



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**CÂMPUS DE MIRACEMA**  
**CURSO PEDAGOGIA**

**PAULO FERNANDO VIANA DE MATOS MEDEIROS**

**EDUCAÇÃO E AUTONOMIA:**  
**UM ESTUDO DAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE PAULO**  
**FREIRE, JOSÉ PACHECO E LAURO LIMA**

**Miracema do Tocantins, TO**

**2022**

**Paulo Fernando Viana de Matos Medeiros**

**Educação e autonomia:  
um estudo das alternativas pedagógicas a partir de Paulo Freire, José Pacheco e Lauro  
Lima**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Miracema, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob orientação do Prof. Drº. Francisco Gonçalves Filho.

Miracema do Tocantins, TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

M438e Medeiros, Paulo Fernando Viana de Matos.  
Educação e autonomia: um estudo das alternativas pedagógicas a partir de Paulo Freire, José Pacheco e Lauro Lima. / Paulo Fernando Viana de Matos Medeiros. – Miracema, TO, 2022.  
87 f.  
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.  
Orientador: Francisco Gonçalves Filho  
1. Autonomia. 2. Emancipação. 3. Cooperação. 4. Solidariedade. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

PAULO FERNANDO VIANA DE MATOS MEDEIROS

EDUCAÇÃO E AUTONOMIA:  
UM ESTUDO DAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE PAULO FREIRE,  
JOSÉ PACHECO E LAURO LIMA

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Miracema, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob orientação do Prof. Drº. Francisco Gonçalves Filho.

Data de aprovação: 24/06/2022.

Banca Examinadora:

---

Profº. Drº. Francisco Gonçalves Filho, Orientador, UFT.

---

Profº. Dr. Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo, Examinador, UFNT.

---

Profª. Dr. Juliana Chioca Ipolito, Examinadora, UFT.

---

Profª Drª Brigitte Ursula Stach Haertel, Examinadora, UFT.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a D'us que me possibilita o fôlego de vida e saúde, dando-me oportunidade de desenvolver talentos, aprimorar minhas habilidades e exercer autonomia.

À minha mãe, Dilma Viana de Matos, por todo sacrifício de vida, lutas e por suportar, à sua época, os preconceitos de ser mãe solteira numa sociedade machista, mas que não a impediram de criar seus filhos sozinha e cumprir com sua responsabilidade maternal conforme suas condições e possibilidades.

À meus irmãos, Luís Guilherme e Marco Antônio, que estão ligados a mim pelos laços sanguíneos, e dos quais penso, segundo minhas condições, tentei contribuir positivamente em vossas vidas. Espero ter acertado mais do que errado.

À meu pai-avô (*in memoriam*) Valdemar Ferreira **Viana (1935-26/07/2021)**, que tornou-se o conceito de pai que carregarei por toda a vida e que infelizmente partiu sem que fosse possível despedir-me. Eternamente meu Pai.

À toda (minha) família Viana, grato sou pelo amor e carinho com que sempre me receberam e cuidado que tiveram. Amo a todos.

À minha esposa, Tatiana Medeiros Noletto Viana, a quem devo e não posso pagar, muita consideração e respeito, sendo a principal “culpada” de meu regresso aos estudos e de estar hoje concluindo este curso de Pedagogia. Meu carinho e afeto por esta mulher maravilhosa são imensos. Meu amor é seu!

Aos meus filhos, Mariah Eduarda e Wylton Walysson, que me proporcionam um laboratório experimental educativo dentro de meu próprio lar, pautado em amor, respeito e diálogo. Desejo permanecer contribuindo para que assumam e exerçam suas respectivas autonomias.

À (toda) família de minha esposa, em especial ao meu sogro Uilton e minha sogra Marlene que não medem esforços em nos ajudar e pelo apoio incondicional disponibilizado.

A todos(as) meus amigos(as) que sempre me apoiaram, ouvem-me, leem-me, estando sempre dispostos(as) a contribuírem conosco em relações democráticas e colaborativas. Algumas pessoas que conhecemos e interagimos pela vida são fundamentais ao nosso processo existencial e também social.

À minha ex-orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Brigitte Ursula Stach-Haertel. Docente com quem tive muita proximidade na universidade. Com ela aprendi muito em democracia, em dialogicidade, em eticidade, em respeito, em afeto e etc. Suas práticas favorecem a autonomia. Exemplo de ser humano sempre disposta a ajudar a todos. Obrigado por tudo até aqui.

À meu orientador, Prof. Dr. Francisco Gonçalves Filho. Docente responsável e comprometido com o ensino. Historiador consciente de seu papel na sociedade. Pessoa amável, atenciosa e democrática, firme em suas convicções. Um profissional ímpar e um ser humano sem igual. Coisas inexplicáveis acontecem o tempo todo e acredito que não foi o acaso que ligou-nos... Tinha de ser assim! Suas contribuições foram e são fundamentais.

À banca examinadora pelos apontamentos, críticas e contribuições. Na continuação de meus estudos pretendo levar em consideração muito do que foi levantado por todos. Grato.

À vida, pelos ensinamentos. Ao aprendizado, pelas experiências. Às pessoas, pelos relacionamentos. Aos erros, pela reflexão e possibilidade de correção.

As mais diversas experiências que tive durante a vida serviram, de uma forma ou de outra, para que eu pudesse hoje descobrir, exercer e valorizar a conquista da minha autonomia.

***Autonomia***

*É impossível nesta primavera, eu sei  
Impossível, pois longe estarei  
Mas pensando em nosso amor, amor sincero  
Ai! Se eu tivesse autonomia  
Se eu pudesse gritaria  
Não vou, não quero  
Escravizaram assim um pobre coração  
É necessária a nova abolição  
Pra trazer de volta a minha liberdade  
Se eu pudesse gritaria, amor  
Se eu pudesse brigaria, amor  
Não vou  
Não quero  
***Cartola****

## RESUMO

O estudo ocupa-se em realizar um levantamento histórico da escola moderna, bem como localizar elementos característicos no ambiente escolar da atualidade e indicar propostas alternativas pedagógicas que sirvam de maneira prática à realidade encontrada pelos professores, por ocasião de suas experiências na educação. O referencial teórico foca nas alternativas pedagógicas propostas a partir de Paulo Freire, José Pacheco e Lauro Lima. Foram utilizados artigos, monografias e dissertações caracterizando esta pesquisa como bibliográfica. A problematização guia-se pelos seguintes questionamentos: sendo a escola, historicamente reprodutora do modelo autoritário e industrial, em sua estrutura e no ambiente escolar, como contribuir para uma escola democrática e promotora da autonomia dos educandos? Quais as alternativas pedagógicas presentes nas concepções de educação de Paulo Freire, José Pacheco e Lauro Lima que nos ajudam na formação dos educandos, dentro de uma perspectiva emancipatória, isto é, da autonomia dos sujeitos? Assim, provocamos a reflexão ante a necessidade de formação de sujeitos autônomos na educação e convocamos a todos para uma profunda transformação pedagógica em nossas escolas.

**Palavras-chave:** Autonomia. Emancipação. Cooperação. Solidariedade.



## **ABSTRACT**

The study is concerned with carrying out a historical survey of the modern school, as well as locating characteristic elements in the current school environment and indicating pedagogical alternative proposals that serve in a practical way the reality encountered by teachers, on the occasion of their experiences in education. The theoretical framework focuses on pedagogical alternatives proposed by Paulo Freire, José Pacheco and Lauro Lima. Articles, monographs and dissertations were used, characterizing this research as bibliographic. The problematization is guided by the following questions: being the school, historically reproducer of the authoritarian and industrial model, in its structure and in the school environment, how to contribute to a democratic school and promoter of the students' autonomy? What are the pedagogical alternatives present in Paulo Freire, José Pacheco and Lauro Lima's conceptions of education that help us in the education of students, within an emancipatory perspective, that is, of the autonomy of subjects? Thus, we provoke reflection on the need to form autonomous subjects in education and call everyone to a profound pedagogical transformation in our schools.

**Keywords:** Autonomy; Emancipation; Cooperation; Solidarity.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>MEMORIAL PÓS-COVID 19 .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>A GÊNESE DA ESCOLA MODERNA NO CONTEXTO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL .....</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>A PERPETUAÇÃO DO MODELO AUTORITÁRIO INDUSTRIAL NA ESCOLA: DO MURO AO CURRÍCULO ESCOLAR .....</b>	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E FORMADORA DA AUTONOMIA DO EDUCANDO .....</b>	<b>37</b>
<b>5.1</b>	<b>Breve biografia de Paulo Reglus Neves Freire .....</b>	<b>39</b>
<b>5.2</b>	<b>Breve biografia de José Francisco de Almeida Pacheco .....</b>	<b>41</b>
<b>5.3</b>	<b>Breve biografia de Lauro de Oliveira Lima .....</b>	<b>42</b>
<b>5.4</b>	<b>Educação com vistas à autonomia: um diálogo entre Freire, Pacheco e Lima .....</b>	<b>44</b>
5.4.1	Educação e liberdade .....	51
5.4.2	Educação e eticidade .....	58
5.4.3	Educação e dialogicidade .....	63
5.3.4	Educação, democracia e cidadania .....	68
5.4.5	Educação e dinâmicas de grupo: práticas cooperativas .....	72
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora se apresenta intitulada **“EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: UM ESTUDO DAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE PAULO FREIRE, JOSÉ PACHECO E LAURO LIMA”**, preocupa-se em realizar levantamento histórico da escola moderna, análise da realidade em ambiente escolar da atualidade e indicar propostas alternativas pedagógicas que sirvam de maneira prática à realidade encontrada pelos(as) professores(as) por ocasião de suas vivências na educação.

O objeto desse estudo explora a educação para a autonomia como alternativa pedagógica na escola, uma vez que, depois de conhecidos os elementos que serão tratados aqui, compreendemos ser necessária e indispensável esta abordagem.

Por problematização, temos os seguintes questionamentos: a) sendo a escola, historicamente reprodutora do modelo autoritário e industrial em sua estrutura e no ambiente escolar: como contribuir para uma escola democrática e promotora da autonomia dos educandos?, e; b) quais as alternativas pedagógicas presentes nas concepções de educação de Paulo Freire, José Pacheco e Lauro Lima que nos ajudam na formação dos educandos dentro de uma perspectiva emancipatória, isto é, da autonomia dos sujeitos?

O objetivo geral estará centrado em propor alternativas pedagógicas com vistas à emancipação/autonomia dos educandos, evidenciado pelos objetivos específicos, os quais são: a) esclarecer acerca do processo histórico onde gestou-se a escola, tida como moderna; b) analisar criticamente as práticas/vivências encontradas no ambiente escolar da atualidade, e; c) propor alternativas pedagógicas fundamentadas a partir de Paulo Freire, José Pacheco e Lauro Lima.

Em nossa justificativa encontra-se a necessidade de formação de sujeitos autônomos na educação. Sendo a emancipação do ser humano um ideal que julgamos da máxima importância e a educação um dos melhores caminhos para que isto se efetive de maneira satisfatória e a contento. A formação de professores com esta consciência é primordial para que a categoria assuma esta responsabilidade com qualidade e efetividade.

Esta pesquisa assume seu caráter bibliográfico estabelecendo diálogos com Figueiredo de Sá (2018); Merlo; Lapis (2007); Lara (1987); Chalita (2004); Alves (2001); e tendo como principais referenciais teóricos Freire (2021); Lima (2005) e; Pacheco (2011).

Desta feita, inicialmente, na primeira seção, **“MEMORIAL PÓS-COVID 19”**, relato de minhas experiências acadêmicas durante o processo de formação marcado pelas relações

educativas no *Campus* Universitário de Miracema/UFT, e que envolvem o contexto socioeconômico, político e pandêmico dentro deste mesmo período.

**“A GÊNESE DA ESCOLA MODERNA NO CONTEXTO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL”**, na segunda seção, explora o processo histórico e de gestação do ensino público obrigatório, e que acarretou numa adequação educativa condicionada à lógica industrial.

Depois, na terceira seção, caminhamos para **“A PERPETUAÇÃO DO MODELO AUTORITÁRIO INDUSTRIAL NA ESCOLA: DO MURO AO CURRÍCULO ESCOLAR”**, dentro de uma perspectiva crítica e que também remonta às nossas memórias dos tempos de escola.

Em sequência, apresentamos nossas **“CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E FORMADORA DA AUTONOMIA DO EDUCANDO”**, na quarta seção, estando comprometidos com alternativas pedagógicas vinculadas a Paulo Freire, José Pacheco e Lauro Lima.

Cerrando esta pesquisa as **“CONSIDERAÇÕES FINAIS”**, nos propomos a refletir criticamente sobre os aspectos fundamentais para a efetivação de uma educação de qualidade e que forme educandos para emancipação/autonomia.

## 2 MEMORIAL PÓS-COVID 19

Segue relato de minhas experiências acadêmicas desde a entrada na Universidade Federal do Tocantins (UFT) no ano de 2018, cerrando na defesa desta monografia, isto é, em meados de 2022, passando pelo fatídico período pandêmico (2020/2021). E informo também acerca do contexto socioeconômico e político que se desenvolvia no Brasil neste mesmo período e sobre o qual julgamos profundamente relevante este registro.

Assim iniciei a trajetória acadêmica na universidade pública no primeiro semestre do ano de 2018, ingressando no curso de Pedagogia no *Campus* Universitário de Miracema/UFT. Era para mim um sonho inacreditável que se realizava. E que só pôde se concretizar dezoito anos após concluir o Ensino Médio. Só então é que me foi possível acessar o nível superior de ensino e tentar recuperar um sonho que lá atrás tive de abandonar.

Lembro-me nitidamente como se fosse hoje, à época, estando com dezoito anos de idade e concluindo o Ensino Médio, vi-me obrigado a optar entre estudo ou trabalho. Como não me era possível conciliar os dois, devido a inúmeros obstáculos e dos quais o principal era justamente a minha condição socioeconômica precária, então escolhi enterrar esse sonho de obter um título acadêmico e enfiei a cara no trabalho. Necessitava ajudar minha família a sobreviver e o desejo de entrar numa faculdade, principalmente devido ao contexto que vivia, acarretaria em inúmeras problemáticas durante este possível percurso. Assim, me conformei de que não conseguiria terminar qualquer curso que desejasse, caso tivesse a ousadia de começá-lo. Essa era a única certeza que possuía naquele momento.

Desta feita, tive de desistir deste sonho e me atirei ao trabalho braçal, pois não tinha qualificação nenhuma. Este, para mim, já é um dos graves problemas de pertencer a classes sociais com altíssima vulnerabilidade num país como o Brasil onde a desigualdade social é gritante, injusta e desumana. Pois, desta forma, o cidadão tem de obter demasiada força de vontade, se dispor a elevados sacrifícios e, também, por vezes, ainda meio que contar com a “sorte”. Infelizmente isso termina por empurrar boa parte desses indivíduos, dessas classes sociais menos favorecidas, forçosamente ao mercado de trabalho, sem formação educativa de qualidade e com baixíssima qualificação profissional (quando não se é nula), em péssimas condições de competição pelas vagas ofertadas de emprego neste meio, em níveis críticos de desvantagens com indivíduos de outras classes sociais mais abastadas e que possuem inúmeras

qualificações e certificações, que terminam por favorecer estes últimos. Como ousaria, então, diante disso tudo que senti na própria pele, me atrever a defender essa tal meritocracia<sup>1</sup>?

