entre poder, conhecimento e as bibliotecas comunitárias, Brandão (2006) aponta para a *palavra* enquanto poder, saber dizer a sua palavra seria então ter poder sobre si próprio, como uma voz que ecoa na comunidade e que pode, deve se fazer e ser ouvida, não apenas para fora de uma determinada territorialidade, mas dentro da própria comunidade, ouvindo-se e, conseqüentemente, pronunciando as suas palavras. Fazer com que o indivíduo tenha e pronuncie a sua palavra acaba sendo um dos desafios da educação popular, pois quem sabe pronunciar a sua palavra, dificilmente, aceitará tudo calado. (BRANDÃO, 2006).

A respeito do grupo de indivíduos reunidos para a criação de bibliotecas comunitárias, Machado (2009, p. 91) considera que “estas pessoas juntas constituem-se como agentes coletivos, que por meio de práticas



sociais interferem numa realidade, agindo de maneira transformadora”. O coletivo se torna muito importante no desenvolvimento e na manutenção das bibliotecas comunitárias, que visam a atender aos interesses da sua comunidade, que por se conhecerem e conviverem sabem do que necessitam e almejam na unidade de informação criada, assim como contribuem para a continuidade da biblioteca e a oferta de suas práticas educativas e culturais.

É forte o vínculo entre os indivíduos e a formação de grupo enquanto movimento social de educação popular, Paludo ([2005], p. 12) coloca que “estes sujeitos constroem saberes, valores, cultura e ensaiam a vivência de novas relações sociais”, mantendo forte o vínculo de classe, luta social e o estabelecimento de novas configurações das relações econômicas, sociais e culturais, como projeto coletivo ou, ainda, como afirma a autora: “A busca por condições dignas de vida e a possibilidade de afirmação de identidades constitui uma das marcas da participação das classes populares nos movimentos sociais da modernidade”. (PALUDO, 2010, p. 139).

Também no contexto das bibliotecas comunitárias, “a educação popular não é uma atividade pedagógica para algo, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”. (BRANDÃO, 2006, p. 90), onde saber ouvir, mas também ter abertura para pronunciar a sua palavra, voz e vivências contribui com o crescimento de todos e da própria comunidade, reconhecendo-se no outro e com o outro, enquanto grupo social identitário.

A partir das práticas educativas desenvolvidas, as bibliotecas comunitárias se constituem como espaços de resistência, luta e busca por justiça social e cidadania. Porém, não são somente as ações que fazem, da biblioteca comunitária um espaço vivo; a própria existência de um espaço para o agrupamento da comunidade já pode ser uma contribuição para a abertura e efetivação do diálogo do grupo, a respeito de questões que dizem respeito a eles próprios.

É importante destacar o entendimento de práticas educativas, que, tomado a partir de Paludo ([2005]), têm-se como sendo o fazer educativo por meio de ações ofertadas pelo Estado, pela escola, pelos movimentos sociais, bem como pelas bibliotecas comunitárias, não reduzindo a educação e as práticas educativas aos ambientes formais ou à escolarização. Dessa forma,

pode-se compreender a educação popular, inclusive no contexto das bibliotecas comunitárias, como “[...] uma prática educativa, que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (PALUDO, 2001, p. 82), considerando o espaço em prol da coletividade e da comunidade à qual pertence.

Como agentes de práticas educativas, temos mediadores de leitura, bibliotecários, professores, bem como a comunidade em geral que se interesse e queira atuar na promoção das ações desenvolvidas pela biblioteca. Somos todos educadores populares, cuja missão é “[...] participar do trabalho de produção e reprodução de um saber popular, apontando a ele, ao longo do trabalho social e/ou político de classe, a sua contribuição específica de educar [...]” (BRANDÃO, 2006, p. 85), adequando e transformando o conhecimento tido como erudito, quando for o caso, em função da construção efetiva de um saber popular, já existente, mas que por ventura precisa ser resgatado e valorizado dentro da própria comunidade.

### **Breves considerações**

A partir da escrita deste texto, observou-se o quão profícuo é o diálogo das ideias de Paulo Freire com diferentes vertentes educacionais, como as bibliotecas comunitárias, abordadas pelo autor como bibliotecas populares. Destaca-se a importância e atualidade do pensamento freireano e como este dialoga com a realidade social brasileira, não apenas nos momentos de seus escritos, boa parte sob o estigma da ditadura militar, mas ainda hoje, quando vivenciamos as mesmas problemáticas no campo da educação.

Streck (2010) coloca que a educação popular e os movimentos populares se fundem como uma pedagogia do oprimido e não construída para ele, sendo possível observar essa relação imbricada com as bibliotecas comunitárias, criadas pelo povo e não para o povo. A educação nos movimentos sociais é autoconstruída nos processos e nas práticas, emergindo de diferentes fontes de aprendizagem, como da experiência, do contato com o Estado e da realidade social. (GOHN, 2005).

Sobre a relação proposta por este texto, temos que os movimentos sociais contribuem com a formação dos sujeitos que participam de suas práticas propostas, sendo que, “no espaço dos Movimentos, os trabalhadores

dispersos se transformam em sujeitos coletivos que elevam sua autoestima”, sentem-se parte, atuam política, social e culturalmente, transformando-se em sujeitos. (PALUDO, [2005], p. 12). Expandem-se esses sujeitos para além dos trabalhadores, mas para todos os indivíduos, ou melhor, cidadãos, que façam parte da territorialidade de abrangência da biblioteca comunitária e possa contribuir através de suas ações e práticas educacionais e culturais.

Dessa forma, a educação popular, por meio de movimentos sociais, torna-se exercício de uma educação libertadora para as classes populares. (BRANDÃO, 2006). Conforme ressalta Gohn (2005, p. 40), as características de um projeto comunitário e que contribui para refletir-se sobre as bibliotecas comunitárias, “são centradas no desenvolvimento do homem explorado em luta pela construção de uma sociedade mais igualitária”, diminuindo ou tencionando para que reduzam as barreiras sociais e econômicas.

Apresentou-se, portanto, com este texto, uma reflexão a respeito da criação e manutenção de bibliotecas comunitárias, como ações oriundas de movimentos emergidos da sociedade, que, com suas práticas de cunho educacionais e culturais, por vias da educação popular, podem contribuir com o desenvolvimento da comunidade, em um sentido amplo, conforme as ações desenvolvidas e o propósito central da unidade. Aponta-se que este estudo deve ter continuidade e aprofundamento teórico e empírico, para então dar sustentação à tese que se originará dessa proposta central de pesquisa, tendo como plano de fundo as bibliotecas comunitárias.

## Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 333-361, maio/ago. 2011.
- MENUCCI, Alberto. **A invenção do presente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação popular. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; Zitkoski, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PALUDO, Conceição. **Educação popular e movimentos sociais**. *In*: Formação para o controle social do SUS: materiais. [2005]. Disponível em: <https://rest.formacontrolesocial.org.br/materials/conceicao-paludo.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o Campo Democrático Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

STRECK, Danilo. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

## **Promessa da orientação da ação em busca do certo e do justo. A *phronesis* na aplicação do princípio da equidade, como um elemento na formação da jurisprudência romana, acerca dos primórdios dos conceitos do sistema jurídico**

Alexandre Cortez Fernandes

---

### **Introdução**

A vida ética na Antiguidade possuía alguns traços marcantes, como a absorção do indivíduo pela coletividade, desprezo pelos ofícios técnicos e a profissão mercantil e, fundamentalmente, a importância basilar da religião.<sup>1</sup> Dentre outros aspectos, percebe-se que o reconhecimento do mundo antigo é a consideração do comando da religião na vida das pessoas, seja na vida da cidade, seja no lar doméstico. Ainda que no período clássico da civilização greco-romana o predomínio religioso não tenha sido absoluto, muitos traços religiosos remanesceram das instituições públicas.<sup>2</sup>

Na Antiguidade, a lei verdadeira era tomada como uma norma superior à vontade humana, por assentar seu fundamento no caráter religioso, em tradições imemoriais. Apenas a partir de Aristóteles, verifica-se o distanciamento necessário entre a lei sob tal concepção e como parte integrante da *pólis*, pois a lei que procede de certa prudência e do espírito obriga universalmente.<sup>3</sup>

Sob tal ponto inicia-se o presente artigo. Quer-se verificar como o pensamento aristotélico – máxime da ética das virtudes –, mais precisamente a *phronesis*, auxiliou na formação da jurisprudência romana, sendo um dos antecedentes necessários do pluralismo jurídico, que foi a base para o paradigma da modernidade.

---

<sup>1</sup> COMPARATO, Fábio Konder. *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 50.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 52.

<sup>3</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução de Mario da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 1180, a, 23.

O artigo se divide em duas seções, sendo que na primeira traçar-se-ão as linhas básicas da ética das virtudes, para que se possa encontrar o significado da prudência aristotélica.

Num segundo momento, será verificada a formação da jurisprudência romana, exatamente sob essa base aristotélica, vindo a fundar o discernimento para se julgar.

### **As linhas fundamentais da ética das virtudes e a prudência aristotélica**

Por Ética há que se compreender uma disciplina normativa – “aquela filosofia do agir moral, a qual, em termos de uma fundamentação, pergunta sobretudo pelo princípio moral”.<sup>4</sup>

É muito provável que a ética das virtudes teve sua origem em Sócrates; porém, contou com a devida participação dos sofistas, que propuseram “novas indagações filosóficas centradas na ética e na política [...], no debate crítico e avaliativo sobre regras e princípios gerais e permanentes”.<sup>5</sup> Os sofistas faziam a composição do cenário em que foi erigido o grandioso contorno moral da pessoa de Sócrates.

Já a ética platônica, movida por problemas teóricos, trazia no epicentro de seu pensamento uma concepção moral.

Indica-se que não se encontra uma definição categórica de virtude no texto de Platão, em que pese o próprio filósofo explicitar a imperiosa necessidade de defini-la – a virtude é mais ampla que a moral, contemplando muitas vezes a excelência.<sup>6</sup>

Pensa-se, entretanto, que a ética das virtudes obteve a recepção no saber humano, através de um método – ou seja, uma sistematização científica – com Aristóteles.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> HÖFFE, Otfried. *Aristóteles*. Introdução. Porto Alegre: Artmed, 2008., p. 169.

<sup>5</sup> PAVIANI, Jaime; SANGALLI, Idalgo José. Ética das virtudes. In: TORRES, João Carlos Brum (org.). *Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada*. Rio de Janeiro: Vozes; Caxias do Sul: Educs, 2014. p. 228.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 229. Os autores indicam que mesmo que os sofistas se tomem como mestres da virtude, Platão os instiga a unirem virtude com saber. Se a primeira está no saber, então ela pode ser ensinada. Porém, a preocupação de Platão está centrada na natureza da virtude.

<sup>7</sup> Nesse particular, HÖFFE, *op. cit.*, p. 169-171, indica que Aristóteles busca a separação de ética da política, mas não concede à política uma significação superior.

Percebe-se nessa ética que o agir moral é a soma da atividade da parte racional da alma – como as virtudes intelectuais e a *phronesis*,<sup>8</sup> por sobre a parte irracional da alma, como os desejos, os sentimentos de dor e de prazer, para compor e tornar equânimes nossos instintos e apetites.

Veja-se que o agir moral congrega duas dimensões necessárias, que não subsistem isoladamente; é dizer: o âmbito pessoal do indivíduo, na ilação essencial entre as paixões e a *phronesis*, e o ambiente político como local em que se exercem as virtudes e de realização da *eudaimonia*.

Uma lição fundamental sobre a ética aristotélica apregoa que a felicidade somente encontrará possibilidade concreta de existir quando houver a coexistência harmoniosa entre o *eu* individualizado e o *eu* social.

Para Aristóteles, há dois conceitos extremamente articulados: a prudência e a justiça. Já se disse que uma pode ser definida pela outra.<sup>9</sup>

A prudência pode ser tomada como a virtude do juiz que aplica a lei universal e *in abstracto* ao caso individualizado, ou seja, convertendo a aplicação *in concreto* – nesse particular, a importante articulação entre teoria e prática.

Essa referida articulação dos dois planos – teórico e prático – no pensamento aristotélico, nem sempre foi considerada possível.<sup>10</sup>

A prudência revela-se como a virtude humana por excelência; sendo considerada a mais ontológica das virtudes, é a virtude do intelecto prático, a virtude do bem-agir.

Se de um lado a prudência se articula necessariamente às outras virtudes morais, por outro lado, ela não se dissocia da sabedoria teórica. Assim, agir virtuosamente implica a “articulação de duas virtudes intelectuais – a *sophia*, que vê os fins, e *phronesis*, que encontra os meios – com as virtudes morais”.<sup>11</sup>

Em meio à complexidade na qual o homem se insere – assim como a sua subsunção ao inesperado –, o homem deve descobrir os meios, os caminhos e

---

<sup>8</sup> A *phronesis* é a sabedoria prática, a virtude da prudência e do discernimento.

<sup>9</sup> É a opinião, por exemplo, de FARIA, Maria do Carmo Bettencourt de. *Direito e ética: Aristóteles, Hobbes e Kant*. São Paulo: Paulus, 2007., p. 55.

<sup>10</sup> Importante é a referência, nesse particular, de FARIA, *op. cit.*, p. 55.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 57.

os recursos com os quais poderá contar para lograr o bem, ou seja, para conseguir a felicidade.

Nesse painel complexo, a *phronesis* é tomada de maneira tão central por Aristóteles, que ele não define virtude sem se referir à prudência: “a virtude é a disposição que dirige a decisão que consiste num meio termo justo, relativo a nós, cuja norma é a regra determinada sob a forma de uma relação, isto é: aquela que lhe daria o prudente”.<sup>12</sup>

O prudente passa a ser a “encarnação da boa regra, da justa medida. E a prudência o atributo primordial do juiz”.<sup>13</sup>

Os romanos traduziram *phronesis* por prudência.<sup>14</sup> Constitui-se na forma mais elevada de saber prático, pois respeita o ser, que é o que há de mais importante.

O Direito romano traz uma característica comum que pode contrastar com a filosofia grega: o universalismo.<sup>15</sup> É cediço afirmar-se que ele foi o primeiro sistema jurídico capaz de ser aplicado fora do sistema social onde foi gerado, sendo o primeiro direito com vocação universal da História.<sup>16</sup>

A explicação desse universalismo do Direito romano “foi a criação da *iurisprudencia* ou ciência do direito; ou seja, a análise racional do fenômeno jurídico mediante a elaboração de conceitos e princípios, tal como ocorreu com o saber filosófico dos gregos”.<sup>17</sup> No Livro V da *Ética a Nicômacos*, Aristóteles trata da justiça, a capacidade de decisão e escolha deliberada, que não deixa de ser uma condição para o juiz aplicar o princípio da equidade.

### **A formação da jurisprudência romana – a virtude moral do discernimento ligada ao ato de julgar**

Sabe-se que tanto a política quanto a filosofia desenvolveram-se com o surgimento da pólis. Ocorreu uma grave mudança de paradigma, pois sobreveio a instauração de uma ordem diferente, que afastou os desígnios

---

<sup>12</sup> ARISTÓTELES, EN, II, 5.

<sup>13</sup> FARIA, *op. cit.*, p. 58. Certamente, não seria atributo somente do juiz, mas também do legislador – sabe-se que para legislar se faz necessária uma sabedoria decisória prática.

<sup>14</sup> COMPARATO, *op. cit.*, p. 110.

<sup>15</sup> Importa perceber que a ética aristotélica é particularista, tipológica.