Após anos inerte e devido a insistência de minha esposa, me inscrevi e obtive nota para entrar na faculdade pública pelo Enem, isto no ano de 2017. Decidi-me pelo curso de Pedagogia, depois de sucinta pesquisa e análise de opiniões de profissionais atuantes conhecidos meus, e por chegar à conclusão de que nesta área de formação dispunha de um campo de atuação bem mais amplo em questões de oportunidades, bem mais que os outros cursos que me interessavam na UFT de Miracema. Claro que, também, me identificava muitíssimo com a docência, devido a afinidades percebidas em algumas características.

Sempre gostei muito de ler e lia de tudo. Estudos diversos (não-científicos), *blog's*, sites, revistas, livros (em especial, os religiosos) etc. E, hoje enxergo que minha pretensão era por demasiado elevada, no sentido de “achar” que entendia muito sobre muitas coisas. Mas, quando iniciei no curso de Pedagogia, as eleições presidenciais de 2018 estavam às portas, e o contexto sócio-político brasileiro já estava totalmente inflamado entre esquerda<sup>2</sup> e extrema direita<sup>3</sup> numa disputa acirrada, com ataques eleitoreiros argumentativos pesados e a defesa acalorada de ideologias mil. As de extrema direita, em maioria, desonestas e radicais, e sem fundamentação alguma em fontes confiáveis ou sólidas. Foi neste tempo que vimos a era das *fakes news*<sup>4</sup> florescer nas redes sociais<sup>5</sup> e o uso indiscriminado de aplicativos de mensagens instantâneas, como o *Whatsapp*<sup>6</sup>, por exemplo, que serviam para difundir-las. Estas, espalhavam-se como rastilho de pólvora em processo de combustão. Era forte o apelo emocional ao senso comum da

---

<sup>1</sup> Trata-se da defesa onde se deve alcançar determinados fins através do puro merecimento/esforço individual. Segundo esse pensamento, os objetivos – neste caso, do acesso à universidade pública, por exemplo – são plena e facilmente atingidos por aqueles que se dedicam, isto é, segundo esta lógica, basta o indivíduo se esforçar em medida que seja suficiente. Se não conseguir, é devido não ter se esforçado/lutado minimamente.

<sup>2</sup> De forma geral, há um consenso de que à esquerda (do espectro político), posicionam-se aqueles que acreditam no progresso para desenvolvimento da sociedade (progressistas), democratas, etc. A maior parte destes partidos defendem liberdade de expressão, igualdade de gênero, a defesa da preservação do meio ambiente, da solução dos problemas sociais e étnicas, diminuição da pobreza, etc. Também temos os partidos que se inspiram em ideologias: socialistas, comunistas e anarquistas.

<sup>3</sup> Trata-se de política extremista mais à direita do espectro político. Levanta bandeiras, tais como: anticomunismo, autoritarismo, nacionalismo extremo e que agrega dentre seus simpatizantes forte tendência conservadora ligada a religiosos profundamente fundamentalistas.

<sup>4</sup> Tido como “notícias falsas”, pois consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, onde teve mais potência e alcance com uso das mídias sociais.

<sup>5</sup> Nos referimos às redes sociais “digitais”, tais como *Facebook*, *Instagram* e etc. Meio de comunicação e de informação muito utilizado na atualidade.

<sup>6</sup> Um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Este, na atualidade, tornou-se excelente ferramenta de interação e de comunicação. No entanto, também possibilitou a propagação de conteúdos e mensagens duvidosas sem controle ou fiscalização de instituições ou órgãos responsáveis. Fez surgir assim campo fértil para disseminação de mentiras digitais (*Fake News*) sem controle e restrições, com isso, gerando situações perigosíssimas e alarmantes para o indivíduo e a sociedade.

população brasileira – a grande massa –, geralmente, sem muita instrução educativa e de fácil manipulação. Aí, foi que passei a compreender que, “só sei que nada sei, e o fato de saber isso, me coloca em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa” (SÓCRATES). A partir daí minha visão de mundo passou a encontrar-se numa pura metamorfose<sup>7</sup>.

Costumo pensar sobre minha entrada no Ensino Superior e meio que vislumbro como se um véu fora-me retirado dos olhos. Afinal, um horizonte que desconhecia – do conhecimento científico – foi sendo revelado ou pelo menos antes nunca foi assim tão acessível. Era como se me estivesse ocultado, ante minha ignorância. Ali presente estava o tempo todo, contudo, era inacessível, não conseguia compreendê-lo, muito menos articular a minha própria vida. Enxergo aí a importância das massas terem a oportunidade de adentrar no nível Superior de Ensino, mas, também, e, principalmente, de serem educados com qualidade, de igual forma, nos demais níveis do sistema de educação pública, uma vez que não há vagas disponíveis para todos no Ensino Superior – e isto o Enem faz questão de nos lembrar.

Via de regra, na universidade ficamos estupefatos com a dinâmica e pela lógica adotada dentro do processo ensino-aprendizagem. Pois segue totalmente inverso à lógica vivenciada pela maioria de nós acadêmicos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em nossas escolas públicas. Há de se reconhecer, de que temos excelentes faculdades públicas e que promovem sim, conhecimento sólido. Um bom exemplo disto é a própria UFT, onde concluo este curso de Pedagogia:

A UFT é destaque mundial no Impact Rankings da Times Higher Education 2021. O Times Higher Education World University Rankings é um ranking realizado pela revista britânica Times Higher Education (THE) que fornece uma listagem englobando quase 1.400 universidades de 92 países (SANTOS, 2021, n.p).

Regressando à trajetória acadêmica, nos primeiros semestres do curso ainda, compreendi que a figura do professor, no Brasil, raramente fora reconhecida como a de um profissional digno do mais alto respeito e valor. E, agora, para piorar, diante do preocupante contexto social e político acima apresentado, passou a ser desrespeitado e confrontado, sendo menosprezado pela própria sociedade que está a servir. Passando a ser vilipendiado por radicais de extrema direita que enxergavam neste uma ameaça comunista<sup>8</sup>, como se este fosse um

---

<sup>7</sup> Referência à música “Metamorfose ambulante” (1973), de Raul Seixas, quando declama em seus versos: “Eu prefiro ser, essa metamorfose ambulante... Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”.

<sup>8</sup> Na história do Brasil, normalmente, supostas “ameaças comunistas” sempre serviram bem para motivar a população ignorante para apoiarem os golpistas em suas intenções de tomada do poder. A ameaça (supostamente comunista) que eles dizem estar vindo, na verdade, tem se mostrado, tratar-se deles próprios (conservadores extremistas financiados pelos detentores do capital).

verdadeiro doutrinador a serviço do Anticristo<sup>9</sup> e de pseudos ativistas “pervertidos” que querem destruir a infância inocente nas escolas. Era como se a academia servisse, única e exclusivamente, para formar manipuladores e doutrinadores dos sujeitos da educação.

Sempre me ative a estudos independentes, em paralelo aos estudos das disciplinas e do currículo do curso de Pedagogia. Ia pesquisando tudo que despertava minha curiosidade. Procurei me aprofundar teoricamente nos conteúdos abordados a partir da sala de aula e em diversas áreas do conhecimento de meu interesse particular, tais como: Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, Psicologia, Cultura, Ciência, Artes, Arqueologia, Política e etc. Entrei sedento como andarilho no deserto em busca de fontes d’águas raras. Tive contato com os mais diversos autores, filósofos e escritores, contemporâneos e, em especial, os clássicos. A partir de meu ingresso na universidade, passei a ir absorvendo e tomando posse gradativa deste mundo e que está bem distante da maior parte da população brasileira. E isto ocorre, acredito eu, não por acaso. Penso que, é preciso criar possibilidades de encurtar o caminho entre o povo e o conhecimento científico, para que todos, de maneira indistinta, acessem estas riquezas históricas e sociais acumuladas pela humanidade, e para que possam articulá-las à vida. Uma possibilidade seria mais vagas nas universidades públicas para as massas. Tenho quase por certo, que se isto de fato acontecesse, não teríamos tanta resistência às argumentações científicas como temos na atualidade e avançaríamos mais e melhor num projeto de nação bem mais igualitária, justa e de efetiva democracia. Não resolveria, contudo, melhoraria bastante a nossa preocupante realidade.

Lembro-me sempre de que ao início desta trajetória uma ideia carregava comigo: de que entraria na universidade para aprender a “dar aula”. E sairia dali, portanto, com o canudo nas mãos e uma certeza na mente: sou um profissional apto a “dar aula”.

Os primeiros quatro semestres (2018-2019) na universidade transcorreram de forma presencial e muitas experiências durante este processo passaram a moldar nossa forma de pensar e também refletir, e considerar a educação. Foram muitos aprendizados e desconstruções ideológicas equivocadas que tive de desvencilhar-me. Aprendi e apreendi muito, saciando-me com diversas abordagens e temáticas estudadas durante este período.

No entanto, depois de dois anos na academia, o inesperado aconteceu. O ano de 2020 chegou e veio para marcar a história. Mal o havíamos iniciado, e a imposição já era para que ficássemos em estado de alerta, o Brasil e o globo terrestre. A razão era a pandemia de Covid-

---

<sup>9</sup> Referência ao Apocalipse bíblico.



19 que “parou” o planeta Terra. Seu ponto de partida se dera na China, próximo ao fim do mês de dezembro de 2019.

Ainda são incertas as datas em que o novo coronavírus começou a circular e quando o primeiro caso foi identificado. Dezembro de 2019 foi o mês das primeiras notificações oficiais, mas há estudo sugerindo que o vírus já circulava na China em agosto e há ao menos um relato sugerindo que o 17 de novembro pode ter relação com um dos marcos da pandemia (G1, 2020, n.p).

Enquanto o vírus se propagava, observávamos temerosos, sua silenciosa e feroz ação pelos mais diversos países e os prejuízos que lhes ia causando, que por sinal, eram imensos, principalmente, das inúmeras vidas humanas que foram ceifadas, além da crise econômica mundial que provocou, dificultando e muito a sobrevivência de todos por todo o planeta. Devido a globalização e ao avanço tecnológico aligeirado que diminuiu as distâncias entre países e povos, uma problemática desta natureza cria inúmeras barreiras nas relações que se estabelecem nas redes globalizadas que os humanos desenvolveram. Talvez, nunca se pensou que atravessaríamos um período tal que fossem precisos o isolamento social e a suspensão das atividades cotidianas por tanto tempo. A sensação era a de estarmos vivenciando uma narrativa cinematográfica *hollywoodiana* criada por um lunático. Ficamos aterrorizados e ansiosos.

O Brasil registrou o primeiro caso de contaminação da cepa do vírus Covid-19 em 26 fevereiro de 2020, que começou se alastrar pelo sudeste do país. Neste momento, “[...] quando o primeiro caso de covid-19 no Brasil foi detectado, em São Paulo, o Sars-CoV-2 e seus efeitos ainda eram em grande parte misteriosos para pacientes, estudiosos e médicos” (BBC NEWS, 2021, n.p). Havia muita preocupação, medo, ansiedade e a imprevisibilidade era total. Parecia estarmos no início do fim do mundo. Certezas? Nenhuma. O que mais havia eram interrogações sem respostas.

O Governo Federal teve uma atuação, no mínimo, irresponsável. Não se preocupou em fechar os aeroportos, não se antecipou na tentativa de evitar que este vírus tocasse em solo brasileiro. Não impôs ou sequer sugeriu o isolamento social (prática de outros países que já estavam sendo afetados pelo vírus) e seguiu, em contrário, fortalecendo o negacionismo<sup>10</sup>, questionando a existência do vírus, afrontando a ciência e os cientistas. Ainda desencadeou uma

---

<sup>10</sup> O negacionismo ficou sendo definido como a rejeição de conceitos básicos, incontestáveis ou apoiados por consenso científico. Em suma, opõe-se irrefletidamente sobre qualquer conhecimento que afete os objetivos e intenções de determinada classe social que está interessada, não na verdade, antes, no que for conveniente aos seus interesses, mesmo diante de toda prova científica contrária. Suas defesas, por vezes, são pautadas em argumentos radicais, controversos e sem fundamentação, pura opinião. Estes, os negacionistas, inicialmente tentavam negar a existência do Covid-19. Quando não foi mais possível sustentar esta ideia, frente aos males que o vírus provocou e suas consequências, mudaram seu discurso, mas continuavam a combater à ciência e os seus defensores.

luta desonesta contra a educação, em especial, às universidades públicas, propagando mentiras e distorcendo verdades e fatos. Passou a recomendar, a partir de certo tempo (quando não era mais possível negar a existência do tal vírus, devido as evidências inegáveis), também, o tratamento precoce com “cloroquina”, sendo isto, uma política informal e preventiva governista. O Excelentíssimo Sr. Presidente da República “disse [...] que, depois da facada que sofreu em 2018, ‘não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar’ [...]” (SAID, 2020, n.p). Assim vociferava aos quatro ventos sua irresponsabilidade negando os perigos desta doença, pois defendia tratar-se, apenas, de mais uma “gripezinha” e que com pouca coisa (cloroquina) passa. Fala que não sustentou por muito tempo, sendo obrigado a negar isso posteriormente devido às complicações da doença pelo mundo e também no Brasil.

Políticas públicas federais necessárias para o controle ou amenização da pandemia não foram pensadas e a negligência ao cuidado elementar à saúde pública partia dos representantes legais do próprio povo no poder Executivo Federal, que através de suas ideias alimentava seus ferrenhos seguidores pelo Brasil, de forma prioritária, via redes sociais digitais. Fica para nossa reflexão a seguinte observação: identifica-se que a maneira de fazer “política” na atualidade alterou-se em significativo, pois encontrou nas redes (presenciais e, em especial, nas virtuais), nos recursos digitais disponíveis, no atual desenvolvimento tecnológico e na expansão e acesso à *Internet*, um forte potencial de convencimento e de alcance que agrega seguidores, e não mais meros eleitores. O objetivo principal que tem se identificado é reunir defensores radicais de ideologias político-partidárias que promovem, quase que de modo automático, a propagação irrefletida destas ideias. Essa realidade tem trazido a sensação de liberdade e exercício da democracia, mas que pode e deve ser confrontada. Induz-se à ilusão de plena autonomia e liberdade de expressão. Ledo engano. A manipulação, o controle do pensamento e distorções das ideias demonstram que, talvez, nunca na história da humanidade fomos tão manipuláveis e manipulados. Tornamo-nos assim escravos de sistemas que criam a ilusão de liberdade.

Entramos em quarentena no estado do Tocantins um pouco atrasados. Sendo somente no mês de março de 2020 que nos vimos obrigados a interromper nossa trajetória acadêmica na UFT. Uma boa parte do Brasil já estava de prontidão (quarentena<sup>11</sup>) e, completávamos este quadro somente a partir daquele momento. Nossas atividades (comerciais, sociais e estudantis)

---

<sup>11</sup> Esta é uma das práticas mais antigas e eficazes adotadas em questões de saúde pública. O termo “quarentena” remonta ao século XIV, como tática de combate de surtos de doenças transmissíveis, tais como a “Peste Negra”. O termo “*quaranta*” de origem italiana, significa “quarenta”. Ou seja, implica na restrição do movimento de pessoas, por determinado prazo, onde se presume terem sido expostas ao agente causador de uma doença contagiosa, neste caso do Covid-19, podendo não estar doente, contudo, isto dificulta a transmissão do vírus através do contato com outros indivíduos.

foram paralisadas, com algumas exceções, é claro. Afinal, todo cuidado era pouco! E, somente a partir do dia 13 de outubro de 2020 é que regressamos – docentes e discentes da UFT – às nossas atividades do semestre 2020.1 que estavam suspensas. Voltamos assim, devido ao contexto, remotamente, no ensino à distância, mantendo os cuidados indispensáveis com o isolamento e evitando o contato social presencial.

Diante deste contexto, sentimo-nos, assim, meio como um paraquedista inexperiente, que se vê obrigado a arriscar a própria vida numa aventura, sem muito planejamento ou estratégia e, mais ainda, pois, de improviso entramos no sistema de ensino remoto<sup>12</sup> – autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – e com autonomia para prosseguir neste modelo (em todos os níveis da Educação nos limites da federação) até dezembro do ano de 2021. Assim, “o Ministério da Educação homologou uma decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE) e permitiu que as aulas remotas durem até o fim do estado de calamidade pública – decretado no enfrentamento à pandemia de Covid-19” (GALVANI, 2020, n.p).

Diante deste contexto, duas complicações se nos apresentaram neste momento: a) a rápida adaptação aos recursos tecnológicos para acompanhamento das aulas remotas ou ensino à distância, que forçosamente tivemos de encarar, pois o perigo da pandemia de Covid-19 continuava rondando-nos, contaminando sem parar e matando sem discriminação milhares de brasileiros, sem escolher classe social, etnia ou estética; b) e a outra questão se deve à ausência de autonomia entre os educandos e que agravou-se no contexto de ensino remoto a que ficamos submetidos. Pois ao que se identificava, ainda estamos sendo educados segundo modelos educativos que necessitam ser confrontados, pois cada vez mais se efetivam como práticas reprodutivistas, com foco na memorização e de evidente alienação – educativa, política e social. Ser educado nestes moldes fazem com que o educando se desenvolva de forma insatisfatória, ainda mais se não estamos pautados por fundamentos sólidos que encaminhem à emancipação, à conscientização, à criticidade, à autonomia e à liberdade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que ocorre em nossas instituições de ensino pública.

Houve durante este tempo muita insatisfação, vários questionamentos e inúmeras dificuldades enfrentadas pela comunidade acadêmica, que tentava se adequar ao novo modelo de ensino vigente – ensino remoto e/ou à distância. Um dos problemas é que isso jamais foi sequer imaginado que pudesse acontecer conosco, ainda mais assim, de maneira tão brusca.

---

<sup>12</sup> As aulas remotas que foram realizadas no contexto do coronavírus se caracterizaram por atividades de ensino mediadas pelas tecnologias digitais, tentando se orientar pelos mesmos princípios do modelo de ensino presencial.

Estávamos, desta feita, todos (discentes/docentes) despreparados e recheados de dúvidas sobre o futuro imediato que envolvia nossas vidas, neste caso em específico, também na academia.

Em razão também disto, observamos e inferimos a extrema necessidade desta temática que está sendo aqui discutida com foco na efetivação do desenvolvimento da autonomia – objetivo central desta monografia –, uma vez que inúmeras pessoas e isto ficava mais evidente agora diante desse contexto pandêmico que atravessamos, posto que inúmeros sujeitos não sabiam como dirigir suas vidas, conduzir seus destinos, apreender novos significados, superar obstáculos, ressignificar conceitos, compreender ou ir em busca de soluções com base em sua autonomia, o que lhes permitiriam ao menos encontrar saídas mais eficazes para suas problemáticas de forma consciente, responsável e equilibrada em meio a todo esse caos que assolava o mundo e que foi provocado pela pandemia de Covid-19.

Na sequência, eis que entramos no ano de 2021 arrasados. O Brasil já contabilizava até fevereiro somente, em nosso regresso do recesso acadêmico, uma média de 9 milhões e 700 mil casos de contaminados e ultrapassando já os 255 mil óbitos por Covid-19 desde o início da pandemia. Somente em fevereiro deste ano morreram por volta de 30 mil pessoas que foram infectadas com Covid-19. “O dado referente às mortes de fevereiro foi calculado subtraindo-se as mortes totais até janeiro (224.534) do total de mortes até 28 de fevereiro (255.018). Os números dos meses anteriores foram determinados com a mesma metodologia [...]” (PINHEIRO, 2021, n.p).

Muitos parentes nossos, amigos e conhecidos já haviam partido e uma boa parte desse prejuízo (dessas vidas ceifadas), se há verdadeira justiça neste Brasil ainda, deverá ser cobrado do comando da federação, que agiu habitual e sistematicamente de maneira irresponsável, além de arbitrária, durante todo este tempo que se estendeu esta problemática, dada a sua omissão.

Durante todo o ano de 2021 permanecemos atuantes na universidade, contudo, ainda através das redes sociais via *Internet* e acessando as aulas remotas via *Google Meet*<sup>13</sup>. Todos que estavam envolvidos neste universo acadêmico, discentes e docentes, constatamos que a carga de trabalho houvera dobrado ou, sem demagogia alguma, em muitos casos, triplicado. Os professores, em geral, demonstraram durante todo este período muito cansaço, desânimo e estresse devido ao excesso de trabalho em função do contexto remoto de ensino. O acesso às tecnologias digitais e à *Internet* (além da má qualidade deste serviço disponibilizado no Brasil, principalmente no interior dos estados) tornou-se séria problemática para uma parte

---

<sup>13</sup> Plataforma digital de reunião virtual. Foi utilizada pela maior parte dos professores durante o período que se estendeu a pandemia, sendo uma das mais populares em seu meio.

considerável dos educandos presos a este contexto. Aos docentes, identificou-se dificuldades de adequarem-se ao contexto do ensino remoto, que se assemelha ao Ensino à Distância<sup>14</sup> (EAD) em algumas características específicas, o que dificultou as relações de ensino-aprendizagem. Outra questão relevante é que também não tivemos possibilidade de estagiar nas escolas (devido ao isolamento e suspensão das aulas presenciais na rede de ensino), e por isso, nossas aulas na etapa do Estágio se resumiram a aulas remotas expositivas de caráter teórico e nada prático, e como estagiários não tivemos contatos com alunos da rede. Até tentou-se, mas o contexto e as problemáticas não permitiam.

No contexto político, foi instalada ainda em 2021, também, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar crimes do Executivo no gerenciamento e financiamento de políticas de saúde pública, visando a investigar denúncias, escândalos de corrupção com dinheiro público e omissão pelos representantes do povo no mais alto posto da nação brasileira durante a pandemia.

Estávamos muito ansiosos pelo possível retorno presencial das aulas na universidade no ano seguinte, em 2022. No entanto, aproximando o final do ano de 2021 e das festas natalícias, os casos de Covid-19, voltaram a assolar a nação e a preocupação aumentou, inclusive, escolas que já haviam voltado a funcionar “normalmente”, tiveram de fechar suas portas e suspender as atividades presenciais devido à explosão do surto de contaminados que voltou a crescer sem controle pelo Brasil.

Assim, voltamos do recesso acadêmico e entramos o ano de 2022, vivenciando uma nova perspectiva na academia, a do ensino híbrido<sup>15</sup>. A maior parte das disciplinas foram ofertadas neste modelo, exceto alguns casos que permaneceram ainda no modo 100% remoto.

Há forte suspeição de que a universidade pública já não será mais a mesma, em suas práticas e metodologias, depois da pandemia e à adaptação forçosa ao ambiente virtual de aprendizagem. Algumas experiências que foram utilizadas neste tempo pandêmico, de certo, deverão fazer parte do cotidiano acadêmico de agora em diante, por exemplo, como: a) reuniões remotas, que facilitam a interação, eliminam custos de deslocamento e se apresentam como uma solução para a escassez de tempo e de espaço; b) maior utilização na educação de tecnologias digitais pelos professores, que se viram forçados à inclusão digital, e que pode

---

<sup>14</sup> É a modalidade de educação promovida com foco nas tecnologias digitais, onde discentes e docentes, participam ou integram o processo de aprendizagem separados espacial e/ou temporalmente, sem contato físico, num ambiente remoto de ensino-aprendizagem, e tendo encontros presenciais geralmente uma ou duas vezes por semana, a depender do curso ou da instituição.

<sup>15</sup> Metodologia que combina a aprendizagem em sua forma presencial, síncrono (on-line) e também assíncrono (off-line), permitindo que o aluno estude sozinho, utilizando-se de metodologias ativas ou em sala de aula (remota ou presencial) interagindo com os colegas e com o professor.

ajudar a melhorar a relação de aprendizagem e etc. Não podemos ignorar ou deixar de reconhecer os inúmeros agravantes que prejudicam a vida dos nativos digitais: imediatismo frente a disponibilidade do online; ansiedade; invasão da privacidade no ambiente familiar; dificuldades de estabelecer diferenças e separar local de trabalho do doméstico; excesso de trabalho agravado pelo avanço e imposição tecnológica; problemáticas visuais devido à exposição demasiada aos conteúdos digitais e interação frente a tela (smartphone/computador) e etc.

Em relação ao Covid-19, mesmo diante de todas as problemáticas desdobradas, as condições de saúde pública em 2022, melhoraram bastante devido ao intenso processo da campanha de vacinação que foi iniciada em 2021 e da exigência de comprovação vacinal para acessar certos tipos de serviços ou instituições (públicas e também algumas privadas).

Devido a vacinação nos foi possível retornar às nossas atividades com menos receio de contaminação e mais tranquilos, afinal, os casos diminuíram em significativo e os índices de mortalidade pelo Covid-19 baixaram drasticamente em 2022 devido a vacina. Contudo, o Governo Federal seguiu alimentando seus seguidores com a falácia da ineficácia da vacina e estimulando a não-vacinação. Muitos aderiram a este discurso e não se vacinaram. Só não tivemos melhores índices, em razão do atraso do Governo Federal em adquirir vacinas e distribuí-las à população e pelo desserviço de manipular informações de saúde pública.

O diretor do Instituto Butantã, Dimas Covas, afirmou nesta quinta-feira (27) em depoimento à CPI da Pandemia que fez a primeira oferta de vacinas contra a covid-19 ao Ministério da Saúde em 30 julho de 2020, mas ficou sem resposta. Eram 60 milhões de doses, que seriam entregues no último trimestre daquele ano. Segundo ele, o Brasil poderia ter sido o primeiro no mundo a iniciar a vacinação "se todos os atores" tivessem colaborado. Dimas Covas disse que manifestações do presidente [...] contra a vacina deixaram as negociações "em suspenso" e atrasaram o começo da vacinação no país (AGÊNCIA SENADO, 2021, n.p).

Observe os dados deste levantamento realizado em janeiro de 2022, ou seja, um ano após o início da campanha de vacinação:

O dia 17 de janeiro marca um ano do início da campanha de vacinação contra a Covid-19 no Brasil. A data, sinônimo de esperança, representa o primeiro passo dado em direção ao fim da pandemia do novo coronavírus, visto que as vacinas têm se demonstrado primordiais para a diminuição do número de casos graves e de óbitos da doença. Desde então, de acordo com dados do Ministério da Saúde, 302,5 milhões de doses foram aplicadas, representando 89,3% da população brasileira elegível imunizada com a 1ª dose e 74,1% completamente vacinada (BIO-MANGUINHOS/FIOCRUZ, 2022, n.p).

Cerramos então este ciclo de minhas experiências na academia com as seguintes informações acerca do contexto pandêmico que relatamos neste último semestre de curso, que vai de janeiro a meados de 2022: os governos federal, os estaduais e municipais autorizaram o retorno das aulas em todos os níveis de ensino. E a obrigatoriedade do uso das máscaras em locais públicos foi retirada. É importante registrar, que mesmo com esta obrigatoriedade, muitos ignoravam tal recomendação preventiva e o que mais se observava eram inúmeros cidadãos circulando sem nenhum tipo de preocupação com relação ao contágio na pandemia. As escolas públicas do Tocantins receberam seus alunos com os devidos cuidados preventivos e recomendações. No entanto, há evidências e também muitos relatos de que em muitas escolas era impossível manter o distanciamento físico mínimo recomendado e sem possibilidades de efetivação do escalonamento dos alunos durante as aulas.

Quando a UFT regressou suas atividades de forma híbrida em 2022, viu-se forçada a impor aos seus usuários a obrigatoriedade da vacina, dada a enorme quantidade de cidadãos que se negavam a vacinar. O Executivo já analisava decretar o “fim” do período pandêmico mesmo com certa quantidade de casos que ainda geravam enorme preocupação a todos.

Por ora, Brasil vive uma situação relativamente estável em relação à pandemia. As médias móveis de casos e mortes estão em queda desde o início de fevereiro e, até agora, as aglomerações registradas no carnaval e a liberação do uso de máscaras em muitos Estados não resultaram numa reversão dessa tendência, com uma piora significativa dos índices (BIERNATH, 2022, n.p).

Alertamos também ao fato de, no mês de maio foi adiada a votação sobre a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 206, sobre a cobrança de mensalidade nas universidades públicas. Somente depois de forte pressão de entidades estudantis, professores e de servidores das universidades é que conseguiu-se barrar tal votação, temporariamente (BITAR, 2022, n.p). E em maio, ainda, apresentou-se ao Senado o projeto que autorizava a educação domiciliar, o popular *homeschooling*<sup>16</sup>, como é conhecido aqui no Brasil. Este “PL 1.388/2022 foi aprovado pela Câmara no dia 19 de maio (como PL 3.179/2012) e já está na Comissão de Educação (CE) do Senado” (AGENCIA SENADO, 2022, n.p).

---

<sup>16</sup> Modelo educativo de cunho individualista segundo as concepções mais humanistas e atuais de educação. Defendido prioritariamente no contexto atual brasileiro (2018-2022) por segmentos religiosos e também conservadores que enxergam na escola pública uma ameaça aos seus interesses particulares. Contudo, entendemos que apesar de mostrar-se um direito do cidadão, temos contra isto tratar-se de regressão educativa frente a todos os avanços históricos conquistados até aqui, não devendo ser utilizada como política pública, pois é inacessível à maior parte da população, principalmente as mais carentes. E uma das principais preocupações é justamente a questão da socialização das crianças neste modelo, uma vez que serão educadas isoladamente, geralmente em casa. Impossibilita-se assim o desenvolvimento de questões como as que serão tratadas nesta pesquisa e que julgamos da mais alta relevância para a formação humana, social e educativa por intermédio do ambiente escolar plural e diversificado.

Por ocasião do fechamento desta pesquisa, isto é, junho de 2022, uma vez mais, muitas escolas públicas no Tocantins, se viram obrigadas a suspenderem suas atividades presenciais, pois inúmeros servidores públicos e alunos da rede foram sendo contaminados com Covid-19, deixando em alerta a todos novamente. Nossa preocupação sempre foi que o retorno das atividades presenciais na escola e a falta de cuidado com as medidas de prevenção na sociedade com relação ao contágio por este vírus, propiciariam um campo de contaminação e disseminação deste mal nas escolas, e nossos governantes (municipais, estaduais e federais) não estavam levando isso em conta quando autorizaram o retorno total dessas atividades presenciais. Promover a sensação de que tudo está normal era mais interessante a estes. No entanto, a vida vale mais que o currículo.