<sup>16</sup> Assim era, pois cada sistema jurídico era local, construído sob instituições próprias de um povo, sendo inviável seu transplante a outro seio social.

<sup>17</sup> COMPARATO, *op. cit.*, p. 120.



divinos – essa nova resolução é a ordem humana, que vai elevar o homem ao patamar de cidadão, com uma conseqüente participação no debate na praça pública.<sup>18</sup>

Nesse painel, dentro da concepção da vida cotidiana, parecem erigirem-se novos princípios a embasar a vida na pólis.

Aristóteles, na filosofia, vai enaltecer a amizade entre os cidadãos, com o fito de demonstrar que a família não é o único fundamento da vida social; nas artes, Sófocles, em *Antígona*, compõe um painel cru que entrecoca a solidariedade familiar e as leis da cidade e do campo jurídico; ocorre o surgimento das leis com o objetivo de impor o fim das vinganças familiares.<sup>19</sup>

Uma grande alteração que ocorre, naquilo que é pertinente ao regramento, é que a composição e a revogação das regras de conduta passaram a ser responsabilidade dos cidadãos, “estando irremediavelmente sujeitas à discussão e ao debate, abrindo-se um hiato nem sempre harmônico entre o direito *dos deuses* e o direito *dos homens*”.<sup>20</sup>

Historicamente, sabe-se que sempre houve grande conflito entre esses ‘direitos’, não sendo uma imprudência afirmar que, mesmo nos dias de hoje, de alguma maneira, percebe-se um conflito entre essas duas searas jurídicas: o direito do espaço doméstico e o direito pertinente ao espaço da cidadania.<sup>21</sup>

É precisamente nesse novel espaço da cidadania que a lei escrita passa a impor prescrições de validade permanente; é dizer, o ilícito deixa de ser o desrespeito a um regulamento ditado pelos deuses. Não se terá mais uma

---

<sup>18</sup> Relevantíssima é a figura da filosofia nesse particular. Vence-se a ideia do mito e parte-se para a explicação dos fenômenos. Assim, “enquanto o mito apresenta uma narrativa de conteúdo inquestionável, no qual a inteligibilidade é dada, a filosofia rejeita a interferência divina na explicação dos fenômenos e, ao problematizá-los, abre à discussão”, conforme observação de ARANHA, Guilherme Arruda. *Introdução crítica ao direito: em busca do equilíbrio entre regulação e emancipação*. São Paulo: Paulus, 2011. p. 19.

<sup>19</sup> ARANHA, *op. cit.*, p. 19.

<sup>20</sup> *Idem*, p. 20. Nesse mesmo sentido, também se verifica uma idêntica análise em COMPARATO, *op. cit.*, p. 60-62.

<sup>21</sup> Ainda hoje se debate, na área jurídica, a validade e a eficácia de uma dicotomia entre direito público e direito privado. Sendo certo que por direito público se compreende a parte do direito que trata do regramento do Estado e de sua participação nas relações jurídicas que lhes são pertinentes – nesses casos estão inseridos vários ramos de estudo, como o direito constitucional, direito administrativo, direito processual, tributário, penal, dentre outros. Por outro lado, há o direito privado, que se ocupa em reger as relações entre os particulares, não estando presente a figura do Estado enquanto tal nessas relações jurídicas. Como é o caso do direito civil, notadamente nas áreas de direito de família, direito dos contratos, das sucessões, da propriedade, dentre mais alguns.

exclusão do grupo a algum criminoso ou contraventor, mas “é dentro as sociedade que ele invoca, para se defender, o mesmo direito que invocam contra ele”.<sup>22</sup>

A questão central aqui é que o comportamento antijurídico é lidado pela sociedade, possibilitando-se ao acusado a faculdade de, através de argumentos, demonstrar sua inocência, se for o caso.

Aqui se percebe a superação do conflito entre o bem e o mal no seio social – o convívio social não é mais medido por critérios maniqueístas.

Porém, a grande questão, e que se constitui o cerne da reflexão central deste artigo, é: Como se pode garantir ao cidadão o direito ao poder?

A resposta pode ser estribada nas discussões preliminares acerca daquilo que, posteriormente, se chamará de jusnaturalismo. A doutrina indica que, com a solidificação da pólis, inicia-se, em âmbito filosófico, uma reelaboração da concepção de justiça.

Assim, ao invés da “palavra ritual e inquestionável do rei-de-justiça, capaz de ‘dizer’ o direito, o que se vê agora são disputas em torno de conceitos como, por exemplo, justo por natureza e justo por lei”.<sup>23</sup>

Esses debates eram mais filosóficos que jurídicos – o exemplo central é o conceito de *phronesis*.<sup>24</sup>

Aristóteles define a *phronesis*, como já se percebeu acima, como uma excelência moral, a virtude da prudência, do discernimento. A pessoa prudente, apta ao discernimento, é aquela que sabe deliberar bem acerca do “que é bom e conveniente para si mesma, não em um aspecto particular [...], e sim acerca das espécies de coisas que nos levam a viver bem de um modo geral”.<sup>25</sup>

Tomando a *phronesis* de uma maneira objetiva, exatamente para colocá-la em exercício – que é o corolário deste texto – de início, devemos afastá-la do conhecimento científico, exatamente por que neste há a demonstração de algo por via de um princípio invariável, não havendo deliberação, que é a

---

<sup>22</sup> ARANHA, *op. cit.*, p. 20.

<sup>23</sup> *Idem*.

<sup>24</sup> Segundo COMPARATO, *op. cit.*, p. 63, *phronesis* é definida por Heráclito como “pensamento”, por Sócrates, segundo Xenofonte, como inteligência divina, por Platão como pensamento puro.

<sup>25</sup> ARISTÓTELES, *op. cit.*, p. 116.

essência da *phronesis*. Como também não se confundirá com a técnica, pois esta é exarada através do domínio de procedimentos, com o fito de realizar um produto externo.

A questão primacial nos indica que a *phronesis* é uma racionalidade capaz de discernir o que é bom ou mau para o “ser humano, tornando-o hábil para agir na esfera dos bens humanos, vale dizer, na ação política. Não se trata de um conhecimento puro, mas de uma razão intuitiva que discerne não o exato, mas o correto”.<sup>26</sup>

Assim, a *phronesis* tem por mister encontrar a solução justa para os problemas ou as questões que têm múltiplas soluções corretas possíveis e justas.

Vai daí que a *phronesis* aristotélica é uma sabedoria prática e uma espécie de aptidão para realizar julgamentos, por um sujeito que é prudente – é uma pessoa com capacidade para analisar uma situação, buscar soluções possíveis e chegar a uma decisão.<sup>27</sup>

Essa busca do certo e do justo, para que seja exercido, necessita de uma técnica para sua aplicação – na hipótese da Ética das Virtudes, fala-se da dialética, que é a técnica das contradições.

Dessa maneira, o diálogo das opiniões contrárias seria possível e necessário por intermédio de um procedimento crítico, no intuito de negar e de erradicar as teses em desequilíbrio, tornando fortes e híidas, em contraponto, as teses adequadas.

Assim, a dialética funcionava como uma espécie de “lógica da verdade procurada. Sob a influência de discussões filosóficas desse porte, a política grega confundia-se com a atividade ética da prudência”.<sup>28</sup>

Ao se transpor espacialmente o raciocínio da Grécia para Roma, que é berço da jurisprudência, constata-se, mais uma vez, a máxima há muito estruturada, de que, em que pese o poderio bélico romano, a superioridade cultural grega o diminuía.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> ARANHA, *op. cit.*, p. 21.

<sup>27</sup> Em outros termos, não deixa de ser uma expressão equivocada dizer-se que a *phronesis* aristotélica vem a ser a busca do justo e do correto.

<sup>28</sup> ARANHA, *op. cit.*, p. 22.

<sup>29</sup> É cedo dizer-se que os romanos, mesmo tendo colonizado os gregos em determinado momento histórico, foram por eles colonizados – sendo certo afirmar que os gregos responsabilizam-se pela concepção e pelo desenvolvimento de conceitos, esquemas de

Entretanto, que não se tome uma diminuição do mérito de Roma, pois usufruíram e gozaram da riqueza cultural grega. O Direito romano, também, era muito mais institucionalizado que o direito grego, mas aquele não hesitou em adaptar conceitos filosóficos ao universo jurídico.<sup>30</sup>

É nesse contexto que a prudência grega – particularmente a equidade – verte-se na jurisprudência romana – “a virtude moral do discernimento, uma vez ligada aos atos de julgar, confere ao direito o caráter de equilíbrio e ponderação”.<sup>31</sup>

Quando os romanos incorporaram o raciocínio prudencial e a técnica dialética, começaram a produzir um saber jurídico de natureza prática, atingindo, não raras vezes, graus de abstração extremadamente elevados.<sup>32</sup>

A literatura jurídica romanista é farta ao indicar que, mesmo de forma gradativa, os tribunais e juízos se especializam, assim como se desenvolveu uma linguagem própria dos juristas – com princípios, regras, meios de interpretação e de persuasão. Não pairam dúvidas de que essas estruturas estavam assentadas na sólida base da ética das virtudes.

A questão que é superada por essa ética consiste em que a atividade do juiz não se encontrava mais ligada a termos mágicos, demiúrgicos, a rituais seriados. O juiz era alguém que passou a decidir – e a responder por sua decisão.<sup>33</sup>

Em termos jurídicos, fixe-se que a jurisprudência está separada do direito, tomado este de forma específica.

É nesse sentido que se percebe a grande diferenciação entre situações de fato e situações de direito – a sua interpretação é retirada da análise do caso

---

pensamentos e de ideias que tiveram influência em toda a civilização, notadamente ocidental.

<sup>30</sup> Nesse particular, é prudente a afirmação dos romanistas, que dizem que, tendo o Direito romano “sofrido profundas e inevitáveis alterações para poder corresponder às transformações sociais nos catorze séculos da sua vigência, é necessário estudá-lo nas sucessivas fases por que passou, se o quisermos compreender devidamente”. JUSTO, Antônio Santos. *Direito privado romano*. Introdução. Relação jurídica. Defesa dos direitos. 4. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2008. p. 17.

<sup>31</sup> ARANHA, *op. cit.*, p. 22.

<sup>32</sup> Nesse sentido, exemplificativamente, lê-se em JUSTO, *op. cit.*, p. 19-34.

<sup>33</sup> Essas repercussões são verificáveis em JUSTO, *op. cit.*, p. 288-305.

concreto, sendo a construção de um debate abstrato se posto em comparação com as disputas cotidianas.<sup>34</sup>

Um dos tópicos mais marcantes do Direito romano é seu compromisso intrínseco com a fundação da própria cidade – e do mito da fundação de Roma surgiu a veneração, que perpassou a história dos antepassados romanos.

Assim, enquanto a prudência aristotélica “era uma promessa de orientação da ação em busca do certo e do justo, a jurisprudência romana era a *confirmação* do certo e do justo nos feitos e exemplos dos antepassados e dos costumes daí derivados”.<sup>35</sup>

Muitos autores<sup>36</sup> defendem que a tarefa primeira do jurista romano, para fazer inserir o universo jurídico dos legados filosóficos dos gregos – e principalmente da ética das virtudes – foi resultado desse conservadorismo acerca da orientação da ação.

É cediço na doutrina filosófica o entendimento de que a inquietude intelectual grega não estava restringida ao estreito do pensamento dogmático. Os romanos, “habitados a respeitar os limites da tradição, tiveram mais facilidade em transformar os métodos da retórica e da dialética em instrumentos jurídicos”.<sup>37</sup>

Que não se olvide que as fontes do Direito romano<sup>38</sup> eram a razão, a equidade das fórmulas e leis, que eram invocadas, quando a solução não se demonstrava evidente sob o prisma da prudência.

### **Considerações finais**

Assim, a concepção grega de *pólis* e de política difere, profundamente, da concepção moderna. Os filósofos da ética das virtudes analisaram a política tal qual analisaram o homem, do qual ela é um reflexo necessário; os filósofos não fizeram essa análise sob a especificidade de algum aspecto

---

<sup>34</sup> Com base nessa estrutura de raciocínio, oriundo da ética das virtudes, talvez se possa afirmar que começa a ganhar sentido a chamada *aplicação do direito*.

<sup>35</sup> ARANHA, *op. cit.*, p. 23.

<sup>36</sup> Por exemplo, COMPARATO, *op. cit.*, p. 112-117.

<sup>37</sup> ARANHA, *op. cit.*, p. 23.

<sup>38</sup> Estruturadas em fontes jurídicas e fontes não jurídicas, conforme se percebe em JUSTO, *op. cit.*, p. 9-15.

peculiar. Para Aristóteles, assim como para Platão, toda a atividade humana era subordinada à política, considerada como a organização integral da pólis, sendo certo que essa pólis não é tão somente o ato de coabitação de pessoas dentro de um determinado território.

Nos tempos atuais, não raras vezes, a concepção teórica da política<sup>39</sup> visa a fins particulares, priorizando certas atividades humanas em detrimento de outras. Basta notar-se, por exemplo, que, com escândalo, no Estado capitalista contemporâneo não é a política que regula e organiza a economia, mas o inverso. Assim, o representante político da classe dominante elabora a lei, no intuito de facilitar o livre-exercício da atividade empresarial, com o fito de facilitação das ações de quem o apoia.

O presente artigo teve por missão, de alguma maneira, instigar a se perceber que o próprio direito está a esse serviço. A política é a principal atividade humana. E a felicidade humana, objeto da ética, é fruto da justiça. E a justiça perfaz-se, pelo menos numa de suas dimensões, na prática jurídica.

A política tenta tornar os homens mais justos, não se constituindo apenas numa ação de manter a ordem pela ordem.<sup>40</sup> A aplicação do direito se conforma em uma dessas práticas. Nosso sistema jurídico é o sistema romanista, que traz, como uma de suas fontes, a jurisprudência, sendo certo, portanto, que nossa ordem jurídica não precisa concentrar-se unicamente na aplicação normativa, num positivismo legalista, desprovido de valores, mas sim ser oxigenada pela jurisprudência.

Por ser perene atualização do justo, o direito se constitui em condição primeira de toda cultura, e nisso reside a dignidade da jurisprudência.<sup>41</sup> Já daí se percebe que o conceito de equidade aristotélico foi o embrião daquilo que concebemos como jurisprudência.

---

<sup>39</sup> E também a organização constitucional do Estado, como explicita COMPARATO, *op. cit.*, p. 105.

<sup>40</sup> Isso é uma prática de domesticação, não política.

<sup>41</sup> REALE, Miguel. *Filosofia do direito*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 400.

## Referências

ARANHA, Guilherme Arruda. **Introdução crítica ao direito**: em busca do equilíbrio entre regulação e emancipação. São Paulo: Paulus, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução de Mario da Gama Kury. 4. ed. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética**: direito, moral e religião no mundo moderno. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FARIA, Maria do Carmo Bettencourt de. **Direito e ética**: Aristóteles, Hobbes e Kant. São Paulo: Paulus, 2007.

HÖFFE, Otfried. **Aristóteles**: introdução. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JUSTO, Antônio Santos. **Direito privado romano**: introdução. Relação jurídica. Defesa dos direitos. 4. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2008.

PAVIANI, Jaime; SANGALLI, Idalgo José. Ética das virtudes. *In*: TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Rio de Janeiro: Vozes; Caxias do Sul: Educs, 2014.