Assim, até meados de 2022 não havíamos ainda vencido o Covid-19, contudo, a realidade que se encontrava agora era bem melhor do que nos dois anos anteriores da pandemia a que tivemos de atravessar<sup>17</sup>. A pandemia continuava mais branda, porém seguia firme.

Na próxima seção fundamentamos nossa proposta de alternativa pedagógica na origem da escola moderna baseada no modelo industrial.

---

<sup>17</sup> Informando os dados sobre o COVID-19 relativo ao período de defesa desta pesquisa, isto é, meados de 2022, temos o seguinte: total de mortes acumulado desde o início da pandemia (664.700 mortes); média móvel de mortes/dia (105 mortes/dia) e em constante queda (-15%) indicando estabilidade. No entanto os casos conhecidos estão em alta (30.636.172). Consulte (G1, 2022).



### 3 A GÊNESE DA ESCOLA MODERNA NO CONTEXTO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

O Iluminismo<sup>18</sup> e seus pensadores no século XVIII, provocaram uma série de transformações, em todos os sentidos possíveis, inclusas aí consideráveis monarquias absolutistas que se dobraram ante o fascínio de tal filosofia. Assim, esse tempo caracterizou-se e ficou sendo conhecido como tempo do Despotismo Esclarecido<sup>19</sup>.

Na Prússia, o rei Frederico II (1740 – 1786) foi fortemente influenciado pelos ensinamentos de Voltaire. Durante seu reinado, os castigos físicos foram banidos e as leis sofreram reformas. A educação básica tornou-se obrigatória e todos os cultos religiosos foram permitidos. Em contrapartida, as tradições feudais e a irrevogabilidade do poder monárquico foram preservadas. Além disso, contrariando os princípios liberais do iluminismo, adotou medidas econômicas de natureza protecionista (SOUSA, 2020, n.p).

Desta forma, para melhor compreensão desta abordagem e buscando expandir nosso entendimento, devemos passar a compreender melhor o que provocou a Revolução Industrial<sup>20</sup>, pano de fundo neste contexto e que foi acompanhada, em simultâneo, por uma outra modificação no seio da sociedade moderna<sup>21</sup>:

Contrapondo à sociedade feudal fechada e agrícola, uma classe social urbana, empreendedora e dinâmica foi crescendo. Essa nova classe social que surgia, denominada de burguesia, foi se constituindo inicialmente com as trocas ocasionais e, com a sua constância, em algumas feiras que se tornaram locais de permanentes transações comerciais. [...] Ligada a intercâmbios e empreendimentos, essa nova classe social deu sustentação a novos valores e ideais, tais como a liberdade, a individualidade e a produtividade, que se desenvolveram na Época Moderna (FIGUEIREDO DE SÁ, 2018, p. 2-3).

Estando situados ainda no século XVIII,

[...] a Europa vivia a contradição entre os valores da nobreza feudal e os novos valores da burguesia que se estabelecia nos centros urbanos e trabalhava para aumentar a sua

<sup>18</sup> Movimento intelectual que surgiu durante o século XVIII na Europa e que defendia o uso da razão (luz) contra o antigo regime (trevas) e pregava maior liberdade econômica e política, promovendo mudanças políticas, econômicas e sociais, baseadas nos ideais de "liberdade, igualdade e fraternidade".

<sup>19</sup> Termo mais comum utilizado para designar a prática dos monarcas que, apesar de reinarem de forma absoluta, ainda implementaram reformas político-econômicas baseadas nas ideias iluministas vigentes neste período. Em suma, déspota é aquele que exerce autoridade arbitrária ou absoluta (diz-se de governante); tirano.

<sup>20</sup> Esta ocorreu por volta da metade do século XVIII, originada na Inglaterra, e onde começou-se a empregar trabalhadores assalariados nas fábricas. Marcou presença com inúmeras indústrias têxteis, onde imperava o trabalho pesado e insalubre. Foi o período onde houve o desenvolvimento das máquinas a vapor.

<sup>21</sup> Algumas características são fundamentais para a compreensão da sociedade moderna, tais como, a organização: do Estado moderno; da economia política; do capitalismo comercial e industrial; da produção da ciência moderna e da educação, como será apresentado neste trabalho. Tornou-se uma era de substituições, a razão assume ao invés da emoção, a liberdade destrona a autoridade e a ciência assume o lugar dos mitos.

riqueza e prestígio. As produções artesanais individuais davam lugar ao movimento de trabalhos grupais nos galpões [...] (FIGUEIREDO DE SÁ, 2018, p. 9).

Portanto, constata-se que as transformações ocorridas em toda a sociedade neste período foram profundas e contundentes, logo, obrigaram novas formas de interação social, direcionaram a determinadas demandas e forçaram mudanças bruscas no cotidiano do cidadão, inclusive, através da demanda de mão-de-obra minimamente capacitada para as recentes indústrias. Portanto, os resultados oriundos destas transformações, em meio a este contexto político-econômico e social em pleno desenvolvimento, afetaram os mais diversos setores daquela sociedade e definiram, de igual modo, a educação à época. Afinal, os trabalhadores (inclui-se, aí, as mulheres que começaram a ser selecionadas para este mercado de trabalho), agora, comprometidos com as fábricas que iam surgindo, necessitavam de um lugar que amparasse seus filhos enquanto tivessem de trabalhar fora de seus lares. Desta feita, temos assim, a gênese da escola moderna:

A data de 28 de Outubro de 1717 foi a data em que Frederico Guilherme I (Friedrich Wilhelm I), rei da Prússia instituiu a obrigatoriedade do ensino primário no seu país, obrigando que as crianças ficassem de 5 a 12 anos na escola. Inclusive na mesma época o déspota esclarecido impediu por lei a contratação de qualquer criança que não houvesse concluído o ensino obrigatório (NASSIF, 2012, n. p).

Segundo Figueiredo de Sá (2018, p. 12), "À educação foi delegada a função de reproduzir classes e grupos sociais e de formar os cidadãos para a produtividade social". Assim sendo, esta educação que se apresenta já nasce envolta e de maneira intrínseca, relacionada ao ambiente fabril – de forma direta e indireta – pois, todo trabalho, manual ou artesão, vinha sendo substituído aos poucos, pelo trabalho mecânico e industrializado, e os pais estando agora fora de suas casas, foram transformando-se em trabalhadores integrais no interior dessas indústrias. Devido a essa relação cada vez mais submissa, estes necessitavam portanto de um lugar de apoio aos filhos, que ficavam desassistidos em seus lares.

O processo de industrialização, apesar de encontrar-se ainda em seu início, mesmo assim, reduziu e muito o convívio dos seres humanos (pais e/ou responsáveis) com sua própria família, enfraquecendo os laços desta relação. Pois, agora, forçados eram, homens e mulheres, a trabalharem fora do ambiente e convívio familiar tão habitual. Anteriormente, contudo, muitos artesãos exerciam suas habilidades e comércio individual dentro do espaço de suas próprias casas, sem precisarem se preocupar com a educação dos filhos, que via de regra, era exercida pela família, em especial, estando sob os cuidados das mães. Neste sentido, Manacorda (2002 apud FIGUEIREDO DE SÁ, 2018),

[...] explica que o ex-artesão, ao adentrar na fábrica, passou a ser um homem livre das corporações e transformou-se num moderno proletário. Com isso, não possuía mais nada: “nem o lugar do trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado”. Ele perdeu o que havia aprendido, e passou a adquirir a ignorância. (MANACORDA, 2002 apud FIGUEIREDO DE SÁ, 2018, p. 13).

Observa-se assim uma gradativa expansão deste tipo de ensino ligado às fábricas que iam surgindo. Conforme as indústrias eram abertas, era normal junto também surgir uma escola. Por curiosidade, estas eram idealizadas pelos donos dessas mesmas indústrias que por ali eram instaladas. Com isso, podemos nos utilizar de certo adágio popular que afirma que "filho de peixe, peixinho é". Isto é, as escolas foram assim constituídas, segundo a lógica industrial das fábricas, pois, foram sendo gestadas e mantidas pelos burgueses que impunham sua visão de mundo e de negócios sobre as escolas que também se fundavam neste período, posto que eram donos também das tais. Daí, a escola pública espalhou-se pelo mundo. Consta, conforme cita Figueiredo de Sá (2018), que

[...] em 1816, o pastor protestante Robert Owen abriu junto à sua fábrica têxtil um Instituto para a Formação do Caráter Juvenil para os filhos de seus funcionários. Essa instituição previa classes infantis, sendo considerado o início da escola moderna da infância, pois se voltava para a ação educativa e instrução básica da criança, superando o modelo assistencialista. Essa experiência foi difundida em Londres, na Alemanha, na Itália e sucedida pela iniciativa dos jardins de infância de Froebel (FIGUEIREDO DE SÁ, 2018, p. 14).

Assim, chegamos, portanto, a essência da escola moderna, que se fundamenta e se estrutura, segundo princípios elementares fabris desde sua origem até os dias de hoje. Sendo que, segundo Silva (2020),

(...) assim, como a fábrica, a escola também tem seu espaço voltado para produtividade, ou seja, a aprendizagem dos alunos, tornando os mesmos obedientes e preparados para o mercado de trabalho. Portanto, a escola ao responder às exigências do mundo do trabalho apresenta elementos comuns à forma de gerenciamento de uma fábrica, ou seja, o modelo de gerenciamento do trabalho é adotado pelo sistema de educação escolar, em especial algumas características como a hierarquização de autoridade, centralização do poder, leis mais rígidas, parcelamento do trabalho, especialização, divisão entre o trabalho de planejamento e execução, dentre outras [...] (SILVA, 2020, p. 2).

Temos, portanto, claras evidências de que a escola se manteve com diretrizes e bases fundamentais industriais<sup>22</sup> desde o seu surgimento. Com um pouco mais de acuidade veremos

---

<sup>22</sup> O filme "Tempos Modernos" (1936), de Charlie Chaplin, retrata a vida numa fábrica e assim podemos fazer uma relação direta com as práticas nas escolas que preparam o aluno para assumir, no futuro, seu posto como trabalhador.

uma estreita relação entre muito do que ocorre na escola hoje e as práticas industriais. Chaplin aborda muito bem esta questão da alienação através do trabalho – sendo o mesmo padrão identificado na escola – em um de seus mais brilhantes filmes:

O belo filme "Tempos Modernos" (1936), de Charlie Chaplin. Traz essa discussão. A atividade continuada, o reducionismo, a transformação do homem em máquina – exige-se apenas a disciplina desumana e a precisão do movimento, não a criatividade, e as pessoas submetidas a este tipo de rotina perdem com o tempo a capacidade de reflexão. É o desperdício de possibilidades criativas e criadoras que limitam o ser humano a tirar e colocar determinada peça em uma máquina, o dia inteiro, todos os dias, a vida toda. E se ocorrer a demissão, não resta alternativa senão procurar trabalho em outra empresa que tenha as mesmas máquinas e a mesma rotina, caso contrário o operário não saberá fazer outra coisa (CHALITA, 2004, p. 53-54).

E, apesar de decorridos alguns séculos, a tendência apenas se agrava nesse sentido. No final do século XIX e início do século XX, dava-se início nos EUA ao que chamamos de Segunda Revolução Industrial<sup>23</sup>. Este período é marcado pela presença da eletricidade nas cidades e nas indústrias, pela administração científica do trabalho e da recente inovação e produção em série. Assim, acontece uma rápida difusão, devido também a economia gerada, do modelo *taylorista-fordista* de produção, que se desenvolve no ambiente fabril.

Em seus estudos, Taylor (1995) observou que boa parte dos problemas de baixa produtividade das fábricas se deviam à enorme variação de tempo e de rendimento no trabalho individual dos operários. Coexistiam, numa mesma empresa, diversas maneiras de executar uma idêntica atividade, e os métodos de produção eram, em geral, transmitidos oralmente de trabalhador a trabalhador ou aprendidos por intermédio da observação. Prêmios, ameaças e sanções não obtinham os resultados esperados", Taylor, portanto, efetiva soluções a estas problemáticas industriais. (MERLO; LAPIS, 2007, p. 62).

Nesta mirada, apresenta-se: a organização do trabalho, rígida especialização e repetição de tarefas específicas a cada trabalhador e o aumento, cada vez mais considerável, da racionalização da produção. Assim, analisando-se, na procura da redução de custos de produção, tempo de ociosidade dos trabalhadores e produtividade acelerada e constante, a lógica que o *taylorismo* impôs foi se aperfeiçoando com o tempo (MERLO; LAPIS, 2007, p. 62-63).

E, ainda temos uma lógica gerencial sobre tudo isto. “Acrescenta-se que o *taylorismo* se associa, ainda, à criação de uma estrutura organizacional rígida, hierarquizada, com especialistas de controle, normas burocráticas e vigilância permanente dos supervisores”

---

<sup>23</sup> A Segunda Revolução Industrial teve seu início na segunda metade do século XIX, cerrando seu ciclo durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Envolve desenvolvimentos sistematizados dentro da indústria química, elétrica, de petróleo e de aço.

(MERLO; LAPIS, 2007, p. 63). Desta forma, todo o processo de trabalho que antes era desenvolvido pelo artesão de forma plena e total, em que este dominava todo o processo sobre a arte (produto) que fabricava, foi sendo substituído por uma atividade produtiva parcelada, sempre repetitiva, sem nexos (ao menos para o trabalhador da fábrica), com o restante do processo e, portanto, usurpando deste mesmo trabalhador, sua capacidade criativa, de quando era artesão, independente e livre. Para além disto, agora, ainda sofria um forte e rigoroso controle de tempo e de produção a que estava constantemente sendo submetido.

Tudo acima mencionado foi intencional, sendo implementado na estrutura educativa, até em função de esta ser, devido a sua natureza, a melhor "genitora" de futuros trabalhadores numa sociedade capitalista. Essa tendência no ensino explica a razão das turmas divididas em classes, por séries, da automatização do conhecimento através de avaliações que, geralmente, são imprecisas, pois, não consideram que na escola lidamos com seres humanos e não máquinas, ou com um produto qualquer acabado e muito menos se leva em conta que nenhum ser humano é igual ao outro. Ignora-se que todo indivíduo possui consigo uma impressão digital ímpar, sem igual, sendo que não há uma repetição sequer desta que seja no mundo todo. Isto já deveria ser suficiente para nos alertar sobre determinados fins.