REALE, Miguel. **Filosofia do direito**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

## 8

### **Testemunhas do *ethos* profissional: fontes documentais e singularidades no curso normal regional em São Francisco de Paula, na década de 1950**

Dilnei Abel Daros

---

A intenção de fazer uma relação entre fontes documentais e objetos de estudo não é algo novo dentro das pesquisas que envolvem o campo na história da educação, bem como das instituições escolares que formaram professores no Brasil e no Rio Grande do Sul, neste caso específico, o Município de São Francisco de Paula, RS, com a inauguração, no ano de 1953, do curso Normal Regional. Dentro das discussões de valoração e mesmo de significações, em relação ao campo de pesquisa envolvendo as fontes, um horizonte de possibilidades costuma surgir. Cabe nesse artigo compartilhar a dinâmica que está envolvendo, neste momento, os estudos abrangendo o curso Normal Regional de São Francisco de Paula, RS (CNRSFP) e a busca por identificar possíveis indícios que permitam enxergar traços de singularidade nos profissionais que foram constituídos naquele ambiente de formação docente, na década de 1950.

As fontes documentais, por si sós, não apresentam descrições ou declarações do passado que as envolve, necessitam que o pesquisador faça uma interação em que elas passem a se apresentar, a falar seus contextos de confecção, as nuances que permearam sua existência no passado, pois, conforme Ragazzini (2001, p. 14), “a fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado”.

E, nesse sentido, as fontes documentais que foram encontradas no Arquivo Institucional do Colégio Estadual José de Alencar (AICEJA), em São Francisco de Paula e, atualmente, estão em fase de análise e catalogação apresentam um horizonte aberto de possibilidades, na perspectiva indicada por Ragazzini (2001), quando indica que ali está o passado, porém em



formato de ponte, aguardando que o pesquisador faça a travessia e retorne com os achados encontrados na outra margem para, a partir dos elementos obtidos, reconstruir um passado.

O ato de fazer a inquirição de determinadas fontes documentais pode revelar aspectos relacionados diretamente à influência ou tendência do pesquisador em determinar também o tipo de fala que será encontrado ou, mesmo se porventura for peneirada, é pertinente, porém que o investigador esteja ciente de seu papel como manipulador de tempo. Ou seja, a representação do passado que ali se encontra, na forma de fonte documental necessita, de maneira imprescindível, ser tratada com ética e respeito, considerando o aspecto da compreensão e não do julgamento.

É nesse viés que este artigo faz sua proposta de compartilhamento de pesquisa com o leitor, pois aqui, de maneira inédita, estão os primeiros alinhavos de uma pesquisa que está buscando identificar um determinado perfil, características e singularidades em relação àqueles que se formaram dentro do curso Normal Regional de São Francisco de Paula, RS, estando em sintonia também com a memória daquela Instituição, onde está inserido o objeto de pesquisa.

Nessa perspectiva, é pertinente trazer algumas informações ao leitor sobre aspectos macro no quadro que envolve todos os elementos problematizadores, pois, conforme Ragazzini (2001, p. 16), “é preciso revelar claramente todas as relações que compõem a cadeia que leva do sinal do passado ao signo, à significação, à interpretação da história”. Uma primeira relação com a escolha dessa instituição escolar é seu entrelaçamento com a relação profissional do pesquisador, que ali também exerce a docência na contemporaneidade. A escola foi assumida pelo Estado do Rio Grande do Sul no ano de 22 de março de 1918, por meio do Decreto n. 2.333, e passou a ser conhecida como “colegião”, em função do tamanho físico do prédio, na época dedicado especificamente a uma escola.

O surgimento do curso Normal Regional aconteceu em 1953 e, naquele ano, houve a matrícula da primeira turma constituída de 126 mulheres e oito homens, totalizando 134 estudantes. O curso, que tinha o objetivo de formar professores naquela região, permanece até os dias atuais com o nome de curso Normal de Magistério. A importância de uso das fontes documentais,

relacionadas à história das instituições formadoras de professores é tão significativa que, para exemplificar a quantidade de elementos entrelaçados, somente na análise do livro de matrículas da primeira turma, foram elencadas 10 categorias diretas de possibilidades investigativas e que podem ser desdobradas, de acordo com as perguntas feitas durante a pesquisa, bem como o objeto que envolve o estudo.

Dentro desses grupos de entrelaçamentos vão surgindo micro-horizontes, que irão necessitar, por parte do pesquisador, de um olhar cuidadoso, bem como criterioso para não cair nas armadilhas ocasionadas pela grande quantidade de informações. Nesse caso específico que envolve um contexto regional, é necessário, como menciona Luchese (2014, p. 153), “atentar para o fascínio que muitos têm pelos arquivos, o que resulta em descrições exaustivas das fontes, sem um olhar analítico” e utilizar, com bom senso e foco, o objeto que está sendo investigado, neste caso o interior do curso Normal Regional de São Francisco de Paula, suas práticas e formações, na década de 1950.

Os documentos quando “falam”, e geralmente falam, trazem retratos e concepções claras e, em outras, nem tanto, pois são percebíveis somente nas entrelinhas; afinal, como indica Souza (2019 p. 43), referindo-se ao “universo escolar”, “as singularidades se pulverizam na história”. Portanto, o olhar do pesquisador na área da história da educação, necessariamente, vai usar uma lente ampla, que possa abarcar uma espécie de horizonte que se observa do micro para o macro e vice-versa.

A investigação histórica fica imbricada no entrelaçamento de todo o elemento que constitui o contexto estudado. Nesse caso, uma instituição escolar centenária, o curso Normal, o espaço geográfico, social, político, cultural e todas as fontes documentais encontradas estarão de certa maneira interagindo e auxiliando o pesquisador a elaborar um quadro mais próximo da realidade que existia, trazendo-a para a contemporaneidade, pois “a obra histórica não é individual, mas institucional”, de acordo com Reis. (2000, p. 343).

Para a busca de possíveis respostas ao objeto de pesquisa aqui mencionado, está ocorrendo a mobilização de um volume de fontes que estão, de certa maneira, conectadas não apenas ao recorte temporal

proposto, mas também em certa linha de fronteira anterior e posterior. Isso se dá, pois, se a intenção do referido estudo ocupa-se em verificar singularidades nos perfis de formandos daquele curso Normal Regional; então, dialogando com Burke (2005, p. 39), “a ideia de cultura implica a ideia de tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades, legados por uma geração para a seguinte”; assim sendo, as fontes encontradas e que extrapolam o período estudado podem também influenciar o quadro de visão macro relacionado ao objeto.

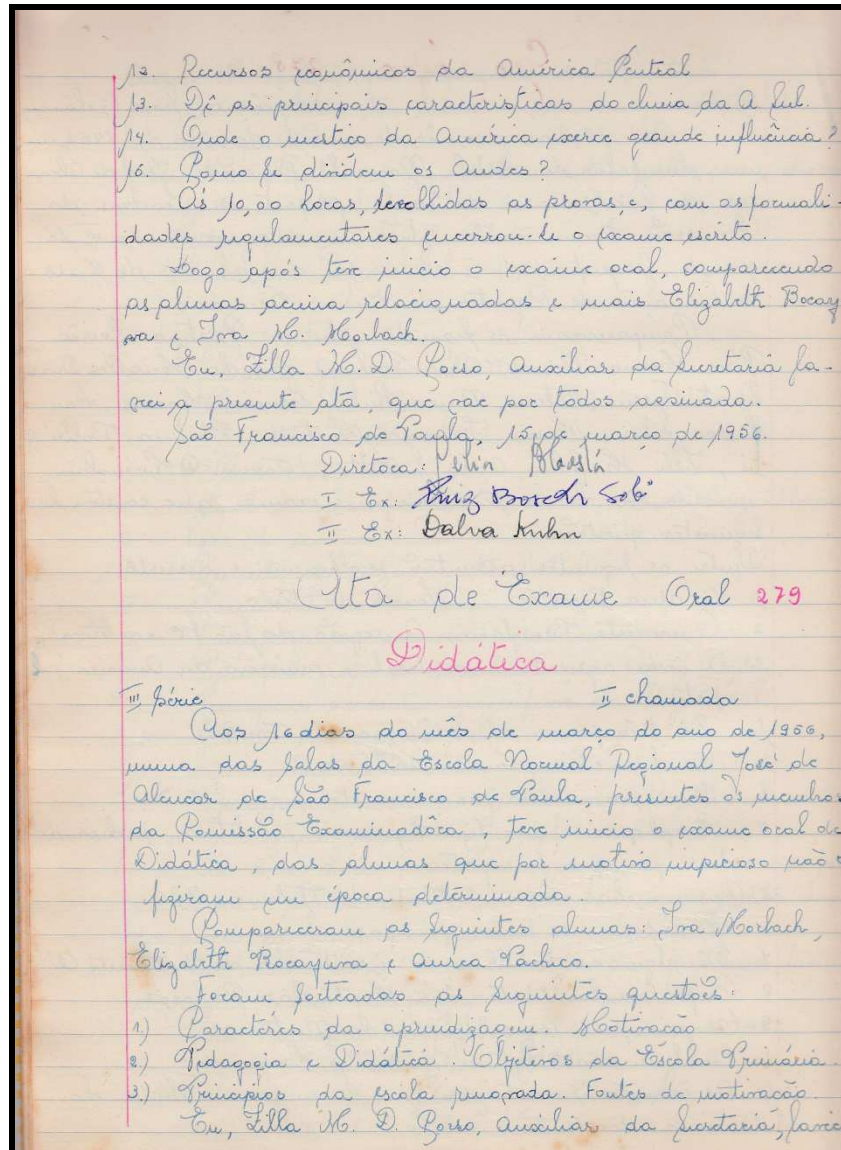
E, nessa lógica, a paisagem do passado, no interior do curso Normal Regional de São Francisco de Paula, pode emergir dentro das análises e categorias surgidas no estudo das fontes encontradas, pois elas, como objetos materiais do passado, estão “ligadas à experiência dos sujeitos com e no mundo, posto que ele (objeto) representa uma porção significativa da paisagem vivida”. (SILVEIRA; LIMA FILHO, 2005, p. 40). Este é um panorama de importância dentro da história da educação pelo espaço que abre, para dar voz àquele local, como friza Boto (2012, p. 138): “essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido”.

E é possível que, ao tirar fontes documentais de seu descanso, as reminiscências do passado poderão indicar, em estudos futuros, que as ações pretéritas em muitos cenários específicos, como é o caso estudado, permitirão observar os “traços” (HALBWACHS, 2004) da instituição em virtude de elementos como certo isolamento geográfico. Como afirma Halbwachs (2004, p. 58), “a tradição nelas subsiste muito viva em tal ou qual região do grupo, partido político, província, classe profissional ou mesmo em tal ou qual família”, ainda subsistindo na contemporaneidade.

Trazendo ao leitor uma breve aproximação com uma das fontes de estudo encontradas no AICEJA, transcrevem-se partes de “Atas dos Exames no Curso de Formação de Regentes do Ensino Primário da Escola Normal Regional José de Alencar”, com “Têrmo de Abertura” em 22 de fevereiro de 1956, onde se destaca, em escrita descritiva o cotidiano daquele momento. Para cada disciplina e seu respectivo exame foram lavradas atas individuais, nas quais consta a descrição das questões propostas nas avaliações, bem como a indicação da Comissão “Examinadôra”. Para este artigo, foram

escolhidas duas atas para compartilhar com o leitor, sendo uma de exame oral em Didática e a outra do exame descritivo de Religião.

Imagem 1: ATA DE EXAME ORAL n. 279 Disciplina: Didática III Série 16/3/1956 - II CHAMADA



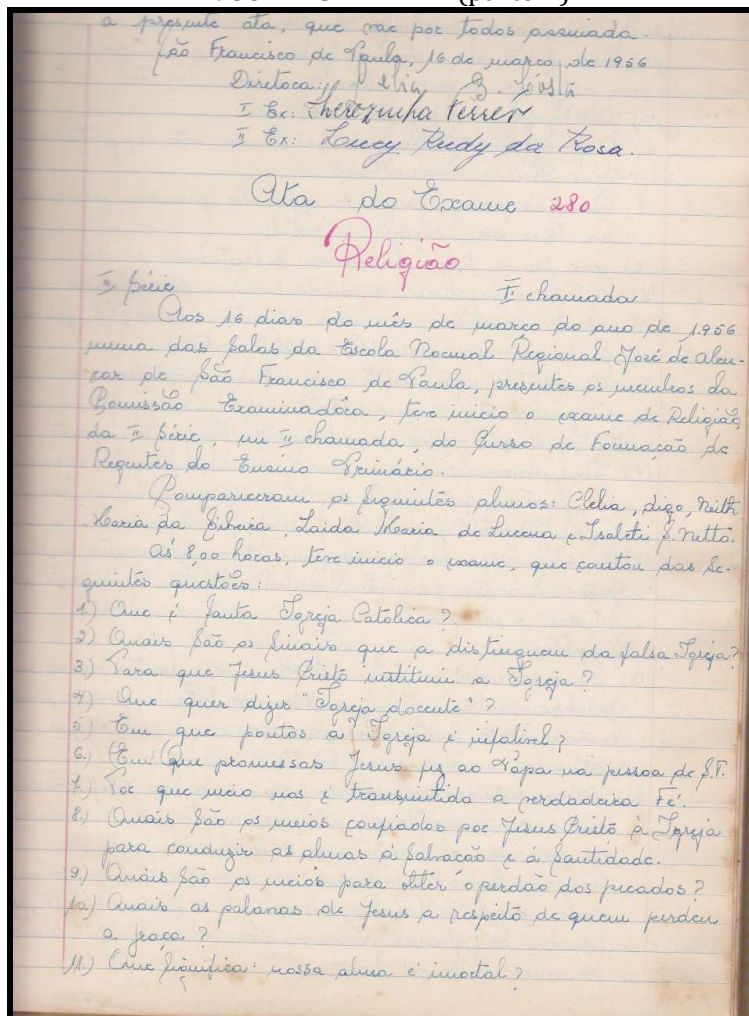
Fonte: AICEJA.

**ATA DE EXAME ORAL n. 279 Disciplina: Didática III Série 16/3/1956**  
**II CHAMADA**

Aos 16 dias do mês de março de 1956, numa das salas da Escola Normal Regional José de Alencar de São Francisco de Paula, presentes os membros da Comissão Examinadôra, teve início o exame oral de Didática, das alunas que por motivo auspicioso não fizeram em época determinada.