As práticas escolares nesta concepção desmerecem a inteligência, negam as especificidades (educação especial), anulam as diferenças (nivelamento dos usuários do sistema de ensino) e supervalorizam a memorização e a reprodução padronizada dentro do processo educativo. Menospreza a livre produção que fomenta a criatividade, afinal, "produzir", neste sentido, implica "pensar". Fragmenta o saber através de disciplinas/temáticas que não dialogam ou se interseccionam. A economia de tempo é uma prioridade em qualquer fábrica. Deste modo pensa também a escola, apoiada pela sociedade que não encontra tempo para viver com qualidade, antes entrega-se ao trabalho (SILVA, 2020, p. 3). Assim, reduz-se tudo ou quase tudo, a uma lógica mecanicista, também, dentro do ambiente escolar, com vistas ao aprisionamento da mente pelo trabalho. Segundo Merlo; Lapis (2007);

Com o estudo dos tempos e movimentos, o trabalho foi decomposto em parcelas cada vez mais elementares e simplificadas. Cada tarefa passou a corresponder a um posto de trabalho, o qual deveria ser ocupado não por qualquer trabalhador, mas pelo homem certo. Isso significa que Taylor percebeu a importância de se aprimorarem as formas de recrutamento. Estas passaram a ter como objetivo principal selecionar de maneira criteriosa o trabalhador mais adequado para cada tarefa, para cada posto de trabalho, o que ficou conhecido como "o homem certo no lugar certo" (MERLO; LAPIS, 2007, p. 63).

Outra característica marcante nas fábricas são os supervisores. E percebe-se que o "supervisor escolar possui as mesmas atribuições dos supervisores fabris [...] é notável a

influência da industrialização em todos os seguimentos da sociedade, inclusive na organização do sistema de ensino, buscando-se adequar o currículo escolar às necessidades da sociedade” (SILVA, 2020, p. 3). E, por que utilizar a nomenclatura "grade" curricular? Talvez, seja em função de o currículo seguir padronizado e normatizado pelos mesmos princípios de eficiência das fábricas.

O currículo atual é estabelecido de forma fragmentada em disciplinas distintas e não há interação entre as mesmas. Analisando a forma como os conteúdos são transmitidos para os alunos, é notável uma linearidade e uma continuidade dos mesmos, semelhantes a da esteira de produção utilizada no modo de produção na fábrica [...] (SILVA, 2020, p. 5).

É, portanto, necessário reconhecer todos estes aspectos que foram apontados, no intuito de se refletir sobre tais características *taylorista-fordista* e que estão na essência da instituição conhecida por “escola”, e passarmos a enxergar nitidamente toda uma lógica fabril em plena operação no seio educacional, que fazem com que os sujeitos envolvidos neste processo se habituem (a grande maioria, de maneira inconsciente), a esta natureza desumana e improdutiva, e que, sem intervenção alguma, regerá toda uma geração ao fracasso, a competitividade, ao egoísmo, a individualidade, ao isolamento, a agressividade e a corrupção. Assim sendo, segundo Silva (2020, p. 6), comprova-se que o “[...] modelo de organização da escola está claramente organizado de acordo com os moldes fabris, os quais buscam atender as exigências da sociedade em que está inserida”.

A seguir, gostaria de convidar nossos leitores a um passeio. Chamá-los a uma breve "caminhada" numa espécie de *tour* escolar. Conhecer, relembrar, situar e analisar criticamente para compreender este ambiente que estaremos a adentrar, isto é, a escola atual, ou contemporânea. E, virmos a (re)conhecer com mais clareza quais são, em essência, as práticas<sup>24</sup> da escola na atualidade.

---

<sup>24</sup> Sugerimos o documentário "A Educação Proibida" (2012), que demonstra de forma bastante didática e prática, a história da formação da escola moderna, confrontando muito do que neste espaço é praticado.

#### **4 A PERPETUAÇÃO DO MODELO AUTORITÁRIO INDUSTRIAL NA ESCOLA: DO MURO AO CURRÍCULO ESCOLAR**

Nosso objetivo a partir de agora será tentar desvelar o que para muitos, talvez, ainda encontra-se em oculto. Não poderemos tocar em todos os quesitos contundentes e que julgamos oportunos. Contudo, procuraremos refletir em alguns mais preocupantes. O ambiente escolar, sem sombra de dúvidas, trará às nossas mentes reflexões muito pertinentes. Notaremos, a partir destes questionamentos, aquilo que, por ventura, tem passado despercebido aos nossos olhos, normalmente despreparados, a lidarem com o "implícito" e "subtendido", com a natureza de determinadas questões nem sempre tão claras<sup>25</sup>.

Em nossa proposta projetiva, quando nos posicionamos frente aos portões de determinada escola, de início, apresenta-se diante de nossos olhos algumas questões que já nos levam a refletir. Verifica-se que temos grades por todos os lados, os muros são altos e quanto mais alto, melhor. Ninguém entra, ninguém sai sem a devida autorização. Vigilância e "inacessibilidade" aos de fora, e aos de dentro, "restrições". Entrada e saída reguladas com criteriosidade (ou pelo menos deveriam ser assim), estando também sujeitas a penalidades internas. Uniformes obrigatórios aos alunos, sendo este requisito obrigatório para a entrada nas dependências da escola. Filas organizadas à espera do alerta que, por coincidência ou não, são os mesmos tipos de "sirenes utilizadas nas fábricas" e que sinalizarão a abertura dos portões, permitindo assim a entrada no recinto.

Com isto, lembro-me de certa ocasião: Estávamos à fila. Eu e vários amigos de sala, aguardando o sino (sirene fabril) tocar para podermos entrar na escola. Um destes colegas trajava neste dia uma calça jeans da forma que mandava o figurino (toda azul ou preta), ou melhor, segundo as normas da direção. No entanto, havia uma pequena listra colorida de outro tecido na lateral da calça, que ia da cintura à barra da mesma, um pequeno detalhe. No momento de cruzar os portões, o porteiro intimou meu amigo a permanecer ali, pois seu uniforme estava "inadequado". O diretor foi chamado às pressas para analisar o caso. Chegou, parou, pensou e afirmou com rispidez:

Aqui você não poderá entrar, pois esta calça está fora dos padrões estabelecidos por esta escola – E determinou que este voltasse para casa e trocasse as calças por outra "adequada".

---

<sup>25</sup> Sugestão da obra "Por que as crianças não gostam da escola" (LARA, 1987), para uma melhor compreensão acerca das práticas que ocorrem na escola e que dificultam o processo de aprendizagem. Esta pesquisa norteará esta seção, e apesar do ano de sua publicação, contudo, mostra-se atual e necessária. Pois todos os elementos que analisaremos aqui, encontram-se em perfeito estado de sintonia com a realidade atual.

Meu amigo, ainda tentou questionar, afinal, morava distante. Mas sabe como é, diretor é autoridade máxima na escola. Restou obedecer contrariado e retornar para casa desanimado. O mais interessante é que o aluno não voltou mais à escola aquele dia, perdeu a aula.

A pergunta que fica é: será que a escola, na realidade, está preocupada com aquilo que deveria preocupar-se?

O sistema educacional vigente acabou refletindo verdadeiras estruturas políticas ditatoriais que produzem cidadãos “adestrados” para servir ao sistema. As escolas são colocadas no mesmo patamar das fábricas e dos presídios, com seus portões, grades e muros; com horários estipulados de entrada e saída, fardamento obrigatório, intervalos e sirenes indicando o início e o fim das aulas. Nos últimos séculos temos construído a escola priorizando o controle das regras, o controle social. Uma fábrica de cidadãos obedientes, consumidores e eficazes, onde pouco a pouco, as pessoas se convertem em números, qualificações e estatísticas. As exigências e pressões do sistema acabam desumanizando a todos (MARTINS, 2014, n.p).

Penso que, deveria ser inconcebível a um(a) aluno(a) que saia de sua casa, que percorra determinado trajeto com fins de estudo, que este(a) seja barrado no portão da escola, não lhe sendo permitido entrar no recinto, ainda mais, em função de não estar com “uniforme adequado” ou por chegar atrasado. Ao que parece, trata-se de uma ação anti-educativa, que desvaloriza todo o esforço pessoal do aluno de se fazer presente e desmotiva sua permanência na carreira escolar.

O que deveria ser mais significativo e justo: a obrigatoriedade do uniforme ou a presença do aluno na instituição? Por que razão também conter, na entrada e do lado de fora (filas de entrada), alunos que se dispuseram ao ensino? Esperando fora é sujeito aos mais diversos perigos e situações: sol, chuva, assaltantes, molestadores, aliciadores e etc. E, quando perguntados, segundo Lara (1987), os alunos expõem:

A grande maioria dos alunos são contra a exigência diária, sem caber exceção, dos uniformes completos dos quais nem os sapatos escapam. Eles acham absurda a rigidez dos horários, detestam "formar", ficar sentados por muito tempo [...] [...] eles não querem aceitar a "uniformidade" das roupas, dos horários, das filas, das rotinas, etc. Recusam-se a ter de entrar todos os dias no mesmo horário, todos ao mesmo tempo, com a mesma roupa, formando as mesmas filas, sentar nos mesmos lugares... (LARA, 1987, p. 13-14).

Percebe-se, então, não a resistência irresponsável destes à disciplina e à ordem, antes a completa incompreensão diante de terem de executar obrigatoriamente determinadas práticas, para si, sem sentido algum. E, dos estudantes nascem questionamentos, diversos e sinceros, com relação a uniformização no sentido da padronização. Afinal, para que isto, se somos todos diferentes? A opinião dos professores com relação a temática evidencia que, "uns absolutizam



o valor do 'obedecer', outros não querem se perguntar sobre os conteúdos veiculados pelas normas, sejam elas quais forem; ambos não se interessam por perguntar de onde surgem nem como surgem as normas de uma instituição" (LARA, 1987, p. 14).

Ainda em nossa projeção, quando caminhamos rumo aos corredores das escolas, onde acontecem as aulas, em geral, expositivas<sup>26</sup>, deparamo-nos com salas e mais salas, uma ao lado da outra, estando separadas por paredes que dividem as classes (turmas) e também as séries (anos). Toda esta descrição nos remete a organização e estruturação elementar da maior parte das fábricas/indústrias, onde suas tarefas são divididas por secções, agrupadas por uma mesma tipologia (fragmentação) do processo que é executado num ambiente restrito, exclusivo. Cada etapa é, assim, pormenorizada de propósito nas indústrias, para que deste modo o trabalhador de cada secção em específico domine apenas a sua área de domínio/atuação profissional, isto é, divide-se o todo em partes e colocam-se trabalhadores especializados em cada área para que estes produzam mais e de maneira padronizada. O que se nota, então, é que a este indivíduo não lhe é permitido compreender o processo como um todo.

A divisão do saber em compartimentos surgiu em decorrência da necessidade de especialização dos profissionais no contexto da industrialização da sociedade. Assim, para facilitar o aprendizado da grande parcela dos conhecimentos e a sua aplicação social, esses foram agrupados em disciplinas, que passaram a ser trabalhadas separadamente umas das outras. A escola, paulatinamente, foi sendo influenciada pelo processo de industrialização, no qual cada indivíduo passou a exercer uma função específica no processo de produção material. Desse modo, houve também a divisão de funções nos sistemas de ensino. Cada indivíduo passou a exercer uma função favorecedora à produção e construção do conhecimento escolar (GARRUTTI; SANTOS; 2004, p. 189).

Realizamos uma pergunta aos nossos leitores nesse sentido: afinal, estão ou não nossas escolas inclusas dentro desta lógica?

Segundo Martins (2014),

Os grandes empresários do século XIX como JP Morgan, Henry Ford e John Rockefeller, foram os principais financiadores desse projeto de escola através de suas fundações. A escola era comparável à manufatura de um produto, seguindo uma série de passos determinados, numa ordem específica, separando as crianças por gerações em graus escolares, e em cada uma das etapas seriam trabalhados determinados conteúdos que assegurariam o sucesso de formação (MARTINS, 2014, n.p).

---

<sup>26</sup> Explicaremos à frente, de maneira mais detalhada, acerca de alguns métodos de ensino: aula expositiva, aula dialógica, debates, etc. A ideia é ressaltar que nossos professores se prendem, quase que com exclusividade obrigatória, a aula expositiva e não costumam utilizar outros métodos de promoção da aprendizagem, e que possuem resultado produtivo até bem mais significativo que o método expositivo. Não pretendemos advogar a abolição total do método expositivo, contudo, este, em nossa concepção, não deveria ter sempre primazia, devido as suas limitações como metodologia de ensino e dada as diferentes formas de aprendizagens e especificidades humanas. Afinal, aprendemos todos do mesmo jeito e com a mesma qualidade? Sugestão de leitura: Terada (2019).

Como vimos antes, a escola moderna assim nasceu e tem permanecido, em essência, a mesma. Se não for feito algo, continuará reproduzindo aquilo que nasceu para fazer e aprendeu a fazer de melhor, isto é, reproduzir e alimentar o sistema vigente sem criticidade alguma.

A Escola, dizem, é feita em função das crianças; é o prolongamento da família. Hoje até ficou na moda se dizer aos alunos: - "A Escola é sua". Mas, na verdade, ela se apresenta para as crianças como o lugar inverso aos dos seus jogos onde elas próprias ditam suas leis; a Escola se constitui num lugar de heteronomia tanto quanto um supermercado, uma delegacia, ou uma fábrica, mudando-se apenas as "funções" (LARA, 1987, p. 15-16).

E, quando voltamos nosso olhar para os livros didáticos, pesa sobre estes a primazia e responsabilidade como fonte exclusiva da transmissão de todo o conhecimento que será repassado às crianças na escola. Não se faz uma relação deste com a vida e com as experiências reais vividas. O que importa nessa lógica é o conhecimento preso em páginas sem vida de obras mortas que não falam. A vida por outro lado é viva, é dinâmica. Por que não materializar (relacionar) o conteúdo que deverá ser trabalhado por meio das experiências vividas pelos próprios alunos em suas vidas pessoais? Segundo Lara (1987),

Não é só a cobrança da sociedade que estreita a experiência da aprendizagem na Escola, é também a consciência generalizada de que nesta "casa" só se lida com o saber que está escrito nos livros. Até que as crianças não tenham suficiente destreza para a leitura, não poderão verdadeiramente ser iniciadas no mundo dos conhecimentos. As perguntas e a sede de saber deverão aguardar outro momento, quando elas mesmas forem capazes de entender os livros ou de neles se exercitar por escrito (LARA, 1987, p. 25).

E conforme os alunos avançam nos ciclos escolares, mais temos agravantes. Pois, se antes as criancinhas (creche, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental) tinham apenas um professor, agora, no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, são vários os professores e diversas as disciplinas (fragmentadas). E, por incrível que pareça, estas, as disciplinas, via de regra, não encontram relação direta umas com as outras ou não interagem entre si. Assim, há uma fragmentação potencializada no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, muito mais acentuada que nos anos iniciais da escolarização.

Atualmente, no contexto da globalização excludente, presencia-se um avançado desenvolvimento tecnológico, científico e econômico. Os indivíduos precisam integrar-se de forma ativa a esta realidade. Porém, frequentemente, as escolas não trabalham com conhecimentos que propiciem a atuação adequada ao meio, do qual o indivíduo é componente. Os conteúdos são ensinados desarticulados do cotidiano dos alunos, que não conseguem estabelecer relação entre a teoria e a prática, pois as informações recebidas não apresentam relações com sua realidade. Exemplificando, aprendem cálculos e equações complexas em Matemática irrelevantes em seus contextos de vida. Os alunos não são estimulados a formarem uma visão global do mundo. Contrapondo o acima exposto, salienta-se que o aprendizado deva ser

significativo para que os educandos construam o conhecimento próprio, criativo e, portanto, original. As informações, quando trabalhadas em um contexto compreensível, passam a compor a estrutura cognitiva dos alunos. Com efeito, as informações se transformam em conhecimento [...] (GARRUTTI; SANTOS, 2004, p. 190-191).