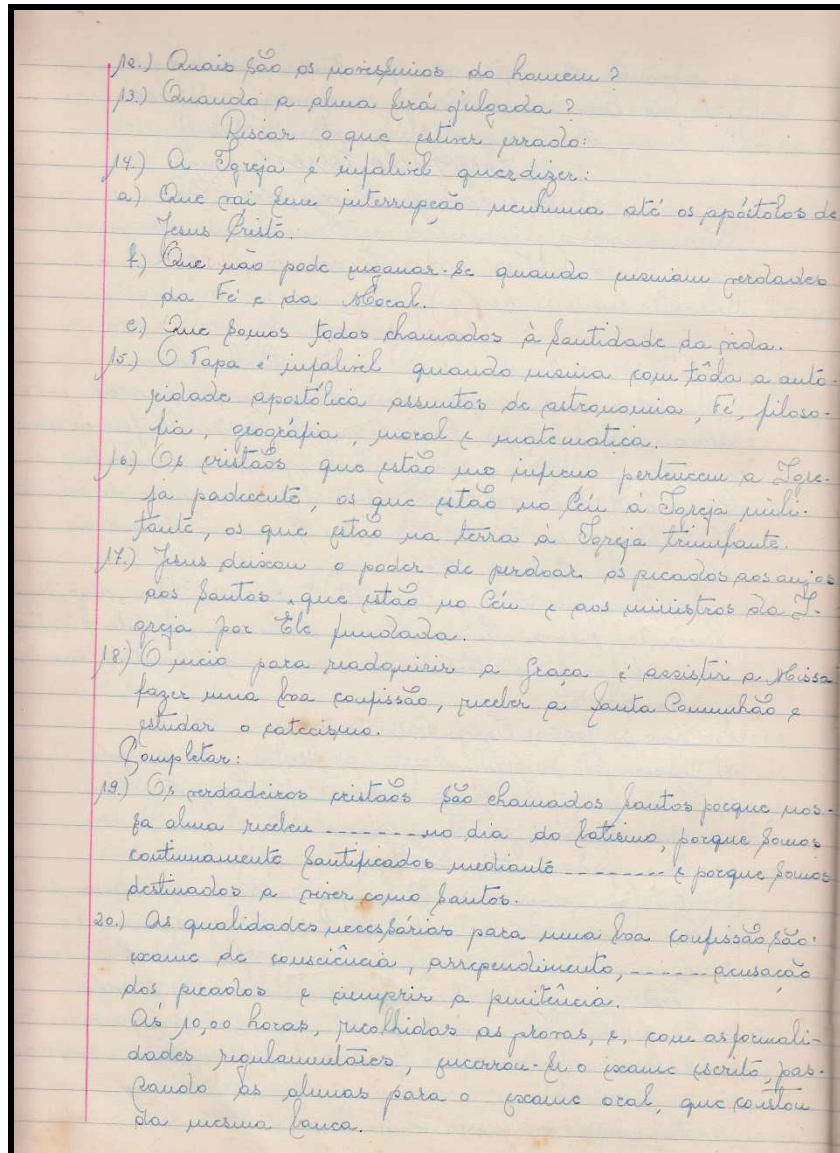
- Caracteres da aprendizagem. Motivação.
- Pedagogia e Didática. Objetivos da Escola Primária.
- Princípios da escola renovada. Fontes de Motivação.

Imagem 2: ATA DE EXAME ORAL n. 280 Disciplina: Religião II Série 16 de maio de 1956 – II CHAMADA (parte A)



Fonte: AICEJA.

Imagem 2: ATA DE EXAME ORAL n. 280 Disciplina: Religião II Série 16 de maio de 1956 - II CHAMADA (parte B)



Fonte: AICEJA.



**ATA DE EXAME n. 280 DISCIPLINAS: RELIGIÃO II Série 16 de maio de 1956**

**II CHAMADA**

“Aos 16 dias do mês de março do ano de 1956, numa das salas da Escola Normal Regional José de Alencar de São Francisco de Paula, presentes os membros da Comissão Examinadora, teve início o exame de Religião da II Série, em II chamada, do Curso de Formação de Regentes do Ensino Primário. Às 8:00 horas, teve início o exame, que contou das seguintes questões:

- 1) Que é Santa Igreja Católica?
  - 2) Quais são os sinais que a distinguem da falsa Igreja?
  - 3) Para que Jesus Cristo instituiu a Igreja?
  - 4) Que quer dizer “Igreja docente”?
  - 5) Em que pontos a Igreja é Infalível?
  - 6) Que promessas Jesus fez ao Papa na pessoa de S.T.?
  - 7) Por que meio nos é transmitida a verdadeira fé?
  - 8) Quais são os meios confiados por Jesus Cristo à Igreja, para conduzir as almas à salvação e à Santidade?
  - 9) Quais são os meios para obter o perdão dos pecados?
  - 10) Quais as palavras de Jesus a respeito de quem perdeu a graça?
  - 11) Que significa “nossa alma é imortal”?
  - 12) Quais são os [ilegível] do homem?
  - 13) Quando a alma será julgada?
- Riscar o que estiver errado:
- 14) A Igreja é infalível quer dizer:
    - a) Que vai sem interrupção nenhuma até os apóstolos de Jesus Cristo.
    - b) Que não pode enganar-se quando ensinam verdade da fé e da moral.
    - c) Que somos todos chamados à Santidade da vida.
  - 15) O Papa é infalível quando ensina com toda a autoridade apostólica assuntos de astronomia, fé, filosofia, geografia, moral e matemática.
  - 16) Os cristãos que estão no inferno pertencem a Igreja padecente, os que estão no Céu a Igreja militante, os que estão na Terra à Igreja triunfante.
  - 17) Jesus deixou o poder de perdoar os pecados aos anjos, aos santos que estão no Céu e aos ministros da Igreja por Ele fundada.

18) O meio para readquirir a graça é assistir a Missa, fazer uma boa confissão, receber a Santa Comunhão e estudar o catecismo.

Completar:

19) Os verdadeiros cristãos são chamados Santos porque nossa alma recebeu ..... no dia do batismo, porque somos continuamente santificados mediante ..... e porque somos destinados a viver como Santos.

20) As qualidades necessárias para uma boa confissão são: exame de consciência, arrependimento, ..... acusação dos pecados e cumprir a penitência.

Às 10:00 horas, recolhidas as provas, e, com as formalidades regulamentares, encerrou-se o exame escrito, passando as alunas para o exame oral, que constou da mesma banca.

Os testemunhos que as fontes documentais trazem na área da história da educação e, nesse caso, no campo investigativo relacionado com a história das instituições formadoras de professores, possuem uma riqueza que nos indica de maneira evidente os contextos operativos de determinados ambientes. Nesta pesquisa, as fontes documentais indicam o contexto que envolveu as práticas e formações de professores do curso Normal Regional de São Francisco de Paula, RS. O uso desses testemunhos, como nos lembra de maneira brilhante Ragazzini (2001, p. 21), nos aproximam daquela realidade e sem eles a evocação daquele tempo específico não teria a lucidez e a clareza tão valiosa para o pesquisador.

Sem saber quantos alunos havia por classe, sobre que bancos, por quantas horas e como se distribuíam essas horas, com quais livros, com quais cadernos, com quais objetivos, não se compreendem programas nacionais, não se compreendem as reivindicações sindicais dos professores, não compreendemos o que era a instituição escolar. (RAGAZZINI, 2001, p. 21).

Apenas nessas duas atas o leitor pode fazer observações de DETERMINADOS PONTOS e talvez chegar a algumas considerações, que percebe como claras, entretanto, é necessário salientar e lembrar que essas atas são somente uma pequena parcela de um grande caleidoscópio que permite enxergar, de acordo com as perguntas que lhe são feitas, o mover-se do monumento. (LE GOFF, 1990). Isto não vai trazer o passado até a



contemporaneidade de maneira intacta, mas aspectos ajudarão para a construção de uma parte da compreensão ligada à proposta de pesquisa que o estudioso se debruça.

Os indícios que surgem, rapidamente, ao verificar o teor das atas supracitadas, poderiam indicar ou mesmo determinar que o elemento religioso, com viés de predominância Católica Apostólica Romana, seria uma das características marcantes no perfil dos formandos, bem como a questão da retórica e de uma didática relacionada com o advento da escola renovada. Entretanto, como já escrito anteriormente, é necessário observar, na grande colcha que vai surgindo em uma pesquisa, as linhas que juntam cada pedaço, pois é nelas que a compreensão do todo pode ser visualizada e a percepção do “lugar que o passado ocupa”. (LE GOFF, 1990).

A escolha dos elementos que irão compor esse cenário também é fundamental e, nessa lógica, a ajuda dos “testemunhos antigos” (HALBWACHS, 2004) é valiosa, a partir do olhar e da sensibilidade do pesquisador no momento da escolha de cada fonte, pois o mesmo, no instante da triagem, constitui componente de interferência na relação de tempo, atribuindo opinião no presente sobre a fonte documental do passado.

Como mencionado no início desta escrita, o objeto de estudo está em sua fase inicial de entrelaçamentos, categorizações, perguntas e escutas nos materiais que surgiram nos últimos meses de garimpagem. A busca por caracterizar o perfil docente, que se formou naquele ambiente específico, na região com suas nuances peculiares, envolvendo vários elementos, passa pela análise criteriosa e por vezes demorada das fontes documentais encontradas. Entretanto, é imprescindível fazer menção também sobre a importância que as narrativas de egressas daquele curso possuem, no âmbito do vínculo com as vozes dos documentos. Mas essa temática será abordada em outro momento, quando o horizonte da História Oral despontará com seu apropriado valor e importância.

## Referências

- BOTO, Carlota. A História da educação pelo paradigma das práticas escolares: um convite à reflexão. In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Chrystina (org.). **História e historiografia da educação ibero-americana, sujeitos e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ-SBHE, 2012.
- BURKE, Peter, **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laís Telles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.
- LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação [on line]**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, maio/ago. 2014.
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? Tradução de Carlos Eduardo Vieira. **Revista Educar**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 18, p. 13-28, 2001.
- REIS, José Carlos. História e verdade. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 27, n. 89, 2000.
- SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da Silveira; LIMA FILHO, Manuel Ferreira de. Por uma antropologia do objeto documental: entre a alma nas coisas e a coisificação do objeto. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: UFRGS, ano 11, n. 23, jan./jun. 2005.
- SOUZA, José Edimar de. **Educar perspectivas e construções**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

**Contextualização**

Começo esta reflexão incomodado por uma observação que vem me provocando e direcionando minha escrita. Há seis anos, quando tecia minhas considerações para a conclusão do mestrado em Educação, adotei o discurso de muitos teóricos que dizia que havia (e ainda há) uma lacuna considerável entre a linguagem do professor e a linguagem do aluno. A diferença entre os dois estaria no uso da tecnologia. Os jovens, denominados de “nativos digitais”, que tinham domínio sobre os modos de utilização e as linguagens das tecnologias, tinham dificuldades em entender o mundo de seus professores, que eram os “imigrantes digitais”, indivíduos que só tiveram contato com tecnologias mais tarde na vida, e assim não teriam desenvolvido a mesma desenvoltura com o seu uso. O contrário também seria verdadeiro, pois os professores também não saberiam entender os alunos que chegavam até suas classes. Essa denominação, cunhada lá no início deste século, por Marc Prensky (2001a, 2001b), parece ter permeado boa parte dos artigos e trabalhos acadêmicos que tratam de tecnologia e aprendizagem e clamava por uma geração digital que ansiava por utilizar estes recursos tecnológicos em prol de sua aprendizagem, dentro dos ambientes educacionais.

Como possível solução para esse problema, investiguei a utilização da gamificação como estratégia pedagógica em ambientes de aprendizagem. (FARDO, 2013). Minha hipótese era que a gamificação poderia ser uma das possíveis pontes capazes de unir essas duas realidades: as estratégias e OS pensamentos que motivam a ação de milhões de jogadores dentro do mundo digital; poderiam ser utilizadas para motivar a ação necessária para a aprendizagem dentro dos ambientes educacionais. Seria uma possível solução para unir a dinamicidade da linguagem dos jogos e da tecnologia, com o engajamento para aprender, necessário para que a aprendizagem de fato ocorra.

Passados seis anos, hoje, em 2019, além de pesquisador, sou professor universitário. Logo após defender minha dissertação de mestrado, iniciei a docência na graduação. Ministro aulas em cursos voltados para o mundo digital, com foco na indústria criativa, em que a tecnologia é o meio pelo qual criações e projetos dos estudantes ganham vida. Não há como não estar no meio digital em minhas aulas, pois são necessárias ferramentas digitais para desenvolver os projetos para esse meio. Formar um profissional para a criação de experiências e conteúdos como jogos, animações, aplicativos, *softwares*, e demais produções é o objetivo dos cursos aos quais sou docente e ministro disciplinas em algumas áreas, como desenvolvimento de jogos, modelagem 3D e animação.

O fato é que aquele mestrando de 2013 hoje, em 2019, é professor, e trabalha com jovens universitários inseridos totalmente na cultura digital, tanto em suas linguagens quanto em seus processos e fazeres. Assim como eles, também posso me considerar um integrante deste universo, pois, apesar de ter nascido em meados da década de 1980, ainda estava entrando na adolescência, quando tive contato com a internet e o grande *boom* da tecnologia no fim da década de 1990. Posso não me encaixar adequadamente na categoria de “nativo digital” proposta por Prensky, mas também julgo estar longe de ser um “imigrante”. Domino as tecnologias que os estudantes que frequentam minhas aulas utilizam e as tarefas e os objetivos de aprendizagem das aulas que ministro sempre contemplam a utilização de ferramentas digitais de criação.

## **Tecnologia e ambientes de aprendizagem**

Após essa contextualização, o que chama a minha atenção, e que fica como reflexão central deste texto, é que parece que a tecnologia, mesmo quando usada com a melhor das intenções nos ambientes educativos, parece encontrar muita dificuldade em surtir efeitos potencializadores da aprendizagem.

Vivemos em uma época em que o acesso às redes é ubíquo, e a quantidade de aplicativos, vídeos, jogos, imagens e outros recursos feitos para capturar nossa atenção é praticamente infinita. Um indivíduo com acesso a todos esses recursos digitais é distraído de sua aprendizagem

inúmeras vezes. (ROSEN; CARRIER; CHEEVER, 2013). Os recursos digitais são desenhados para capturarem nossa atenção. (HARRIS, 2016). O tempo, a atenção e os dados são as mercadorias mais cobiçadas do momento pelas grandes empresas de tecnologia.<sup>1</sup>

Em decorrência disso, a janela de atenção contínua parece estar ficando cada vez menor. E não preciso ir muito longe para perceber isso. No processo de escrever estes parágrafos, interrompi a digitação várias vezes para consultar outras coisas que chamavam minha atenção e, algumas vezes até outras que nem chamavam, simplesmente porque apareceram em minha mente, já que manter a atenção em uma única tarefa, em frente a um computador conectado à internet, parece ser algo cada vez mais difícil de fazer, sem um gasto considerável de energia somente para manter o autocontrole e a concentração.

Para que os estudantes possam desenvolver esses produtos digitais, é preciso que haja compreensão de seus processos de produção. Como exemplo, trago o processo de criação de um jogo digital, que ocorre nas aulas de *game design* que ministro. Muito distante de ser uma tarefa simples, a criação de um jogo envolve o planejamento de execução de diversos elementos, como a construção de algoritmos que controlam os sistemas do jogo, a criação de elementos visuais para interação, o controle de uma curva de aprendizado e de desafio da experiência do jogo, a consideração com interface entre o jogo e o jogador, o entendimento do público-alvo, entre outros fatores importantes, para que um projeto de desenvolvimento de um jogo digital chegue ao fim. Para isso, é preciso concentração para executar as tarefas, dedicação para chegar até o fim delas e motivação para não se distrair demais pelo caminho. Não há projeto de jogo que seja desenvolvido sem muitas horas de trabalho criativo e técnico, em frente a uma tela de computador. E é aí que, como professor, enfrento os mesmos problemas que a geração não digital enfrentava: são poucos os estudantes que realmente conseguem dominar seus processos criativos e produtivos para o

---

<sup>1</sup> Existe uma frase que diz que, na nova economia digital, “se o serviço é de graça, o produto é você”. Na economia digital, muitas vezes utilizamos serviços que são grátis, mas, na verdade, estamos fornecendo nossos dados, tempo e, conseqüentemente, atenção, para que estas empresas possam utilizar esses mesmos dados para oferecer produtos e serviços de forma personalizada para cada usuário.

desenvolvimento de soluções digitais. A maior parte possui bastante dificuldade de concentração e envolvimento com tarefas complexas.

A tecnologia tem derrubado as fronteiras do ambiente profissional, do pessoal e do entretenimento. Tudo está no mesmo meio digital. O indivíduo do mundo digital trabalha, se diverte, aprende e mantém suas relações pessoais por meio das mesmas telas. Ao mesmo tempo em que isso pode ser positivo, devido ao fato de a aprendizagem ocorrer de forma mais natural, junto com todas as atividades da vida normal (não dentro de muros e paredes e em cada pedaço do saber compartimentado em sua devida caixinha e no seu devido tempo, como na escola “tradicional”), também pode ser negativo, pois o aprendizado profundo e duradouro requer um pouco de pausa e de reflexão, e a velocidade que o mundo digital impõe parece não ir ao encontro desse requisito.

Em nenhum outro momento, houve uma quantidade tão grande de informações, disponibilizadas em uma variedade tão grande de formatos, desde jogos, animações, vídeos e imagens, capazes de sintetizar e explicar até mesmo os mais variados conceitos para qualquer pessoa que esteja disposta a consumir esses conteúdos. Por outro lado, nunca houve tanto material com pouca (ou nenhuma) qualidade em termos de educação. Nunca houve tanta informação falsa sendo divulgada como verdadeira (*fake news*) e a quantidade de entretenimento barato nunca foi tão abundante.

Toda essa tecnologia e o acesso digital não mudam somente a forma de consumo de conteúdos, mudam também a forma de pensar, mudam o processamento mental dos chamados “nativos digitais. (SANTAELLA, 2003, p. 31). O tempo para reflexão parece ser tomado pelo jogo casual do momento, o tempo de descanso pelo seriado, o tempo de espera na fila pelo aplicativo, o tempo de convivência pelas redes sociais e o tempo do diálogo pelos aplicativos de mensagem.

Se o processamento mental é outro, a forma de aprender e de ensinar também deveria ser outra. Se a estrutura do pensar se tornou diferente devido à tecnologia, como podemos utilizá-la de forma a potencializar a aprendizagem? Como domar o cérebro para manter-se nos trilhos da aprendizagem, quando a tecnologia oferece outros caminhos aparentemente

mais prazerosos a todo momento? Afinal, sem tempo para reflexão pode haver aprendizagem significativa?

De acordo com Lemos (2009), o ambiente da cultura digital é marcado pelo controle do usuário sobre o fluxo de informações, característica que a diferencia da cultura de massa, em que o fluxo informacional é de “um para muitos” e o usuário é um ator passivo nessa relação, ficando com o papel de espectador. Quem dita o ritmo da informação é o polo emissor. Nessa condição, não haveria tempo para reflexão, e a aprendizagem mais profunda ficaria comprometida. O surgimento da internet marcaria uma mudança deste paradigma, uma vez que a emissão de informações poderia agora ser controlada pelo usuário, que possuiria autonomia sobre a informação.

Passados dez anos deste artigo, será que ainda é possível fazer esta afirmação? Com os algoritmos de recomendação cada vez mais sofisticados, as grandes empresas de tecnologia, que dominam a rede mundial de computadores, tem à sua disposição uma quantidade gigantesca de dados sobre cada usuário, sabendo exatamente o que oferecer e quando oferecer. Sempre há uma notificação, um novo vídeo, um novo jogo, uma nova notícia. O algoritmo é desenhado para oferecer conteúdos para consumo a todo momento, deixando o poder de controle do usuário mais por conta de uma ilusão de controle do que de uma autonomia propriamente dita. Nesse ponto, a internet tem se assemelhado mais como uma mídia de massa, só que personalizada. O paradigma do “um pra muitos” parece dominar a relação entre as grandes corporações da internet e o usuário, só que esses muitos agora são atendidos de forma personalizada (mas o objetivo é aumentar o lucro, não o aprendizado).

É neste contexto, e com esta indagação como elemento norteador, que se encontra minha pesquisa da tese do doutorado em curso. Após investigar, no mestrado, as possibilidades do uso da gamificação como estratégia pedagógica em ambientes de aprendizagem (FARDO, 2013), é chegada a hora de pensar em como a gamificação pode servir como ferramenta que conduza à reflexão do sujeito que aprende. É preciso pensar em como a gamificação poderia contribuir para além do aprender, mas para que possa servir como uma estratégia que coloque o estudante para refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Sem essa capacidade e com a força dos

algoritmos para impor a velocidade, “[...] o jogador não tem tempo para se afastar, olhar a situação em que está inserido como um todo e, finalmente, contemplar. Sem poder contemplar, não é possível ao jogador se abrir para o mundo e deste participar efetivamente”. (POLTRONIERI, 2018).

## Conclusão

Sendo assim, concluo argumentando que, de modo algum, devemos deixar a tecnologia de lado. O que precisamos é de tecnologias melhores, que possam eventualmente nos proteger de nós mesmos, das “fraquezas” de nosso sistema cognitivo, que nos coloca na posição de ratos de laboratório quando começamos a rolar nossos *feeds* das redes sociais e esquecemos do tempo que não volta mais. Precisamos de tecnologias que nos entendam como humanos e não somente como consumidores. Numa era em que existem produtos digitais para preencher todas as janelas de tempo, precisamos de tecnologias que nos lembrem que alguns desses intervalos de tempo precisam ser passados longe dela também, para nos conectarmos um pouco mais com o que nos faz humanos. Quanto aos ambientes de aprendizagem, o desafio parece ser maior ainda. Precisamos trabalhar a consciência de que as tecnologias digitais são ferramentas poderosas de criação, mas que, devido a esse mesmo poder, nos transformam, e precisamos, no mínimo, estar atentos aos efeitos dessas transformações.

## Referências

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

HARRIS, Tristan. How technology is hijacking your mind – from a magician and Google Design Ethicist. *In*: **Medium**, publicado em 18 maio 2016. Disponível em: <https://medium.com/thrive-global/how-technology-hijacks-peoples-minds-from-a-magician-and-google-s-design-ethicist-56d62ef5edf3>. Acesso em: 1º jun. 2019.

ROSEN, Larry D.; CARRIER, L. Mark; CHEEVER, Nancy A. Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. **Computers in Human Behavior**, v. 29, p. 948-958, 2013.

LE MOS, André. A Cibercultura como Território Recombinante. *In*: TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (org.). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: Abciber; Instituto Itaú Cultural, 2009.



POLTRONIERI, Fabrizio Augusto. Apontamentos sobre novos rumos estéticos para as sociedades gamificadas. *In*: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 83-93.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001a. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2019.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 6, dez. 2001b. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2019.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno. **Revista Famecos**, Porto Alegre, p. 23-32, dez. 2003.

## Caminhos e motivações: ser pesquisador

Sirlei Tedesco

---

*A maior riqueza do homem é sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora,  
que aponta lápis, que vê a uva...  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*  
Manoel de Barros

Provocada pela epígrafe, proponho refletir a incompletude expressa na poética de Manoel de Barros e que dialoga com os meus pensamentos agora, para que eu possa ser Outros e juntos pensemos autenticamente para além de lições que falem que *Eva viu a uva*. Manoel de Barros<sup>1</sup> imaginava renovar o homem com borboletas. A meu ver, são borboletas adornianas ou freireanas que, ao sofrerem metamorfose, criaram asas para a libertação, a emancipação do *ser mais* para um voo autônomo não apenas no mundo, mas com o mundo.

Inspirada pela poética, aguçada pela pesquisa, vou revelando minhas marcas de incompletude e inacabamento “*Nesse ponto sou abastada*”, ousou parafrasear o grande poeta “*Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito*.” Neste deleite de espaços e horizontes pantaneiros, retomo a *Bella Vista*,<sup>2</sup> “*aponto o lápis*” e dou início à jornada de descobertas, constatações e novas inquietações reveladas em palavras na minha pesquisa, uma vez que “[...] para mim o importante é compreender. Para mim, escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender”. (ARENDETT, 2008, p. 33).

No entanto, ainda preciso revelar que meu texto é habitado por *arranjos constelares*, conforme a própria escrita benjaminiana, exige-se que se

---

<sup>1</sup> Manoel de Barros (1916-2014), poeta contemporâneo de versos, nos quais elementos regionais se conjugam, é um dos principais nomes da literatura brasileira.

<sup>2</sup> Nome gentílico do local aonde os primeiros imigrantes italianos chegaram, em 1888 e povoaram. Atualmente se localiza o município de Fagundes Varela-RS.

mergulhe cada vez mais nas profundezas das palavras para explorar ao máximo toda a sua abrangência. Na realidade, conforme Bakhtin (1986), não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas sim, verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. “[...] É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (BAKHTIN, 1986, p. 95).

Quando trago a expressão *arranjo constelar*, faço uso de uma das inspirações mais importantes de Walter Benjamin, quando sugere que as ideias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas.<sup>3</sup> Tal metáfora compõe as impressões dessa pessoa que lê, relê, escreve, apaga, cria e recria, questiona o outro e a si mesma, dialoga, busca referenciais teóricos, se aprofunda nos textos que produz e reproduz para responder às suas inquietações e às demandas sociais que apontam para a necessidade de aportes teórico-práticos. Escrevo, portanto, sobre minha ousadia para a autoria, mesmo que, em *começos de coisas indistintas*,<sup>4</sup> em um discurso que envolve a vida de homens e mulheres, entornos e contornos, espaços e tempos e que busca construir horizontes para a produção de conhecimento.

No prefácio da obra *Experiência e formação* de Marie-Christine Josso, Antônio Nóvoa (2004) aponta a dupla perspectiva da caminhada do pesquisador/formador enquanto *eu pensante e sensível*, que se convoca na sua construção pessoal e caminhada com os outros, em uma mobilização para o processo formativo. Tal provocação me conduz, inevitavelmente, a pensar a *experiência*<sup>5</sup> como *histórias vividas e narradas*<sup>6</sup> em um *arranjo constelar* com

---

<sup>3</sup> É nas *Questões introdutórias de crítica do conhecimento* de sua tese de Livre-Docência, publicada, no Brasil, sob o título de “Origem do drama barroco alemão”, que o filósofo alemão, em meio a reflexões bastante abstratas, alivia o trabalho de compreensão do leitor, recorrendo a imagens de estrelas: as ideias se relacionam com as coisas como as constelações com as estrelas.

<sup>4</sup> Manoel de Barros.

<sup>5</sup> Segundo Dewey (2010), a experiência é singular, é única. Não podemos reviver a experiência do outro, tampouco reviver a própria experiência. Podemos rememorá-la, narrá-la, dialogar com outras narrativas e viver outras experiências promovidas com esse diálogo.

<sup>6</sup> CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

a intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis, uma vez que, conforme as palavras de Freire (2018), tudo está em permanente transformação e interação.

Essas inquietações me remetem à importância da *curiosidade epistemológica*,<sup>7</sup> como uma necessidade eminente. Então percebo, tal qual no discurso freireano, que “[...] a curiosidade, então, burila, ela apura, aprimora e instrumenta a si mesma; ela se faz, ela roda, direção e ação coincidindo sobre o objeto. Não apenas sobre ele, como se fosse isolá-lo, mas principalmente a curiosidade incide sobre as relações do objeto e sobre suas relações com o objeto”. (FREIRE; NOGUEIRA, 2001, p. 187-188). Porém, não basta perceber. Reconheço o desafio de colocar-me em movimento para a construção do lugar de observação, tomando por base meus valores e crenças, fundamentados na ética e abertos à investigação científica. Dito de outro modo, busco através do *olhar atento*<sup>8</sup> e da *escuta sensível*,<sup>9</sup> construir uma produção acadêmica responsável e imbricada com a comunidade a qual pertencço, contribuindo para as Ciências Humanas e da Educação.

Ao iniciar o percurso, ocupo um lugar de pesquisadora *camponês sedentário*,<sup>10</sup> pois trago onde vivo, porém sei que é inevitável a condição de ser *marinheiro comerciante*,<sup>11</sup> uma vez que, como bem lembra José Saramago (2013), em sua obra: *Conto da ilha desconhecida*, é preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós. O viajante traz o saber de terras distantes, o camponês sedentário o recolhe e passa adiante. Para Benjamin (1994), ambos têm o que contar, ambos são capazes de narrar e

---

<sup>7</sup> Freire define como ação de uma mente curiosa que, se constantemente incentivada, se desenvolverá produzindo conhecimento, reflexões e ações de mudança. (FREIRE; NOGUEIRA, 2001).

<sup>8</sup> O olhar atento é a condição para se orientar na vida (ESQUIROL, 2008, p. 15); ele nos conecta firmemente com o mundo. Para esse autor, [...] quem presta mais atenção melhor se orienta e mais respeita. Nessa perspectiva, olhar atento significa olhar ético.

<sup>9</sup> Segundo Barbier (2002), no processo da escuta sensível há uma troca mútua, entre quem fala e quem escuta. Entendo por escuta sensível a empatia que se estabelece em uma relação de confiança entre os sujeitos.

<sup>10</sup> Em *O Narrador*, Benjamin distingue dois grupos de narradores. Um deles é representado pelo *marinheiro comerciante* e o outro pelo *camponês sedentário*. **Cadernos Benjaminianos**, Belo Horizonte, v. 12, p. 85-107, 2016.

<sup>11</sup> BENJAMIN, Walter. *O Narrador*. In: **Textos Escolhidos**, São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1983.

compartilhar experiências. O que os diferencia é basicamente a proveniência de seus conhecimentos, a dimensão sobre a qual se cultivariam fundamentalmente essas experiências, que não se excluem mutuamente, mas apenas preponderam, nessas figuras em particular, uma sobre a outra, quais sejam: a do camponês sobre o tempo<sup>12</sup> e a do marinheiro sobre o espaço,<sup>13</sup> um híbrido, um misto de camponês sedentário e marinheiro comerciante. (BENJAMIN, 1994, p. 199). Portanto, [...] dá-me um barco (SARAMAGO, 2013, p. 3), pois estou preparada para a jornada de compor o *espaço tridimensional*, através dos elementos de interação,<sup>14</sup> continuidade<sup>15</sup> e situação<sup>16</sup> (CLANDININ; CONNELLY, 2015), uma vez que, tais componentes me dão condições para o intento de compreender as vidas experienciadas, vidas e histórias em movimento num entrelaçar que resulta em construção de sentidos.

Nesse cenário que relato, produzem-se paisagens fecundas<sup>17</sup> para esta pesquisa, além de sinalizar para outras que possam explorar sua *presença* em campo, na busca de formas de compartilhar o conhecimento. Expor a presença é deslocar-se de si ao encontro dos outros com os quais se faz a pesquisa e, a um só tempo, as práticas conjugadas do saber e os saberes emergentes deste processo. (PIMENTEL, 2009). Dito de outra maneira, a sensibilidade e criação enredam esta pesquisa que busca a produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que produz relações de alteridade. As palavras de Kusch (1975) reforçam a compreensão de que é do movimento de abertura e conjugação do ato de colocar-se entre os outros para situar-se nos espaços de relações que provêm a criação, o enraizamento da emocionalidade de *estar sendo* com o outro nas paisagens das experiências vividas. (KUSCH, 1975).

A voz na experiência de campo desta pesquisa será ouvida, a partir do reconhecimento das sensações que produz em mim, vivências do espaço, do tempo, das subjetividades e das relações compartilhadas neste lugar.

---

<sup>12</sup> Proponho pensar o *tempo* no sentido de interiorização.

<sup>13</sup> Considero o conceito de espaço como exteriorização.

<sup>14</sup> Pessoal e social.

<sup>15</sup> Presente, passado e futuro.

<sup>16</sup> Lugar.

<sup>17</sup> Proponho as noções de pensamento seminal de Rodolfo Kusch. KUSCH, Rodolfo. América profunda [1962]. In: **Obras Completas**. Rosário, Argentina: Editorial Fundación A. Ross, 2009. p. 2-254. t. II.