Tratando-se ainda dos pequenos estudantes (creche, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental), ouve-se, quase sempre, as insatisfações e reclamações dos pequenos quando iniciam o ano letivo e não veem mais seus antigos professores a que já estavam habituados ou familiarizados. Ficam entristecidos e revoltados com tamanha insensibilidade dos adultos.

Minha pequena filha perguntou-me certo dia, ao fim do ano letivo, quanto possuía lá seus 7 anos:

- Pai, por que tenho que ir para outra sala e ter outra professora? Por que não posso ficar com meus coleguinhas que já conheço e com a minha professora que gosto tanto?

Apenas disse-lhe:

- As coisas nem sempre são como gostaríamos, filha.

Mas refletindo depois a respeito, pergunto-me: por que razão as crianças, em especial, as mais novas, não podem ter o(a) mesmo(a) professor(a) durante alguns anos consecutivos? Que mal há nisso? Por que razão temos de lhes cortar as relações saudáveis ao invés de ampliá-las ou torná-las habituais? Por que cortar o cordão umbilical (pedagógico e social) assim tão repentinamente quando ainda não possuem maturidade para isto?

Olhando, agora, ainda em nossa projeção, aos alunos dispostos no ambiente escolar, ou melhor, em sala de aula, estes ainda são tidos, hoje em dia, por considerável parte dos professores, como àqueles que estão ali prontos a receberem (passivamente) conhecimento, num processo quase semiautomático de transmissão-assimilação dos conteúdos, pois, encara-se os alunos como folhas em brancos (vazias) prontas a serem preenchidas, uma verdadeira tábula rasa<sup>27</sup>. Mas, para isso, também há uma determinada explicação: "sempre que se fala de Escola, logo se pensa em formação de raciocínio [...] quase nunca se liga Escola a imagem do desenvolvimento do pensamento" (LARA, 1987, p. 58). O que pretendemos expor é que a escola está, quase sempre, apenas preocupada em entregar aos alunos conteúdo pronto e acabado, e que em sua visão, o aluno não carrega consigo tipo algum de conhecimento. Não há uma percepção e abordagem de suas experiências pessoais e muito menos relação destas com

---

<sup>27</sup> Referência às tábuas cobertas com fina camada de cera, utilizadas na Roma antiga para a escrita, utilizando algo similar a um estilete para realizar incisões nesta. Poderia se apagar tais inscrições ao aquecer a cera, permitindo, assim, novamente a escrita sobre esta. Aristóteles utilizava este conceito por meio de metáforas para indicar uma condição em que a consciência encontra-se desprovida de qualquer conhecimento inato. Portanto, neste sentido, ignora-se as experiências vividas pela criança antes deste tornar-se aluno.

os conteúdos. A preocupação, salvo exceções, é dar na escola para o aluno "o que pensar", e não preocupamo-nos muito com o ensinar "a pensar", ou não tanto quanto deveríamos. Segundo Alves (2001),

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis que, ao final do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas. É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo. Não havendo passado no teste de qualidade-igualdade, elas não recebem os certificados de excelência ISO-12.000, vulgarmente denominados diplomas. As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de "alunos" (ALVES, 2001, p. 25-26).

Um dos objetivos principais de toda ação pedagógica deveria ser focar no aprendizado efetivo pelos sujeitos da educação. O pedagogo, em específico, não deveria preocupar-se somente em "dar aula" ou somente ensinar (transmitir) os conteúdos, antes, também, ater-se com afinco na busca de "como seu aluno aprende". Todo e qualquer processo educativo onde o aluno não internalize, compreenda e/ou entenda a importância do conhecimento, virá a ser uma prática questionável ou pouco produtiva. O aprendizado efetivo e, se possível, também prático, será fundamental para a propositura do fazer pedagógico responsável. Por isso, quando não há aprendizado real todo esforço docente pode vir a ser vão. E, a fragmentação do saber também contribui e muito no sentido de alienar entre si todas as áreas do conhecimento, dificultando e/ou aumentando ainda mais a distância entre os saberes. Por isso a necessidade da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e/ou multidisciplinaridade. Conforme informam Garrutti e Santos (2001):

No campo científico, a interdisciplinaridade equivale à necessidade de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade. Busca-se estabelecer o sentido de unidade, de um todo na diversidade, mediante uma visão de conjunto, permitindo ao homem tornar significativas as informações desarticuladas que vem recebendo (GARRUTTI; SANTOS, 2004, p. 2).

Saindo pelos corredores da escola (em nossa proposta projetiva) e com o foco voltado à equipe pedagógica e demais profissionais que compõem a rede escolar, temos, geralmente, uma gestão centralizada, com pouco ou quase nenhum mecanismo democrático regendo as relações, trabalhos pedagógicos individualizados ou segmentados e indiferente à realidade dos alunos, impondo hierarquia e centralização de ações, ao invés de responsabilização mútua e trabalho conjunto, ou seja, o que se identifica é ausência de incentivo à práticas cooperativas. "Aliás,

que na sociedade existe uma hierarquia de postos, funções e privilégios, isso a escola faz questão de mostrar a cada instante" (LARA, 1987, p. 48). Segundo Martins (2014),

A educação tradicional opera como uma ferramenta para formar trabalhadores úteis ao sistema e uma ferramenta útil para que a cultura permaneça sempre igual e sempre se repita, o que significa conservar a estrutura atual da sociedade. Um professor é um mero funcionário, que recebe ordens para dar aula sobre "tal coisa e de tal forma determinada." O grupo escolar é considerado homogêneo, com conteúdos homogêneos que tem que obter resultados iguais. Nas escolas todos tem que saber as mesmas coisas e executá-las exatamente do mesmo jeito e com a mesma qualidade (MARTINS, 2014, n.p).

É pertinente salientar inclusive que muitos educadores defenderão toda essa estrutura predominante escolar devido à imposição da ideologia de reprodução do capital. Contudo, se percebe que a escola repete de maneira similar a estrutura social (desigual, desumana, impositiva e autoritária) identificada fora de seus muros. E se queremos transformação da realidade, por que razão, estando conscientes disso, continuamos a reproduzir toda esta lógica burguesa imposta sobre a escola? Pois, apesar de a escola ser um aparelho ideológico do Estado, é possível encontrar brechas no sistema hierarquizante que proporcionem a insubmissão (parcial ou mínima) a inúmeros objetivos empresariais impostos à educação.

Apesar da escola estar presa a este sistema desumano, há probabilidades de se promover um trabalho educativo que provoque resultados diferentes e significativos. "Um aluno, uma vez, me fez observar que as únicas pessoas que usavam uniformes na Escola, além das crianças, eram as serventes e a merendeiras" (LARA, 1987, p. 49). Em nossa sociedade é sempre bom mostrar a todos qual é o seu devido lugar. A escola enraíza através de suas ações, autoritárias e indiferentes, as mazelas de nossa sociedade. Não possibilita abertura ao diálogo. Não há liberdade para tomada de decisão pelo coletivo. Não há experiência prática de cidadania, apenas teórica e superficial. Quem tem menos espaço e voz na escola é justamente o aluno. E como ensinar cidadania se a escola se nega a vivê-la em seu espaço? Como ensinar democracia em um ambiente altamente autoritário, hierarquizado e inibidor da autonomia?

Finalizando este nosso passeio em projeções pelo espaço escolar e concluindo esta etapa, compreende-se que a escola continua a perpetuar este sistema arcaico, desigual, injusto, hierárquico, autoritário e industrial há séculos.

Urge, portanto, a necessidade de fugir desta armadilha histórica estabelecida e que, segue sendo reproduzida pela escola. Segundo Chalita (2004),

Hoje, mais do que nunca, não se pode parar de estudar, de se aprimorar, é a chamada educação continuada. Os projetos desenvolvidos no âmbito escolar já são uma forma de atuação e permitem que o estudante se sinta um trabalhador, tendo de dar conta de

tarefas, de soluções de problemas, de um produto final. [...] E o desafio da escola é preparar a juventude para esta nova realidade: suprir o aluno do equilíbrio necessário para não temer novos rumos e situações, caminhos desconhecidos que precisarão ser trilhados com determinação em qualquer idade. Disso faz parte a educação continuada, que desperta o olhar crítico sobre o que acontece no mundo e a capacidade de desenvolver múltiplas e diferentes habilidades nesta época de mutação rápida e constante (CHALITA, 2004, p. 56-57).

Uma solução, portanto, viável, é a escola romper com este paradigma, caminhando no sentido contrário do que se tem feito durante todos estes séculos. É preciso, portanto, primeiro a conscientização e consequente ação transformadora e/ou revolucionária.

É necessário haver conscientização sobre a natureza de suas práticas, para que se promova uma mobilização social concreta, objetivando-se derrubar todas as barreiras que aí encontram-se postas e que impedem um ensino democrático, participativo e promotor da autonomia dos educandos.

Neste sentido, apresentamos algumas contribuições para um repensar desta escola reprodutora da ordem industrial em diálogo com as ideias e práticas pedagógicas propostas a partir dos educadores Paulo Freire, José Pacheco e Lauro de Oliveira Lima.

## 5 CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E FORMADORA DA AUTONOMIA DO EDUCANDO

Quando passamos a refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e no modo como o aluno efetivamente aprende durante esse processo, o que nos preocupa, aos envolvidos na educação, em fundamental, os professores, são algumas questões que serão sempre centrais e relevantes: será que o meu aluno irá aprender? Todos aprenderão de fato? E como se dará este aprendizado de maneira mais efetiva? Como escolher os meios mais adequados e que promovam, em verdade, aprendizado? Afinal, isto faz ou não parte do trabalho do professor?

Muitos, até hoje, ainda não obtiveram respostas a estas indagações e findam por simplesmente reproduzir (repetir) em suas práticas – consciente ou inconsciente – o ciclo vicioso educativo predominante e que favorece: a memorização, a repetição, a individualização e o conseqüente alargamento do espírito de competitividade entre os pares. Salvo exceções, é claro. Observe em qual caminho anda essa nossa corrente<sup>28</sup>. Segundo Lima (1984),

No fundo, salvo os gatos pingados românticos do “bom selvagem” (Rousseau), todos os que tentam influir no comportamento humano (pais, professores, padres, pastores, treinadores de pessoal, polícia, jornalistas, burocratas, médicos, extensionistas etc.) pensam em educação da mesma forma que o amestrador pensa em relação aos animais selvagens que deve treinar para o espetáculo (LIMA, 1984, p. 21).

Afinal, que tipo de aluno queremos ajudar a formar? Que tipo de educação é a que nos motiva? Que tipo de resultados/objetivos desejamos alcançar através de nossas práticas pedagógicas? Se pensamos e agimos em favor do adestramento ou do treinamento, estamos sendo (ou talvez já fomos) formados para trabalhar no lugar errado. Nosso lugar jamais deveria ser a escola. Não deveria ser permitido adestrar animais, quanto mais seres humanos.

Mas, e, quando o aluno fracassa durante este processo, como fica a postura docente? Paremos de demonizar o fracasso escolar, imputando somente aos alunos todos os males desta decadência ou ineficiência sistêmica reproduzida no ambiente escolar<sup>29</sup>. Primeiro, reconheça-se a importância do papel do professor e, os males que hão de vir de sua omissão ou negligência pedagógica. Depois, assumo-se o compromisso com uma educação transformadora, crítica,

---

<sup>28</sup> Comparação às correntezas de um rio.

<sup>29</sup> Nosso intuito não é lançar sobre o professor a culpa por todas as mazelas identificadas no processo ensino-aprendizagem. Mas refletir sobre o fato de que todo profissional necessita assumir uma postura ética e de responsabilidade, própria da docência. Também não estamos tentando ignorar o fato do contexto socioeconômico e cultural de muitas famílias que se utilizam da escola pública, e de onde originam-se muitas das barreiras de aprendizagem que fogem às competências do professor. Mas este é o responsável legal pelo ensino e, por isto, enfatizamos a necessidade do seu compromisso ético com um processo de ensino de qualidade. O professor não deve isentar-se de atuar eticamente no seu fazer pedagógico e de esmerar-se pelo aprendizado efetivo.

emancipadora e libertadora, inconformando-nos com esta cruel realidade. Lima (1984) provoca-nos:

Se num hospital os doentes começarem a morrer sistematicamente, a primeira suspeita é que os médicos são incompetentes. Se o edifício ameaça ruir ou barrancas da estrada deslizam, todos apontam o engenheiro que os construiu como responsável. Se as safras anuais não alcançam o nível de rendimento previsto, provavelmente os agrônomos não exerceram bem suas funções. Se a empresa vai a falência, é que tem mau administrador. Mas se *os alunos não aprendem...* se são reprovados em massa, é que o professor é rigoroso!... Em síntese, o professor é o único profissional acima de qualquer suspeita. Segundo afirmam os manuais tradicionais de pedagogia, a função do professor seria ensinar, e “se o aprendiz não aprendeu, o professor não ensinou” – diz um *slogan* do TWI, método de ensino criado durante a última guerra pelos norte-americanos para apressar o treinamento de pessoal destinados às indústrias [...] (LIMA, 1984, p. 39).

Portanto, desloquemo-nos desta tal lógica educativo-industrial ultrapassada, pois material para uma real transformação é que não falta. Pois “[...] falar em educação é expressar sobre a única alternativa política e social para que este país encontre a dimensão de sua grandeza e para que este povo que aqui vive encontre a dignidade” (CHALITA, 2004, p. 12). Neste sentido evocamos a célebre frase de Paulo Freire: a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. A educação não salvará o mundo. Contudo, poderá promover uma melhor compreensão dos caminhos a serem trilhados, estando em cooperação e solidariedade, orientando a soluções que desemboquem na transformação da realidade. E isto se iniciará a partir do ambiente escolar, afinal, quase todos na vida passarão por esta relação, isto é, terão experiências com a escola.

Segundo Lima (1984):

Os educadores já dispõem de conhecimentos para provocar radical inversão do processo educativo (Sócrates, Rousseau, Decroly, Claparède, Freinet, Dewey, Durkheim, Legrand, Froebel, Kerscheentein, Lee, Illich, Lewin, Kergomard, Makarenko, Montessori, Moreno, Neill, Carpentier, Pestalozzi, Lebert, Rogers, Piaget, Bourdieu etc. etc.). As linhas de pesquisa e os modelos de reflexão foram, ao longo do tempo, convergindo para determinados *postulados* que se tornaram inquestionáveis. A partir deles, pode-se construir modelo completamente novo para o processo educativo. E, contudo, nada acontece no sistema escolar (...) (LIMA, 1984, p. 104).

Nossa intenção, portanto, é “trazer à tona antigas questões para auxiliar o educador a exercer com mais competência e maestria sua missão” (CHALITA, 2004, p. 13). E por isto, a estes teóricos citados acima, temos a liberdade e honra de acrescentar três ícones que revolucionaram o modo de pensar e de se fazer educação, e que nos ajudarão a caminhar no sentido contrário do modelo educativo habitual: de início, o pernambucano Paulo Freire (1921-



1997) que foi um educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização para adultos.

Depois, apresentamos-lhes o ainda atuante professor português José Pacheco (Porto, 1951), um dos principais mentores da Escola da Ponte no Norte de Portugal. Escola esta que possui repercussão mundial devido aos seus métodos e práticas pedagógicas que ali são desenvolvidos.