Certamente irei me deparar com marcas de tudo o que me aproxima e afasta dos outros, talvez ali, nas memórias trazidas pelas marcas, despertarei outras formas de compreender a vida, através das aprendizagens sensíveis que nos movem na produção do conhecimento. O poeta Manoel de Barros (2001, p. 148-149) já dizia que é preciso [...] perder a inteligência das coisas para vê-las [...] esconder-se por trás das palavras para mostrar-se [...], assim como a pessoa que busca a poesia para revelar-se pesquisadora em educação, tem suas artes de *ser* e *estar* no espaço das relações com os outros.

Segundo as lições de Boaventura de Sousa Santos (2000), toda racionalidade estética e expressiva aproxima o conhecimento da experiência vivida, produz ligações entre o conhecimento e o autoconhecimento, através da inspiração criativa que provém das artes. É aqui que a minha curiosidade cede lugar à pesquisadora, que complementa o palco como narradora-protagonista da ação. Embora tivesse sido utilizada como ponto de partida, a experiência da pesquisadora remete não a um *eu* particular e empírico, mas a um sujeito narrador-protagonista organizador dos muitos *eus* de uma mesma geração, de um mesmo *locus* e que compartilham os mesmos anseios históricos. Por esse intermédio, apresentarei os conceitos e o campo que dão base à pesquisa.

### **A composição de espaço constelar: pensando alguns conceitos**

Anuncio como disposição a presença de pensar sobre o *ser* e *estar* da experiência enquanto existência, como é apresentada por Kusch (1999) no território e pensamento latino-americano, que relaciona, dialoga, reflete e começa a compor uma paisagem constituída de elementos que mobilizam para novas concepções.

Inicialmente procuro caracterizar e inventariar os diversos elementos que compõem o objeto de investigação em uma proposta de *reflexão constelar*,<sup>18</sup> pautada pela *Teoria Crítica* e sem me entregar à abstração. Vou progredindo a partir de conceitos e por etapas até um conceito maior, formando uma imagem que sugere uma *constelação*. Busco, no pensamento

---

<sup>18</sup> Para Adorno (1999), no pensamento constelar o interior e o exterior do objeto devem dialogar entre si a fim de revelar o conteúdo e sua constituição que, à primeira vista, passa despercebida por um olhar unilateral, imediato ou superficial.

filosófico de Adorno, a compreensão para configurar constelações conceituais, de tal forma que elas, ao se esclarecerem mutuamente, mas também e, principalmente, para que, “[...] mesmo sendo produto da subjetividade humana, em seu conjunto. iluminem o objeto, mesmo que este objeto seja o próprio pensamento”. (ADORNO, 2009, p. 140).

Nessa condição, me coloco a *contemplar o corpus* da pesquisa e ver, à maneira do observador de estrelas, quais elementos se destacam e quais ligações poderiam ser estabelecidas entre os pontos. Dito de outra maneira, as *constelações*, das quais contemplo, analiso, componho e reflito, não são formações naturais, mas paisagens culturais, que, no texto, se caracterizam pela liberdade de estabelecer ligações entre partes que vão emergindo com a pesquisa.

Essa inspiração busco em Benjamin (1984), quando mobiliza em *Origem do drama barroco* para explicitar a relação entre conceitos, ideias e fenômenos, conserva em si uma operação construtiva que se dá na leitura das estrelas. A contemplação, na imagem que Benjamin, constrói, justapõe “[...] elementos isolados e heterogêneos [...]” (BENJAMIN, 1984, p. 50), que se iluminam reciprocamente, revelando a afinidade entre as partes: a constelação. O desenho que faço ao contemplá-la é uma construção estética e subjetiva. O autor reforça a ação de contemplar como um movimento contínuo do pensamento.

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. (BENJAMIN, 1984, p. 50-51).

Tal pensamento preconiza a construção de relações que permite visualizar constelações e que se dá de modo semelhante à forma pela qual constituímos, a partir de um conjunto de objetos, uma coleção. Ou seja, na constituição de uma nova totalidade reveladora.<sup>19</sup> Assim, tanto a constelação

---

<sup>19</sup> Esse conceito traz a formulação *todo-parte*. Expresso de outra forma: ora existem as partes e, depois, o todo, ou, inversamente, existe o todo e depois as partes. Mais do que isso, é formulada em termos de causa e efeito, exprimindo uma maneira incompleta e unilateral de perceber a relação entre o todo e as partes.

quanto a coleção são imagens que se referem à construção de um sentido, a partir da organização de elementos singulares que integram um todo sem, contudo, nele se dissolver.

Por isso, ao compor a tarefa de pensar a partir de uma *perspectiva constelar*, proponho refletir a fronteira entre o mundo conhecido e os outros mundos que ainda não foram experimentados ou vividos e confrontar o *herói* com a necessidade de optar e de enfrentar também ele o seu Adamastor. (SARAMAGO, 2001).

O meu Adamastor, uma estrela da constelação que proponho, é o contexto de diferentes fatores sociais e ideológicos, pelo qual a escola contemporânea tem sido tensionada, além da influente presença das redes sociais ou dos grupos conservadores. Nesse panorama onde se pode compreender o alcance das potencialidades da escola, enquanto espaço privilegiado de ampliação da democracia, enquanto construção de uma sociedade mais justa, humana e para todos, concebo a formação crítica, reflexiva e humana como possibilidade capaz de levar o sujeito a atuar de forma consciente na sociedade.

Diante dessa perspectiva, proponho a concepção da *Teoria crítica*,<sup>20</sup> como elemento constitutivo da pesquisa, através das categorias de análise que se apresentam em uma relação de (co)dependência e que são fundamentais para a apreensão da complexidade das relações sociais: a *cultura*, o *poder*, a *emancipação*, a *ideologia* e a *justiça social*. Neste viés, colaboram no questionamento e na revisitação da percepção de mundo. Esse princípios também embasam a perspectiva da teoria crítica da educação, conforme as análises de Theodor Adorno, na *Theorie der Halbbildung* (Teoria da semiformação – 1959) e nos ensaios que integram o livro *Erziehung zur Mündkeit* (Educação e emancipação – 1971), os quais fazem parte da construção teórica desta pesquisa de maneira direta e refletidas pelos pesquisadores Pucci (2001), Nobre (2012), Hermann (2005) e Sgró (2018).

Intenciono refletir sobre os conceitos de diálogo e ser mais que sustentam o pensamento freireano, que servem de base para a construção de uma proposta de educação com caráter emancipatório. As obras de Freire:

---

<sup>20</sup> A teoria crítica é um movimento que busca compreender a sociedade à luz de uma emancipação. (NOBRE, 2004).



*Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Por uma pedagogia da pergunta* (1985) e *Pedagogia da autonomia* (1997).

Sem educação não há avanço e, educação de fato, com debate e reflexão, que vai além da mera transmissão de conteúdo. Como diria Dewey (1859-1952), um dos principais estudiosos do tema, "[...] a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida". Sem um processo educacional, o ser humano repete discursos que não entende e prega verdades que não conhece. Em um contexto de atitudes polêmicas e reações extremas, essa realidade se torna perigosa. Infladas pelos acontecimentos cada vez mais surpreendentes, as pessoas partem para discussões acaloradas infundáveis, que raramente trazem algum resultado além de dores de cabeça e estresse, podendo, inclusive, acabar em violência. Uma opinião contrária se torna praticamente uma afronta pessoal e, com os ânimos cada vez mais aflorados, é difícil voltar à razão.

Pouco se reflete, se pensa, se reivindica, talvez por conta de outrora, esses sujeitos terem sido frequentadores de espaços educativos que repetiam expressões como: "*a pata nada*", "*o bebê baba*" ou "*Ivo viu a uva*", trazem os manuais de alfabetização já muito utilizados. Moacir Gadotti, um seguidor da filosofia educacional de Paulo Freire, defende que a educação é a formação de consciência crítica, que possibilita a emancipação do sujeito prisioneiro da *alienação*.<sup>21</sup> Portanto, é necessário também denunciar o caráter ideológico da educação no plano político, social e econômico. Para Gadotti,

[...] escutar os problemas da Educação, formando-se e informando-se; refletir criticamente problematizando essas questões; evidenciar as contribuições oferecidas pelas ciências da Educação para a eventual solução dos problemas; explicitar e denunciar as ideologias que desvalorizam a reflexão e o conhecimento; manter diálogo fecundo com o passado mediante recurso à história; buscar novos caminhos e pistas para a práxis educativa nos dias atuais; trabalhar interdisciplinarmente o conhecimento; desenvolver uma prática dialógica e solidária na ação educativa. (GADOTTI, 1994, p. 304).

Porém, o que se constata é um tensionamento entre uma racionalidade educacional cercada, por um lado, pela lógica capitalista, que, na sua forma de

---

<sup>21</sup> A alienação surge na vida econômica quando o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, perde o que ele próprio produziu e perde também sua consciência crítica.

se constituir no âmbito da escola, reproduz os interesses da produção de mercadorias, por outro, o ambiente educacional se compõe num lugar de resistências. Nessa lógica, proponho discutir a partir de tensões emergentes com conceitos como: *indústria cultural*, *consciência ingênua*, *semicultura*,<sup>22</sup> dentre outros, um cenário que requer “[...] pessoas que se enquadram cegamente no coletivo” e “fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria [...]” (ADORNO, 2003), como se a única possibilidade fosse uma caverna<sup>23</sup> onde as pessoas nasceriam e ficariam o tempo todo acorrentadas pelas pernas e pelo pescoço, de costas para a entrada, imóveis e somente enxergariam as sombras projetadas à sua frente, devido a um foco de luz que entraria no local, por meio de uma fogueira.<sup>24</sup>

A partir deste convite para a reflexão, questiono: O ser humano não deveria procurar as verdades em si? Por que se contentar com as meras opiniões ou preconceitos? Qual motivo impede o homem de se empenhar em uma atitude de investigação, pesquisa, discernimento, aprofundamento, problematização, criticidade? Não seria também, através da educação em uma atitude filosófica, a possibilidade para que se consiga atingir o bem maior por decorrência da verdade ou, pelo menos, da busca sincera? Percebo que muitas são as “cavernas” nas quais nos envolvemos e nos encontramos, seja por comodismo, seja por alienação, e encontramos-nos enganados e submissos, sem nos darmos conta de que tudo é mera especulação ou ilusão.

A alegoria de Platão (1999) mostra que, a partir do momento em que um dos prisioneiros se libertasse e tivesse acesso ao lado de fora da caverna, enfrentaria a luz do sol e, apesar das primeiras dificuldades, na tentativa de enxergar diante dela e, por estar diante de uma situação jamais vivenciada anteriormente, conseguiria se acostumar com a luz e enxergar as pessoas, animais e objetos como realmente são e não apenas como projeções, como antes no fundo da caverna. Para o autor (1999), o homem deveria ser libertado da caverna pela Filosofia, abandonando o mundo das aparências,

---

<sup>22</sup> Conceitos refletidos nas obras de Freire e Adorno.

<sup>23</sup> No livro VII, Platão (1999) narra o diálogo entre Sócrates e Glauco a respeito de uma das mais poderosas metáforas imaginadas pela filosofia, em que é descrita a situação geral em que se encontra a humanidade: Alegoria da Caverna.

<sup>24</sup> Cenário do livro *A República*, escrito por Platão há mais de 2,3 mil anos.

para entrar no mundo da realidade. Sendo assim, quais seriam as cavernas da atualidade? Quais os fatores capazes de contribuir para que o ser humano queira se libertar de sua ignorância?

Em uma sociedade que viveu o terror de Auschwitz, fato que sintetiza-se no extermínio entre 3 a 4 milhões de judeus nos campos de concentração, o filósofo Theodor Adorno (1995) nos mostra, através de suas investigações, as possíveis relações das causas desse pérfido evento com a educação e a formação dos indivíduos. O acontecimento de Auschwitz revela que um episódio parecido pode ocorrer a qualquer momento, em qualquer lugar do mundo. A grande tarefa da educação é evitar a repetição dessa *barbárie*.<sup>25</sup>

Para uma humanidade que imaginou alcançar sua plena emancipação, encontra-se ainda hoje, com cidadãos politicamente alienados, capazes de possuir mais e mais, sucumbindo à dominação do seu produto. Cabe-me perguntar se haverá alguma saída para a humanidade, ou, em outras palavras, se ainda há esperança, se cabe falar em *outro mundo possível*? É necessário cultivar a liberdade, seja de gênero, religiosa, política, seja de opinião. O importante na democracia é a pluralidade de ideias, a capacidade de crítica, e menos intervenções e aparelhamentos. Assim como a concepção de educação em Freire está impregnada de esperança,<sup>26</sup> o meu *eu* nesta *tese* apresenta *olhos de primeira vez*,<sup>27</sup> de descoberta das coisas que eu nunca vi, captados sensivelmente, como uma fotografia. Assim pretendo, como diria o poeta, *desver o mundo*.<sup>28</sup>

Sim, *desver* e construir um novo *ver* o mundo em uma perspectiva direcionada por conceitos como: *consciência crítica, diálogo, emancipação, pertencimento, protagonismo*, dentre outros apresentados pelo pensamento freireano e adorniano, como referência à iniciativa de compor novos horizontes para a educação, de uma comunidade que se propõe a repensá-la.

---

<sup>25</sup>A barbárie não é filha bastarda do capitalismo tardio e sim da geração permanente do interior no próprio processo civilizatório. (PUCI, 2007).

<sup>26</sup> Para Paulo Freire: "É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo..."

<sup>27</sup> Manoel de Barros.

<sup>28</sup> BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

“[...] Que eu possa cumprir esta tarefa, sem que o meu texto seja engolido pelo cenário”. (BARROS, 2000, p 100). Neste meu novo *ver* componho uma *constelação* na qual algumas estrelas ainda precisam ser reveladas, trazidas à tona para, a partir de então, iniciar a construção do *corpus* da pesquisa. No próximo subcapítulo, portanto, tratarei do *campo*, onde se abre, entre esses importantes elementos, os destaques para compor o cenário: os saber do sujeito, sua história, sua memória, suas potencialidades, experiências e anseios. Isso porque é

[...] o menino<sup>29</sup> quem ousa, quem se atreve a fazer diferente de todos os outros, aquele que inova e quando depois passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saía da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos (SARAMAGO, 2001).

Na verdade, é esse o sentido que venho construindo dentro de mim e que já não cabe só aqui dentro, ainda que ouse transpor barreiras conceituais ou ideológicas. Inspirada na *concepção problematizadora*, sei que posso iniciar um processo de transformação significativa no modo de *ser e estar*, rompendo com ações educativas de cunho *memorístico, a-histórico*, desprovido de crítica e reflexão. Como aquele *menino* que mudou o olhar de sua comunidade por ousar e inovar, apresentado por Saramago na citação anterior, busco mudanças profundas na forma de abordar as ações do cotidiano, através do conhecimento científico, a fim de que os moradores da *aldeia*<sup>30</sup> sejam sujeitos que voltem seu olhar para a possibilidade de arquitetar em seu *espaço e tempo* uma educação emancipadora, construída através de seu protagonismo e pertencimento, portanto, emancipados, capazes de conceber o conhecimento científico, sim, as produções da ciência como produções humanas e, como tal, postas a críticas e reformulações.

---

<sup>29</sup> Coloco-me na subjetividade do personagem *menino* para expressar a potência do desejo em desbravar horizontes pela pesquisa. Esse menino é personagem de Saramago na obra *A maior flor do mundo* (2001).