E, por último, mas não menos importante, o cearense Lauro de Oliveira Lima (1921-2013), pedagogo brasileiro, conhecido pela sua atuação política na educação e pelo desenvolvimento do Método Psicogenético, estruturado a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Nos apoiando nestes três teóricos, isto é, em suas ideias, cremos que poderemos galgar novos horizontes e esperar por dias mais produtivos em nossas escolas da rede pública brasileira. Passemos a agir, todos, em prol de uma educação emancipadora, autônoma, crítica, libertadora, renovada, cooperativa, solidária, humanizada e humanizante. A seguir apresentamos breve biografia destes autores citados acima.

### **5.1 Breve biografia de Paulo Reglus Neves Freire**

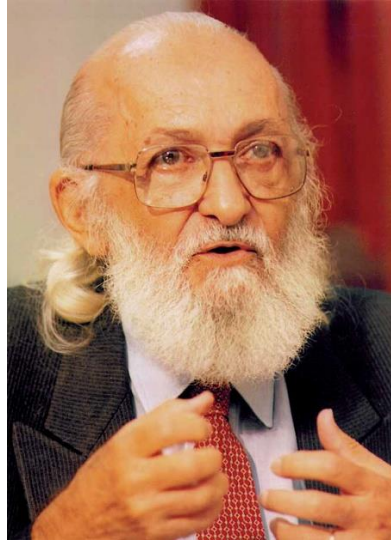
O educador brasileiro Paulo Freire foi o criador do método inovador no ensino da alfabetização para adultos levado para diversos países do mundo. Nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Formou-se em Direito em 1943 e atuava como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz e de Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco. Em 1947 foi nomeado diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria. Em 1955, junto com outros educadores fundou, em Recife, o Instituto Capibaribe, uma escola inovadora que atraiu muitos intelectuais da época.

Seu livro “Pedagogia do oprimido” lançado em 1968 é das mais importantes obras de educação no Brasil e em muitos países do mundo, e foi construído a partir da sua experiência como educador vivida durante os anos que esteve exilado no Chile. E a obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” foi a última obra publicada em vida pelo educador.

Preocupado com o enorme número de adultos analfabetos na área rural dos estados nordestinos, Paulo Freire desenvolveu um sistema que ficou conhecido por “Método de Alfabetização Paulo Freire”. Sua proposta de ensino baseava-se no vocabulário do cotidiano e

da realidade dos alunos: as palavras eram discutidas e colocadas no contexto social do indivíduo. Por exemplo: o agricultor aprendia as palavras cana, enxada, terra, colheita, etc. Os alunos eram levados a pensar nas questões sociais relacionadas ao seu trabalho. A partir das palavras base (temas geradores) é que se ia descobrindo novos termos e ampliando o vocabulário.

Figura 1 – Paulo Freire



Fonte: Instituto Paulo Freire (2022).

Em 1962, na cidade de Angicos no sertão do Rio Grande do Norte, seu método foi aplicado pela primeira vez. Com este projeto, conseguiu-se alfabetizar 300 trabalhadores rurais em cerca de 40 horas e ficando, por isto, conhecido como “Quarenta horas de Angicos”.

Infelizmente, veio o golpe militar<sup>30</sup> de 1964 e Freire, que já sofria com a falta de simpatia dos fazendeiros da região, que chamavam o processo educativo de “praga comunista”, foi acusado de agitador e levado a prisão, ficando preso por cerca de 70 dias. Depois, quando livre, exilou-se no Chile. Posterior a isto, regressou ao Brasil onde continuou sua carreira renomada no exterior.

Hoje, temos por certo que, Paulo Freire é o educador brasileiro com maior projeção mundial a defender uma pedagogia da autonomia. Observa-se, em seus discursos teóricos e em suas práticas, a defesa de uma pedagogia viva, dinâmica e revolucionária. Seus escritos inspiram e nos fazem repensar até o que ainda não fizemos, aquilo em nós que se encontra

---

<sup>30</sup> Dá-se este nome ao Golpe Civil-Militar ocorrido no ano de 1964. Trata-se de articulação golpista que tomou o poder (entre 31 de março e 9 de abril de 1964) e instaurou um regime de exceção (oposto do regime democrático) no Brasil, mais popularmente conhecido por Ditadura Militar. Este perdurou de 1964 até o ano de 1985. Suas principais características: censura, sequestros e execuções institucionalizadas por agentes militares. O Golpe destituiu o Presidente João Goulart de seu cargo na presidência da Federação, sendo assumido pelos militares.

faltoso. Em Freire, passamos a nos preocupar inclusive com o fazer pedagógico do amanhã, a analisar o de hoje e a questionar o de ontem.

Percebe-se que Freire é muito mal compreendido, rasamente lido e em termos práticos, deixado de lado. E por muitos é menosprezado, além de combatido. Se praticássemos seus ensinamentos e seguíssemos suas diretrizes, aí sim, poderíamos acusá-lo de estar radicalizando a educação, como de forma injusta seus opositores o tem acusado na atualidade, mas, certo de que, em contrapartida, estaríamos obtendo resultados incômodos demais para “alguns”.

Por que devemos continuar estudando Freire? Alguns certamente gostariam de deixá-lo para trás na história das ideias pedagógicas e outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas. Ele não queria agradar a todos. Mas havia uma unanimidade: o respeito a sua pessoa. Paulo sempre foi uma pessoa cordial, muito respeitosa. Podia discordar das ideias, mas respeitava a pessoa, mostrando um elevado grau de civilização. E mais, sua prática do diálogo o levava a respeitar também o pensamento daqueles e daquelas que não concordavam com ele. Definiu-se, certa vez, como um “menino conectivo”. (SCOCUGLIA, 2006, p. 11)

O problema não é que Freire nos corrompe. E sim, que não nos deixamos persuadir por suas ideias ou, por vezes, nem conseguimos compreendê-lo minimamente. Se Freire pautasse nossas práticas na maior parte de nossas escolas, poderíamos aceitar com mais facilidade seus algozes a injustiçar, posto que estaríamos, pelo menos a usufruir dos frutos por este sonhado. Engoliríamos assim o choro felizes, pois colheríamos os frutos de seu labor.

## **5.2 Breve biografia de José Francisco de Almeida Pacheco**

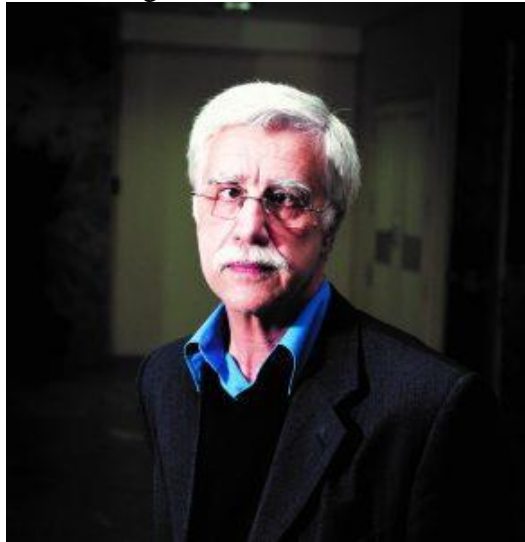
O professor, pedagogo e pedagogista, José Francisco de Almeida Pacheco, mais comumente chamado de José Pacheco, nasceu em 10 de maio de 1951, na cidade de Porto em Portugal. Começou a estudar Engenharia Elétrica mas se apaixonou pelo ensino ao questionar os padrões encontrados na educação.

É especialista em Leitura e Escrita, e mestre em Educação da Criança pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

[...] é mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal). Fundador da Escola da Ponte, em Portugal, referência mundial em inovação. Coordenou o projeto "Fazer a Ponte", de 1976 a 2004, projeto galardoado com o 1º Prêmio do “Concurso Experiências Inovadoras no Ensino”, promovido pelo Ministério da Educação. Foi membro do Conselho Nacional de Educação. Pela sua relevante contribuição para uma Educação de boa qualidade, foi-lhe atribuída pela Presidência da República a "Comenda da Ordem da Instrução Pública" (JOSÉ PACHECO, 2022, n.p).

Tornou-se mais conhecido ao fundar a Escola da Ponte em 1976, na cidade de Porto, em Portugal. Defende que as escolas sejam totalmente diferentes dos modelos tradicionais, sem turmas ou ciclos, provas, reprovações e sem campanhas que delimitam os horários. Escola baseada em três valores principais: a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade, e que em nada se assemelha às escolas comuns.

Figura 2 – José Pacheco



Fonte: Kuzuyabu (2020).

A Escola da Ponte trata-se de instituição pública de ensino básico, com práticas educativas que se diferem totalmente do modelo de ensino tradicional e que ainda hoje repercute pelo mundo todo suas práticas, despertando a curiosidade e a necessidade de pesquisa pelos educadores que anseiam por transformação por intermédio da educação. Pacheco demonstra através de práticas pedagógicas e experiências de ensino-aprendizagem que é possível sonhar e degustar destes sonhos.

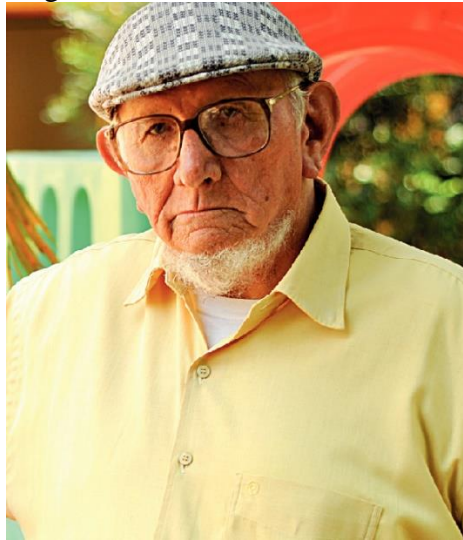
Mora atualmente no Brasil desde 2007, atua em diversos projetos, inclusive, alguns vinculados ao Ministério da Educação.

### **5.3 Breve biografia de Lauro de Oliveira Lima**

O professor Lauro de Oliveira Lima nasceu em 1921, no Nordeste do país, em Limoeiro do Norte, Estado do Ceará. Formado em Direito, tornou-se um pedagogo com olhar crítico e desbravador na epistemologia de Piaget. Desenvolveu o Método Psicogenético, caracterizado, principalmente, pelo cunho pedagógico-didático.

Ficou conhecido pela sua atuação política na educação como “reformador educacional”. Cursou bacharelado em Filosofia. Foi Inspetor Federal de Ensino, Diretor do ensino secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no Ceará, também Presidente da Associação das Pequenas e Médias Escolas do Estado do Rio de Janeiro (APEMERJ) e Diretor de Pesquisas do Centro Educacional Jean Piaget, dedicando-se a treinar professores, técnicos e empresários por meio de métodos elaborados para dinâmicas de grupo, denominado Grupo de Treinamento para a Produtividade.

Figura 3 – Lauro de Oliveira Lima



Fonte: Formiga (2021).

Entre suas obras destaca-se “Dinâmica de Grupo no Lar, na Empresa e na Escola” (1979), sustentando a aplicação das teorias de Jean Piaget em Educação, com o aprimoramento do conceito de Educação pela Inteligência. O estudo do pensamento pedagógico de Lauro Lima trata de sua influência na constituição da escola moderna brasileira e as relações de suas obras com o período de 1960 a 1970.

Na década de 1980, aproxima-se ainda mais do pensamento de Jean Piaget, projetado em seus títulos que explicam didaticamente e retiram lições úteis do pensador suíço a serem aplicadas ao processo de mudança e transformação da aprendizagem. Nesse decênio toma a iniciativa de realizar no Rio de Janeiro o Congresso Internacional Piagetiano – Educação Pela Inteligência realizado em 1980, para o qual o convidado de honra foi o professor Piaget, que aceitou e confirmou sua presença. Lamentavelmente, faleceu aos 84 anos, pouco antes da realização do evento. Quatro anos mais tarde, realizou o II Congresso Internacional Piagetiano. O terceiro e último aconteceria 20 anos depois, em 2004. Desse modo, consagrou-se na década de 1980 pelas seis obras dedicadas a Piaget e pela realização de dois congressos internacionais, que fez do Brasil o centro de estudos piagetianos e associou em definitivo seu nome ao de Jean Piaget (FORMIGA, 2021, n.p).

Assim, Lauro Lima é autor de pensamento e defesa revolucionária, principalmente por relatar sobre os movimentos da juventude, defendendo como eles sabem se organizar e que não aceitam formalismos escolares inventados na idade média. O que nos chama atenção é a forte visão que o autor tinha do futuro. Naquele contexto histórico, já fazia uma projeção da educação para o futuro, tentando sempre apontar questões de cunho negativo na educação brasileira.

Feitas estas breves apresentações, nos disporemos agora a desenvolver a temática a que nos propomos de início, isto é, com vistas às proposições de uma educação alternativa ao ensino reprodutor da ordem industrial, em vigor em nossas escolas.

#### **5.4 Educação com vistas à autonomia: um diálogo entre Freire, Pacheco e Lima**

Quando nos reportamos à educação, obrigatoriamente, devemos ter um norte legal a nos orientar e que no campo educacional se dará por intermédio da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Conhecer esta lei é fundamental, contudo nos ateremos apenas aos pontos principais e que estiverem ligados a educação obrigatória por lei. Investigaremos o texto em busca de conceitos que já são ou estão disponibilizados nesta e que podem melhor nos orientar ou compreender que a ideia deste trabalho não foge em nada, muitas vezes, do que já está sendo proposto pelos três teóricos aqui destacados e diversos outros e estando em plena sintonia com todas as nossas leis, seja a LDB ou mesmo a Constituição Federal de 1988, criadas no momento de redemocratização da sociedade brasileira, isto é, após os vinte e um anos da Ditadura Militar.

A LDB é a legislação que rege o sistema educacional brasileiro (público/privado). Ela foi criada com base nos princípios extraídos da Constituição Federal, reafirmando o direito à educação da população brasileira, indo da educação básica até o ensino superior. A LDB 9.394/96 faz conhecer os princípios da educação a todos e quais são os deveres do Estado em relação à educação escolar pública. Também define as responsabilidades do Estado que deve atuar em sistema colaborativo junto à União, o Distrito Federal e os municípios.

A LDB também já prevê e/ou estabelece critérios para a efetivação de uma gestão democrática do ensino público, possibilita a progressiva autonomia pedagógica e administrativa da gestão financeira das unidades escolares, e ainda prevê a criação do Plano Nacional de Educação. Consta no corpo de seu texto o seguinte: “Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Segundo José Pacheco, precisamos despertar para a “possibilidade” de autonomia da instituição escola, como abertura democrática para a melhoria do nosso sistema de ensino público, uma vez que plena disto (autonomia), será pautada por caminhos que resultem em processos colaborativos e participativos com a comunidade a que pertença ou sirva, aumentando as possibilidades de uma educação de qualidade para todos, da mesma forma com que a Escola da Ponte, instituição pública, lutou por sua autonomia<sup>31</sup> no início de seus trabalhos e obteve êxito, como algumas escolas públicas brasileiras<sup>32</sup>.