<sup>30</sup> Sujeitos que fazem parte do campo de pesquisa da Tese.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio, totalitarismo**. Tradução de por Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JOSSO, Marie-Christiane. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUSH, Rodolfo. **América profunda**. Buenos Aires: Biblos, 1999.
- PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Da ciência moderna ao novo senso comum. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Ilustr. de João Caetano. Lisboa: Editorial Caminho, 2001.

## 11

### Fragmentos de minha identidade que vem me constituindo pesquisadora

Valdete Gusberti Cortelini

---

Escreverás meu nome com todas as letras,  
Com todas as datas  
– e não serei eu.  
Repetirás o que me ouviste,  
O que leste de mim, e mostrarás meu retrato  
– e nada disso serei eu.  
Dirás coisas imaginárias,  
Invenções sutis, engenhosas teorias  
– e continuarei ausente.  
Somos uma difícil unidade,  
De muitos instantes mínimos  
– e isso seria eu.  
Mil fragmentos somos [...]  
(Cecília Meireles/Biografia)

Como escrever sobre o “eu” pesquisador, se não narrar um pouco minhas origens? Fragmentos da minha vida que constituem quem sou hoje.

Nasci no meio rural, filha de agricultores que desenvolviam seus trabalhos na lavoura com dificuldade e com muita labuta. Esse tempo de minha infância, durante o qual ajudava no que minhas forças deixavam, foi de muita doença na família, que se constituía de meus avós paternos, meus pais e três irmãos.

O exercício de voltar à minha infância me fez reabrir muitas feridas adormecidas, porque não tenho boas recordações desse período da minha vida. Minhas irmãs mais velhas precisavam trabalhar muito para ajudar meus pais, minha avó passava por um período de doença e meu avô vivia dominado pelo vício do álcool. Se não bastasse tudo isso, lembro-me da tristeza de meus pais por estarem passando por dificuldades financeiras, e eu, na minha infância, já convivia com as preocupações do mundo adulto.

Gostava muito quando éramos presenteados pela mãe natureza com um dia inteirinho de chuva; esse dia podia passar com minha mãe, Iracema Bisatto Gusberti, que não ia para a roça. Mesmo não tendo tempo de me dar

um colo, estava ali perto de mim, em meio aos afazeres que eram para esses dias: costurar as roupas do serviço, fazer trança e costurar chapéus.

Gostaria de salientar aqui a importância que tinha para mim saber-me alvo dos cuidados de meus pais. Vale dizer, saber-me querido por eles. Nem sempre, infelizmente, somos capazes de expressar, com naturalidade e maturidade, o nosso bem-querer necessário a nossos filhos e filhas, através de variadas formas e procedimentos, entre eles o cuidado preciso, nem para mais nem para menos. (FREIRE, 2015, p. 60).

Meu pai, mesmo nos dias de chuva, dificilmente desfrutava de momentos com a família. Era nesses dias que consertava o estábulo, o chiqueiro dos porcos e dirigia-se a outros afazeres da jornada de um agricultor. Todos os trabalhos eram manuais, usava-se tração animal para transportar as colheitas e para arar a terra. Lembro-me de que cultivavam milho e fumo, usando muitos agrotóxicos, uma vez que não sabiam dos malefícios para a saúde.

Cresci em meio a esses desconfortos, por isso não tenho recordações de uma infância feliz. Porém, os desafios e as dificuldades que presenciava na minha família, dentro de mim, se tornaram impulsos para almejar uma vida diferente.

Nesse sentido é que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade. (FREIRE, 2015, p. 42-43).

E, com certeza, a maneira mais digna e gratificante que encontrei ao longo da minha vida foi estar em constante aprendizado, nas relações sociais e nas trajetórias escolar e acadêmica.

Iniciei minha escolarização com 7 anos, em uma escola multisseriada na primeira série do Ensino Fundamental. O caminho até a escola era feito a pé, em uma distância de um quilômetro e meio. Quando conclui a quarta série do Ensino Fundamental, no ano de 1989, precisei sair de casa para continuar meus estudos. Naquele ano, além de marcar a minha saída de casa para estudar, é o ano em que o município se emancipou de Nova Prata, passando a se chamar Vista Alegre do Prata. Encerro minha trajetória escolar na escola da comunidade, no meio rural e nas classes multisseriadas. Nesse momento

aconteceria uma mudança muito grande na minha vida: ou sairia de casa para estudar, ou ficaria ajudando meus pais e avós na propriedade. Meu sonho era estudar, e batalhei para que isso acontecesse. Nos anos 1989, 1990 e 1991, concluí o então Primeiro Grau, morando na casa de pessoas gentis e amáveis que me acolheram, sem pedir nada em troca, além do trabalho na casa e alguns alimentos.

Em 1991, embora tendo de me deslocar até Nova Prata para estudar, pude voltar para a casa dos meus pais. Diariamente, fazia um quilômetro e meio a pé até a parada de ônibus e vinte cinco quilômetros de ônibus, até chegar ao Colégio Estadual de 1º e 2º Graus Tiradentes, onde cursei o Magistério. Era um ônibus que levava passageiros, trabalhadores de fábricas e estudantes. Tinha aula das 13h às 18h15min; porém, sempre saía às 18 horas, porque o transporte não podia me esperar por mais tempo.

Não tive oportunidade para fazer escolhas de curso, só tinha a certeza de que queria continuar estudando. Escolher o Magistério era uma forma de receber a aprovação e a ajuda da família, afinal, estava buscando uma profissão. Embora não tenha tido muitas opções de escolha, pois as oportunidades eram poucas, sempre me identifiquei com a educação, e o caminho escolhido não foi frustrante.

Uma das lembranças mais marcantes do Magistério foi a disciplina de Didática da Música que, mesmo tendo nos ensinado muitas canções infantis, tinha como prioridade os Hinos: Nacional, da Bandeira, Rio-Grandense e da Independência. Aprendíamos todos eles e depois tínhamos a prova individual, em que a professora fazia o sorteio de qual deles deveríamos cantar para ela, sem erros. Desse momento dependia a avaliação da disciplina.

Concluídos os três anos do Magistério, como parte do curso, tínhamos o estágio de seis meses, a ser realizado com as séries iniciais. Nesse momento da minha formação, retornei à casa onde morei quando estudei nas séries finais do Primeiro Grau, na cidade de Vista Alegre do Prata, e realizei o estágio com a turma da terceira série. Eram somente quatro alunos. A turma pequena era uma característica das escolas de nosso município, tanto da rede estadual como da municipal, naquela época.



No final de 1995, fizemos a formatura do Magistério e recebemos o Certificado de Conclusão do curso. “Desta forma, ao ensinar, a educadora reconhece o já sabido, enquanto o educador começa a conhecer o ainda não sabido. O educador *aprende*<sup>1</sup> na medida em que *apreende*<sup>2</sup> o objeto que a educadora lhe está ensinando”. (FREIRE, 2015, p. 143). Na experiência do estágio percebi que não poderia parar com os estudos, o que me motivou a ingressar logo na faculdade.

No primeiro semestre de 1995, enquanto fazia o estágio do Magistério, já iniciava os meus estudos na faculdade. No segundo semestre, procurei emprego e consegui. Era na casa de uma professora, para cuidar de seu filho de seis meses. Precisava ajudar meus pais com as despesas, pois eles estavam pagando a mensalidade da universidade, transporte e material quando precisava. Na condição de agricultor, estava sendo difícil arcar com esses custos, porque a agricultura não estava bem estruturada como está hoje.

Encerrando o ano de 1995, a Secretaria Municipal de Educação de Vista Alegre do Prata abriu concurso público para as escolas municipais, realizei o mesmo com muito interesse e determinação. Ao todo, éramos sete participantes para uma vaga imediata. Finalizado o processo, obtive a primeira posição.

Assim, em abril de 1996, assumi a escola onde estudei nas séries iniciais com duas séries: primeira e quarta, com alunos da comunidade de São Liberal, onde nasci, estudei e me criei. Nesse período, a escola já se chamava Escola Municipal Ângelo de Carli, em homenagem ao doador do terreno para a sua construção.

Se não conseguisse trabalho, já havíamos determinado, na minha família, que seria necessário parar com os estudos da faculdade, pois não estava sendo possível administrar as despesas da casa e os meus estudos.

Esse período do meu trabalho, em que estava cursando a graduação, considero a temporada em que mais consegui aproximar a prática pedagógica das necessidades educacionais do entorno. Com a nucleação das escolas do meio rural em 2000, aos poucos, essa característica foi se perdendo.

---

<sup>1</sup> Grifo do autor.

<sup>2</sup> *Idem*.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2015, p. 96)

Por mais que nos aperfeiçoemos e busquemos refletir sobre nossa prática, carregamos conosco os resquícios de nossa formação, portanto, vigiar nossa atividade e nossas crenças é um exercício que exige muita reflexão e construção de nossos saberes. É preciso, principalmente, estarmos abertos a mudanças.

Tenho plena convicção de que procurei a universidade sempre com o intuito de poder melhorar a minha prática docente. O conhecimento científico tem valor social quando se coloca a serviço de mudanças significativas, de acordo com a realidade e as necessidades da educação. “A função da universidade é educar estudantes. Se ‘educação’ significa enviar informação de quem a tem para quem a recebe, o que Paulo Freire chama de ‘educação bancária’, a Internet faz isso muito bem, como também faz o videoteipe ou qualquer mídia de gravação”. (MAIA, 2007, p. 10).

Em julho de 1999, realizei a formatura da Licenciatura Plena. De posse do diploma, pude melhorar também o meu salário como educadora, pois, além da construção do conhecimento, almejamos valorização profissional. É importante informar que, em janeiro de 1999, casei-me com Ivair Cortelini. Em dezembro desse mesmo ano, prestei concurso no município de Fagundes Varela e, na posição de terceiro lugar, fui chamada para assumir em março de 2000, sendo que trabalhei até dezembro de 2003, quando fiz um segundo concurso em Vista Alegre do Prata e passei a trabalhar 44 horas semanais na escola de minha cidade: 20 horas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e 24 horas na Educação Infantil, contando com o tempo para planejamento.

Em dezembro de 2000, nasceu meu primeiro filho, Tiago, e, em janeiro de 2004, minha filha Érica. Mesmo com os filhos pequenos, nunca me acomodei nos estudos. No ano de 2002, fiz um curso de especialização em Educação Infantil no Campus da Universidade Caxias do Sul, em Bento Gonçalves, o qual me habilitou a trabalhar com a Educação Infantil no

município de Fagundes Varela e de realizar o concurso em Vista Alegre do Prata, em 2003.

No ano de 2006, realizei minha primeira pós-graduação presencial, a cada quinze dias, no Município de Bento Gonçalves, com formação em Administração, Supervisão e Orientação Escolar. Entre 2008 e 2009, realizei minha segunda especialização em Orientação Escolar e Ensino a Distância, com dois encontros presenciais no Município de Serafina Corrêa.

Paralelamente à minha formação, sempre atuei em sala de aula e na Coordenação Pedagógica da escola. Desde 2009, até os dias atuais, sou a Diretora da Escola Municipal Giuseppe Tonus, que desde 2000 concentra todas as escolas do interior em uma única, localizada na área urbana do Município de Vista Alegre do Prata.

Em 2014, fiz o processo seletivo para ingressar no mestrado, não sendo selecionada na última etapa. No ano de 2015, então, realizei disciplinas como aluna não regular no curso do mestrado e, nesse mesmo ano, consegui ingressar pelo processo seletivo, na turma de 2016. Em 2017 fiz minha defesa no Mestrado e, no mesmo ano, passei para o processo seletivo de ingresso do Doutorado em Educação, que atualmente está em curso.

Apesar de estar sempre em constante aperfeiçoamento, com formações acadêmicas e cursos de formação, o doutorado foi um desafio novo e ousado ao qual me propus. Primeiramente, porque estou em um momento da minha vida profissional no qual minha remuneração não é uma preocupação. Trabalho somente em uma escola e, com vinte anos de profissão, como a maioria das minhas colegas pensam, poderia apenas ficar esperando a aposentadoria. Segundo (o motivo mais importante): poderia pensar nos estudos de meus filhos e não ficar investindo em mim.

Digo isso não porque esses pensamentos fazem parte das minhas convicções, mas porque muitos que estão à minha volta, apesar de admirarem minha determinação e vontade de estudar, deixam transparecer, de certa forma, que, “se fossem eu, aproveitariam melhor esse dinheiro”. No entanto, nunca me deixei envolver por esses pensamentos.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha vida docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do

mundo. Minha *franquia* entre os outros e o mundo é a maneira radical como me experimento enquanto cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 2015, p. 49-50).

O fato de estar sempre buscando algo novo é próprio da minha personalidade, nunca consegui ficar muito tempo sem estudar. Quando conversei com meu marido e compartilhei a ideia de seguir os estudos fazendo mestrado, ele me respondeu: “Estava estranhando que se passaram mais de cinco anos e você estava sem iniciativa para os estudos”.

Essas páginas, que podem ser entendidas como fragmentos de minha vida pessoal e profissional, constituíram-me e continuam me constituindo como ser humano. Minha postura como tal se interliga com a minha trajetória acadêmica e como pesquisadora. Fragmentos que me constituem em unidade.

Nessa unidade, sigo colocando a trajetória de meus estudos mais atuais, mas carregados das vivências, dos sonhos e das experiências do caminho percorrido até então.

No mestrado em Educação, realizado em 2016 e 2017, na Universidade de Caxias do Sul, escrevi a dissertação intitulada *Formação docente e os cursos de graduação em Pedagogia na modalidade EaD: processos formativos e a autonomia do sujeito*, voltada à formação de professores atuantes em salas de aula do curso de Pedagogia na modalidade EaD. Essa pesquisa possibilitou-me vivenciar situações de diálogo e de discussões possíveis de serem realizadas nos espaços da escolarização dos cursos de formação continuada que, além de constituírem o conhecimento, possibilitam a reflexão sobre a ação, seguida de uma nova reflexão acompanhada de uma postura de compromissos com o sujeito que aprende, bem como do seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Como nos diria Charlot (2010, p. 155), “o trabalho do pesquisador é evidenciar as contradições, inclusive aquelas que existem no seu campo”. Essa área de saber que vem me constituindo enquanto docente e gestora em uma escola pública permitiu-me realizar um diagnóstico das formações continuadas dos professores no exercício da docência. O dia a dia envolto em situações diversificadas, que exigem do professor conhecimentos específicos para o enfrentamento das problemáticas educacionais evidenciadas, traz

fortemente a visibilidade do quanto as formações continuadas estão distantes e descontextualizadas do cotidiano escolar.

A pesquisa de tese, iniciada em 2018, tem o propósito de apresentar uma proposta de formação continuada para ser executada com os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, estruturando-a por meio da organização de um programa para ser desenvolvido com professores no exercício da docência, por meio da modalidade semipresencial, em ambiente virtual. A intenção é oportunizar a reflexão sobre a prática pedagógica e possibilitar inovações e resoluções de problemas de forma colaborativa, além de repensar a gestão escolar, propor políticas públicas e projetos relevantes ao seu cotidiano. Conforme afirma Barriga (2003, p. 78), “nuestra respuesta a la primera inquietud planteada tiende a enfatizar el desarrollo de una perspectiva activa frente a la investigación”.

Constata-se que se faz anualmente uma carga horária obrigatória de formação continuada para docentes; porém, as políticas que gestam essas práticas o fazem de maneira descompromissada e desvinculada da prática de sala de aula. São momentos isolados que não permitem refletir sobre as situações reais do cotidiano escolar. Sem o movimento de pensar a prática pedagógica e seu contexto, dificilmente acontecem as mudanças necessárias e conscientes no campo educacional.

Vive-se o antagonismo do *sempre foi assim* ou *poderia ser assim*. A dificuldade de encontrar o ponto de equilíbrio na educação faz com que não se repensem as concepções que fundamentam nossa prática, ou simplesmente nos movem acompanhando os modismos pedagógicos. Nesse ponto, Armstrong (2008, p. 65) nos atenta para a ideia de que “uma atenção restrita aos resultados acadêmicos não prepara os alunos para ingressar neste mundo rico e complexo”.

Sendo assim, trago um novo olhar às formações continuadas, não mais constituindo-se de palestras motivacionais ou de cursos teóricos desvinculados do contexto educacional de cada instituição, mas de uma proposta de formação continuada para professores, que seja um mecanismo para refletir o cotidiano escolar. Uma proposta estruturada por meio da aprendizagem mediada, identificando as concepções de verdade, de poder-saber e sujeito, e seus desdobramentos para uma educação mais humana e

consciente das mudanças necessárias, norteadas ações que qualifiquem a docência, compreendendo a micro e a macroestrutura que envolvem o seu cotidiano. De acordo com Kunh (2012, p. 357), “nosso olhar nunca é isento de julgamentos. Somos constituídos do paradigma vigente. [...] somos provocados a desfazer a ideia de não haver [...] espaço para a novidade. Na ciência normal, não há espaço para o inusitado ou para o inesperado”. (KUNH, 2012, p. 255).

Dar significado às formações continuadas, por meio da mediação, é compreendê-la de forma que o conhecimento passado pelas gerações seja carregado de envolvimento emocional, ético e social. É através dele que conceitos já formados podem modificar-se, afinal, conforme nos lembra Freire, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (FREIRE, 2015, p. 83).

Encontrar o significado de aprender e ensinar é a curiosidade que move todo ser humano na direção de novas descobertas, através das relações e das reflexões realizadas. A importância de se estruturar projetos que venham qualificar ainda mais a docência permite que cada realidade, mediante a reflexão sobre a prática pedagógica de forma coletiva, vá construindo sua identidade educacional que, além de promover o pensar na construção dos saberes, passará a minimizar os problemas voltados à aprendizagem e ao convívio social. Freire confirma:

[...] Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo, esta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. Ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 2015, p. 134).

Na perspectiva proposta por Freire, acredita-se que a formação continuada de professores possa trazer essa dinâmica para os momentos de estudo que, aproximados da realidade trabalhada, conseguem inaugurar mudanças significativas no processo de construção do conhecimento, inserindo o sujeito no seu contexto social. Para que se concretize o projeto proposto, a reflexão sobre o tema *A formação continuada de professores no*

*movimento das relações de poder: autonomia versus controle biopolítico*, envolvo-me no objetivo maior de elaborar uma proposta de formação continuada, tendo como referência a aprendizagem mediada de forma colaborativa.

As reflexões acerca da formação continuada têm o propósito de ancorar-se nos conhecimentos já construídos, aproximando-os do cotidiano escolar para, na reflexão coletiva de todos os envolvidos no processo escolar, implementar mudanças que, apesar das normativas que regulamentam esse processo, possam alcançar gradativamente um nível de autonomia que humanize o sujeito. Conforme Armstrong (2008, p. 49) nos faz refletir, “humano é algo que está em nós – é de nós mesmos que falamos”.

Apresentar um pensamento esperançoso não quer dizer que seja ingênuo ou neutro. É, antes de qualquer coisa, debruçar-se sobre a realidade posta, sem pensar que acontece naturalmente e que nada pode ser feito para mudá-la, acabando por acreditar simplesmente no fatalismo. Compreender a realidade e o nosso entorno de forma crítica é desvendar o mundo com curiosidade, desejo de mudança e entendimento de que a dignidade de um não poderá ignorar a do outro. Humanizo-me, humanizando o outro. Essa é a autonomia de ser e viver num espaço de leis e valores morais.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. [...] (FREIRE, 2016, p. 68).

A busca proposta por Freire nos faz pensar sobre o quanto precisamos estar vigilantes na nossa tarefa de educadores, para que não entendamos que a liberdade é uma doação. Quando educadores e educandos compreenderem que a liberdade é responsabilidade, estarão construindo sua autonomia. Esse movimento, uma vez internalizado, será realizado enquanto processo, por isso as relações entre pensamento e linguagem são inacabadas.

Nessa vigilância proposta por Freire, é necessário perceber que os aspectos culturais apresentam questões preponderantes na construção de um sujeito autônomo e reflexivo. É fundamental compreender as estruturas

históricas e sociais que fundamentam a ideologia da sociedade, com o propósito de compreender as relações de poder existentes na ideologia educacional que, ao mesmo tempo em que apresenta políticas de uma educação que promove a autonomia, estabelece um controle coletivo da mesma. Uma autonomia controlada: “Ademais, as organizações humanitárias se dirigem sempre e apenas à vida nua, e nunca problematizam, politicamente, a proliferação desta mesma vida nua da qual se alimentam”. (DUARTE, 2008, p. 12).

É justamente essa invisibilidade que precisa ser desvendado. Não basta identificarmos o problema que se faz presente no cotidiano escolar, é preciso ir além, problematizar a sua existência, onde encontra respaldo para se proliferar e permanecer ativo no contexto escolar e, o quanto cada um dos envolvidos no processo é responsável pela continuidade e pela permanência de práticas excludentes, descompromissadas e de uma certa clandestinidade em que se legitima a prática de controle por meio de subjetivações.

São os perigos que a atual sociedade democrática nos estabelece, segundo Agamben (2017), e que determinam quais são os direitos humanos “assegurados”, quem são os excluídos e os incluídos, os dentro da lei e os fora da lei. Devemos estar atentos às decisões do *soberano*, analisando suas ações na ótica da biopolítica.

Posso dizer que o pensar é considerado, hoje, uma grande ameaça para a ideologia e o poder em vigência, pois quanto menos tempo for oportunizado para que o sujeito pratique a ação do pensar, maior a facilidade de manipulação desse indivíduo. A reflexão, para ter eficácia, precisa ser promovida no ambiente escolar, mas este, por sua vez, apresenta horários fechados e carga de trabalho exaustiva, que afasta o docente desse exercício vital. Sem contar que as cobranças de vencer conteúdos informativos, para obter resultados com avaliações externas direcionam o trabalho do professor para, única e exclusivamente, repassar conteúdos e conhecimentos impostos.

Essa dinâmica, proposta para pensar o *como*, o *para quê* e o *para quem* estamos servindo através do exercício da docência, permitirá que os professores consigam perceber a importância do seu trabalho na escola, compreendendo-se como presença que dá seu testemunho ético.



Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2015, p. 96).

Como ser humano, não posso apresentar um testemunho ético, se não conseguir me sentir parte de um processo de construção permanente do “meu” ser humano livre, porém responsável pelo outro e, assim, estabelecendo autonomia entre ambos. Essa liberdade individual, conquistada no coletivo, inaugura a minha emancipação compreendida na vivência entre seres humanos da mesma espécie com personalidades e características diferentes, mas regidos pelas leis da ética.

Assim, trazer a ação pedagógica para a reflexão é uma construção ética da docência, e esse caminho se concretiza por meio de processos contínuos de construção e reconstrução de aprendizagens, que tenham significado e possibilitem o ensinar e o aprender com dignidade.

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento. A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos. (NÓVOA, 1991, p. 20).

A proposta de formações continuadas, voltadas à reflexão do cotidiano escolar, projeta mudanças significativas no cenário educacional. Pensar na prática pedagógica, permitindo inaugurar mudanças necessárias, fundamentadas no conhecimento construído e consolidado, propicia a clareza sobre a transição alicerçada na consciência de que o pensar fortalece a nossa caminhada e nos ajuda a discernir que o novo não abandona o que se construiu ao longo do processo, pois transforma-se continua e coletivamente com o propósito de contribuir para uma educação que priorize o desenvolvimento do ser humano.

Sendo assim, tendo clareza do poder que exerço no espaço em que atuo, dos saberes que sustentam essas relações de poder e de como nossas ações (que são intencionais e assumem caráter ideológico, entre a resistência e a mudança) permitem que, através da mediação se construa a modificabilidade cognitiva num universo de diversidades e de possibilidades que humanizam o sujeito, pretende-se construir essa dinâmica reflexiva por meio da formação continuada.

A proposta de formação continuada, desenvolvida com professores, através da teoria da mediação proposta por Feuerstein, debruçar-se-á entre a resistência e a mudança no cotidiano escolar de ruptura dos *nós*<sup>3</sup> pedagógicos, nas amarras da resistência em identificar a dinamicidade possível para se refletir as práticas pedagógicas, suas concepções e suas ressonâncias no constituir-se, perceber-se e posicionar-se na docência, de forma individual e coletiva.

O desenvolvimento desta proposta é minucioso e requer, conforme nos apresenta Barriga (2003, p. 78), que seja construído de forma artesanal: “[...] la postura artesanal preparada para enfrentar imprevistos es esencial en el momento que nuestros objetivos científicos no son fácilmente alcanzados com recetas extraídas de ‘los clásicos’.” Nos fazem pensar que não bastam apenas as ideias e a habilidade em coordená-las, precisam ser fundamentadas, construídas e incorporadas pelo pesquisador com muito trabalho intelectual, por meio de observações, hipóteses, proposições, métodos e fundamentação teórica, sustentando o percurso da pesquisa e os seus possíveis resultados.

Para isso, o caminho precisa ser planejado. Os objetivos traçados permitem nortear todo o trabalho, o que não impede que, no decorrer do percurso, sofra mudanças necessárias, levando em consideração os achados na trajetória de investigação.

A tese da referida pesquisa encontrar-se-á no movimento percebido no *nó* pedagógico, realizado entre o real e a utopia no cotidiano escolar, que permite inaugurar mudanças que ressignifiquem essa política pública de formação permanente; compreender as ressonâncias dos discursos ditos e

---

<sup>3</sup> Metáfora do nó pedagógico para compreender o movimento de saber, poder e verdade na autonomia e biopolítica, identificados no cotidiano escolar.

dos que não são ditos, de acordo com Foucault, e que apresentem ressonâncias no interior das relações de força exercidas pelo *nó* da formação continuada. Nesse percurso, Minayo (2016, p. 15) nos apresenta que “enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, de forma inseparável”. E, para dar vida aos nossos escritos, as metáforas surgem dando sentido ao texto narrativo, “desde que se esteja consciente dos perigos possíveis, as metáforas podem ser úteis na criação da forma narrativa”, assim como nos alertam Clandinin e Connelly. (2015, p. 213).

Não consigo me perceber e me considerar humano, se não desenvolvo, enquanto pesquisador, o exercício de *ir e vir*, movimento realizado nas discussões teóricas, nos estudos de campo, nos textos narrativos, na conexão entre os achados e os encontrados, na transversalidade dos conceitos teóricos com os dados construídos. *Ir e vir* abre possibilidades para o diálogo, para a reflexividade, desenvolvendo a arte da escuta, estabelecendo disciplina, entrega e confiança, estando aberto ao novo e ao inesperado, assim como nos propõe Stecanela (2010).

Posso dizer que venho me constituindo pesquisadora no processo vivido, como ser humano e profissional, assim como no diálogo de Platão:

Sócrates – Como assim, Alcibíades? Não reconheces que cuidar de alguma coisa é fazer algo a seu respeito?

Alcibíades – Decerto.

Sócrates – E sempre que o tratamento deixar essa coisa melhor do que era antes, não dizes que ela foi bem cuidada? (PLATÃO, 1975, p. 236)

Torno-me uma pessoa melhor e faço melhor o meu trabalho quando minhas tarefas pessoais e coletivas são bem cuidadas. Ser pesquisador é tarefa que precisa ser regada e cultivada constantemente. Que eu possa manter o “jardim” do meu *eu* pesquisador sempre bem cuidado.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Medios sin fin**: notas sobre la política. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2017.

ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas**: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Tradução de Vinícius Duarte Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. Resenhando as estruturas das revoluções científicas de Thomas Kuhn. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte. v. 14, n. 3, p. 351-358, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00351.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BARRIGA, O. Y. Henríquez, G. **La presentación del objeto de estudio**: reflexiones desde la práctica docente. Chile, 2003. p. 77-85.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução do grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2015.

DUARTE, André. Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI. **Revista Cinética**, 2008. Disponível em: [http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre\\_duarte.pdf](http://www.revistacinetica.com.br/cep/andre_duarte.pdf). Acesso em: 24 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em: <https://.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

PLATÃO. **Diálogos**. Pará: Universidade Federal do Pará, 1975.

STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane S.; COSTA, Gisele Paim (org.). **Experiências de quem pesquisa**: reflexões e percursos. Caxias do Sul: Educs, 2010. Disponível em: <https://www.uces.br/site/editora/e-books/e-books-educacao>. Acesso em: 24 abr. 2019.

## Sobre os autores

**Alexandre Cortez Fernandes** (org.) é professor de Direito Civil na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutorando em Educação (UCS). Mestre em Filosofia (UCS). Especialista em Ensino e Pesquisa em Direito Privado (UCS). Graduado em Direito (UCS).

**Cassiane Curtarelli Fernandes** é professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Farroupilha/RS. Doutoranda em Educação (UCS). Bolsista Capes. Mestra em Educação (UCS). Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (Uninter). Graduada em Pedagogia (UCS).

**Débora Peruchin** é professora de Matemática e Ciências na rede pública municipal de Caxias do Sul. Doutoranda em Educação (UCS). Bolsista de Pós-Graduação BPG-UCS. Mestra em Educação (UCS). Graduada em Matemática (UCS).

**Dilnei Abel Daros** é professor na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Doutorando em Educação (UCS). Mestre em História (UCS). Especialista em Educação em Direitos Humanos (FURG) e em Ensino de Filosofia (UFPel). Graduado em História (Ulbra).

**Joanne Cristina Pedro** é doutoranda em Educação (UCS). Bolsista Fapergs/Capes. Mestra em Educação (UCS). Especialista em Organização e Gestão de Políticas Sociais (FMU). Graduada em Psicologia (Mackenzie).

**João Paulo Borges da Silveira** (org.) é professor na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e bibliotecário-documentalista na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutorando em Educação (UCS). Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPel). Especialista em Gestão em Arquivos (UFSM) e em Educação e sociedade (CBM). Graduado em Biblioteconomia (FURG).

**Marcelo Luís Fardo** é professor na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutorando em Educação (UCS). Mestre em Educação (UCS). Graduado em Tecnologias Digitais (UCS).

**Mariana Parise Brandalise Dalsotto** (org.) é doutoranda em Educação (UCS). Bolsista Capes. Mestra em Educação (UCS). Graduada em Pedagogia (UCS).

**Milena Schneid Eich** é professora na rede particular de ensino de Caxias do Sul. Doutoranda em Educação (UCS). Mestra em Linguística Aplicada (Unisinos). Especialista em Audiodescrição (UECE) e em Formação para Educação a Distância (UCS). Graduada em Letras – Português/Inglês (UCS).

**Sirlei Tedesco** é professora na rede pública municipal de Fagundes Varela/RS. Doutoranda em Educação (UCS). Mestra em Educação (PUCRS), em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Univille). Graduada em Pedagogia (UCS).

**Valdete Gusberti Cortelini** é professora na rede pública municipal de Vista Alegre do Prata/RS. Doutoranda em Educação (UCS). Mestra em Educação (UCS). Especialista em Pedagogia Gestora com Ênfase em Orientação, Supervisão e Administração Escolar (ACE) e em Orientação Educacional (FIJ). Graduada em Pedagogia (UCS).