Com o tempo, dado seus resultados, em 2008, a escola conseguiu tornar-se autônoma do Ministério da Educação e Ciência (MEC) de Portugal, por meio de um contrato vigente até o ano letivo de 2015/2016. Na prática, o contrato aponta várias metas à escola, a fim de compreendê-la como proponente de uma estrutura pedagógica capaz de inspirar outras instituições e quiçá reformular o sistema como um todo. (ESCOLA CURRÍCULO INTEGRADO, 2014, n.p).

Assim, agora partiremos do enfoque de identificar relações que podem ser estabelecidas entre a LDB e o conceito de autonomia explanado neste trabalho.

Dito isto, na seção “Da educação”, de início, temos o seguinte: “Art. 1 A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Percebe-se então que a educação necessita estar preocupada e articulada às questões formativas nas mais diversificadas interações sociais e de necessidade de desenvolvimento humano, sejam familiares, sociais, trabalhistas, culturais e etc. E ainda nesta seção, observa-se mais um reforço que se dá a algumas características essenciais que devem permear a educação: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

Na seção “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” identifica-se uma série de elementos indispensáveis ao pleno desenvolvimento humano e também de toda a sociedade por intermédio da oferta de uma educação de qualidade. “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Só não podemos deslizar aqui no conceito de preparo ou formação como sendo ou se tratando de questões futuras ao educando. Estas

---

<sup>31</sup> A Escola da Ponte conseguiu obter perante o Estado documento que atesta sua autonomia. Ver (CONTRATO DE AUTONOMIA, 2022).

<sup>32</sup> Sugestão de leitura: “A autonomia na gestão escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió” (SILVA; SANTOS, 2016).

devem ser valorizadas e exercidas no presente, no cotidiano escolar, social e/ou familiar, expressando-se por meio de práticas educativas e não somente firmados em teorias desconexas da realidade.

Em se tratando “Da Educação Infantil”, nesta seção, a lei define: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). O que evidenciamos é o desenvolvimento “integral” da criança, onde se pressupõe o desenvolver do ser humano em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. E “Do Ensino Fundamental” o artigo enumera que este deverá ser obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, ofertado de forma gratuita na escola pública. Se iniciará aos 6 (seis) anos de idade e terá por objetivo a formação básica do cidadão, deverá estar relacionado a: a) desenvolver o aprendizado, a leitura, a escrita e o cálculo; b) o conhecimento e a compreensão do ambiente natural e social, sobre o sistema político, fazer uso de tecnologia, das artes e de todos os valores que se encontram em nossa sociedade; c) desenvolver a capacidade de aprendizagem, adquirindo conhecimentos, habilidades e sendo formado em valores e atitudes; deve-se fortalecer os vínculos familiares, estimular a solidariedade e a tolerância dentro e fora de sua comunidade de vivência.

Com relação a seção “Do Ensino Médio” da LDB, temos por finalidades desta etapa da educação: o aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores do ensino e que possibilitem ao educando continuar os estudos; a preparação para o mercado de trabalho e cidadania, o aprendizado contínuo que favoreça sua adaptação e flexibilidade ao novo que possa experimentar; seu aperfeiçoamento e desenvolvimento sem impedimentos como ser humano, sua formação ética e a possibilidade de promoção da sua autonomia de forma plena; além de uma melhor compreensão do processos produtivos, sabendo articular teoria e prática dentro do processo de ensino (BRASIL, 1996).

Vemos, portanto, que a LDB carrega em si, como objetivos e/ou finalidades, inúmeros direcionamentos e normativas que já tendem a promoção da autonomia dos educandos e até mesmo da própria instituição escola. Talvez, o empenho – consciente e coletivo – para esta possibilidade seja o ponto inicial numa trajetória rumo a uma “pedagogia da autonomia”.

Iniciando então a partir da palavra “autonomia”, vislumbramos uma projeção carregada de elementos que julgamos essenciais e indispensáveis ao ser humano. Segundo Pitano (2014), autonomia (autós),

[...] significa “por si próprio ou de si mesmo”. É a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma ação) por leis próprias;



liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual os seres humanos pretendem poder escolher as leis que regem sua conduta. (PITANO, 2014, p. 161).

E esta, quando articulada ao termo “pedagogia”, seu sentido amplia-se, tornando-se mais significativa. Para Freire (2021, p. 16), pedagogia da autonomia “[...] é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. Educar, segundo a visão freireana, jamais poderia significar adestrar seres humanos para um “sistema” ou para determinados fins. É preciso, portanto, educar-se para a vida com e na autonomia. E se educa neste sentido com eticidade, plenos de autoridade, em dialogicidade, exercendo responsabilidade, em democraticidade e em cidadania. Portanto, na atualidade, “a autonomia está embota de equívocos. Em toda autonomia existe dependência e não há uma ciência da autonomia, pois esta está além de todos os determinismos, sendo influenciada por dinâmicas relacionais de difícil inventariação [...]” (PACHECO, 2011, p. 119).

Para Pacheco (2011, p. 118), “[...] a autonomia é um construto que se define, principalmente, no âmbito de uma formação colaborativa [...]”, sendo também um ideal que almejamos, pois demonstra-se de extrema relevância educativa na formação de sujeitos críticos, emancipados, autônomos. Ainda que este conceito possa apresentar de início uma aparente ambiguidade, contudo, em verdade, revela que “[...] a componente egocêntrica deste complexo é englobada numa subjetividade comunitária mais larga, porque ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente” (PACHECO, 2012, p. 11).

Neste intuito, são necessários agentes de transformação conscientes e responsáveis de seu papel no mundo e na sua relação com os outros. Que compreendam com propriedade o valor real da significação de suas intervenções pedagógicas intencionais, refletindo sobre suas ações e avaliando as consequências até de uma possível omissão e/ou isenção, que por ventura, contribuam para a perpetuação de práticas mutiladoras e alienantes, que desconsideram o potencial dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem que ocorrem nas escolas. Por isso mesmo, com relação ao trabalho docente, Freire (2021, p. 17) defende que este deve permanecer encharcado do mais puro “[...] sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora”. O professor deve estar atento e consciente a que processo pretende integrar: se ao de formação efetiva ou de deformação destes sujeitos. Há diferenciação neste processo, que seguem diretrizes antagônicas e que produzem, por consequência, resultados opostos.

Lima (1984) já se incomodava bastante sobre isto em seus escritos:

O termo mais comum, hoje em dia, para o processo pedagógico é ENSINO, tendo-se abandonado a expressão EDUCAÇÃO. Ensinar (do latim, in-signum) significa “dar ou colocar um sinal”, cunhar ou assinalar algo, ato parecido, grosseiramente, com a atividade dos pecuaristas que marcam com ferro em brasa sua criação (e note-se que criação e criança tem a mesma etimologia). A diferença entre o “assinalamento” (marcação) do gado e “ensinamento” (educação da criança) é que, em vez de ferro em brasa, os professores marcam os educandos com medalhas, notas e diplomas... É que a educação deixou de ser “criação” (nos dois sentidos do termo) para ser “diplomação” (LIMA, 1984, p. 43).

Um fato é certo: não há autonomia no isolamento, pois esta é expressa nas relações, no contato do EU-TU. Conforme Pitano (2014, p. 159), “[...] autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial [...]”. Sendo assim, “quando falo de autonomia, refiro-me sempre a uma autonomia de duplo significado: a do indivíduo e a do indivíduo em grupo [...]”, define Pacheco (2011, p. 82). Logo, um sujeito autônomo não é um sujeito isolado, independente ou egoísta. Em contrário, torna-se dependente e solidário, atuando ou agindo contra a lógica atual vigente imposta pela sociedade capitalista. “Autonomia não é um conceito isolado, nem se define em referência ao seu oposto – define-se na contraditória complementaridade com a dependência, no quadro de uma relação social aberta” (PACHECO, 2012, p. 11).

A verdadeira autonomia que nos interessa aqui, vive e anda de mãos dadas com a solidariedade, permeada de princípios éticos, de responsabilidade e autoridade, e estando compromissada com práticas cooperativas. Essas “[...] experiências permitem o desenvolvimento da subjetividade autônoma, elementar para a instauração das relações entre liberdade e autoridade em patamares respeitosos ‘do outro’, no interior das salas de aula”. (PITANO, 2014, p. 159).

Contudo, conforme Pacheco (2011, p. 48), equivocava-se quando “[...] o professor circunscreve o exercício da autonomia ao espaço da sala de aula. A consideração da escola como lugar privilegiado de formação fica comprometida [...]”. A autonomia então deve ser considerada na plenitude da vida dos sujeitos envolvidos na educação e jamais a um ambiente restrito. Entende-se que “a racionalidade tecnocrática, que tende a separar a teoria da prática, promove pedagogias que suprimem a autonomia dos professores (e dos alunos) [...]” (PACHECO, 2011, p. 25-26). Há, portanto, aí, um furto sorrateiro de liberdades e/ou de autonomies de forma sistematizada.

Nossos professores, ou ao menos uma considerável parte destes, carecem entender que o fato de contribuir para a autonomia no processo de ensino é responsabilidade desta classe. Sendo que, “[...] se o professor tem, tradicionalmente, responsabilidade na reprodução social,

pode, por outro lado, contribuir para contrariar essa tendência” (PACHECO, 2011, p. 127). Seu papel e lugar são privilegiados.

Descreve Pitano (2014, p. 160), que nas relações que se estabelecem na escola há, “[...] não poucas vezes, um processo de ensino-aprendizagem que forma as pessoas para o individualismo, levando educando, educanda, educador e educadora àquilo que se denomina de anomia ou mantendo-as/os em estado heterônomo”. E de maneira geral, vemos pouquíssimos confrontando este sistema, isto é, atuando na contramão desta contínua reprodução de injustiças e desigualdades, onde o mais coerente seria o embate. Para Lima (1984):

A sociedade adulta, em vez de preocupar-se com o processo de desenvolvimento pleno da criança, submete-a, o mais cedo possível, a treinamento para adaptá-la às regras, valores, símbolos, técnicas, costumes vigentes no corpo social, pondo em risco, por excesso e por precocidade de treinamento, o desdobramento natural dos estádios embriológicos, o que implica, no final, subaproveitamento das possibilidades implícitas no desenvolvimento. Não fosse a proteção uterina, os professores iniciariam este treinamento adaptativo (reprodução de regras, valores e símbolos da sociedade adulta) com a criança em estado fetal (LIMA, 1984, p. 56).

Uma sociedade renovada, uma educação de qualidade e sujeitos plenos de autonomia, críticos e emancipados, por certo é o desejo de muitos. Porém, para o idealizador da Escola da Ponte, “[...] não passa de um grande equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como mero *adestramento cognitivo*” (PACHECO, 2011, p. 13). E continua afirmando que “[...] será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar acomodados” (PACHECO, 2011, p. 13). Por isso, na Escola da Ponte o conhecimento foi utilizado a favor de todos:

Na formação concebida e desenvolvida na Ponte, os professores colheram e ultrapassaram soluções avulsas e passaram à problematização de situações educativas. Selecionaram a informação útil que uma formação mais transmissiva lhes facultara e sobre ela elaboraram novas leituras de situações emergentes [...] (PACHECO, 2011, p. 19).

Importante é compreender que, “[...] o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2021, p. 92). Acredita Pacheco que “os professores são aqui considerados como ‘agentes sociais inseridos em contextos singulares que, embora sejam produtos destes contextos, são também capazes de agir sobre eles e refletir sobre seu processo de transformação’” (2011, p. 38).

Passaremos, então, a discorrer sobre os pontos primordiais e que devem ser trabalhados dentro desta perspectiva autônoma, uma vez que, segundo Pitano (2014),

A concepção de autonomia presente neste trabalho vincula-se à “independência cooperativa” que os sujeitos envolvidos, “problematizados pela autoridade legítima”, são capazes de realizar, ou seja, vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de, conscientemente, assumirem posições de solidariedade e de construção coletiva de projetos que atendam a objetivos comuns, desde as elaborações singulares possíveis. [...] Por isso é que a autoridade em Freire é “uma presença formadora”, na perspectiva da construção da autonomia crítica e capaz de assumir posições independentes e solidárias, ao mesmo tempo, na busca desperta da liberdade (PITANO, 2014, p. 161).

E como exemplo real de educação que desperta nossa curiosidade e estimula nossa inquietação, por vezes, nos reportaremos a instituição de ensino portuguesa, conhecida como “Escola da Ponte” – lugar onde busca-se estabelecer relação entre teoria e prática em profunda reflexão da práxis social ali desenvolvida. A Escola da Ponte é uma instituição situada em Portugal e que tem ganhado o mundo através das ações que tem desenvolvido em seu espaço educativo. Enfatizaremos apenas que esta escola consegue ofertar uma educação de qualidade, pública, inclusiva, democrática, colaborativa, coletivista, emancipadora, autônoma, libertária e que desperta a criticidade do aluno e, de igual forma, fomenta neste a criatividade. Segundo Pacheco (2011),

As práticas da Escola da Ponte e de outros grupos de professores poderão abrir espaços alternativos de formação, nos quais se confrontem diferentes racionalidades e onde, em última análise, a racionalidade emancipatória produza juízos e interrogações sobre quem é e como é formado, pois “ensinar não é só transmitir, mas também promover o desenvolvimento de aptidões e métodos de pensar e de agir” (PACHECO, 2011, p. 31).

Nessa escola, nosso grande escritor Rubem Alves encantou-se e foi encantado, por ocasião de conhecê-la. Em um de seus relatos, Alves (2001) descreve que neste ambiente escolar,

"[...] as crianças não são educadas para a competição, mas para a entreaajuda [...] as pulsões de inveja, ciúme ou rivalidade, e toda a agressividade comportamental que lhes anda associada, estão quase ausentes dos gestos cotidianos dos membros dessa comunidade educativa. Por isso é que na Escola da Ponte não faz sentido falar de problemas de indisciplina, porque todos apoiam todos, todos acarinhos todos, todos ajudam todos, todos são, afetivamente, cúmplices de todos, todos são, solidariamente, responsáveis por todos. E, não menos significativo, todos sabem o nome de todos, ou seja, todos procuram reconhecer e respeitar a identidade de todos [...]" (ALVES, 2001, p. 9)

Certamente valerá muito a pena, refletir sobre algumas dessas práticas que são desenvolvidas neste ambiente educativo. Sabendo que “[...] a proposta pedagógica séria leva

inevitavelmente a excelentes resultados” (CHALITA, 2004, p. 64). Contudo, informamos que trataremos apenas alguns dos fundamentos elementares (se é que é possível realizar tal redução) à pedagogia da autonomia. Pois não teríamos tempo e espaço aqui para descrever tudo que julgamos ser pertinente.

Assim, nos ateremos ao que julgamos minimamente indispensável para o desenvolvimento dessas práticas voltadas para uma pedagogia da autonomia no ambiente escolar, sendo mais preciso, sobre educação e: liberdade; eticidade; dialogicidade; democracia e cidadania, e; dinâmicas de grupo.

#### 5.4.1 Educação e liberdade

O conceito de liberdade vem do Latim LIBER, e significa “livre”. Corresponde a mesma origem do Grego ELEÚTHEROS, isto é, de igual forma significa “livre”. Alguns estudiosos defendem que em algum tempo muito distante a raiz desta palavra possa ter significado “nação, povo” e ter sido usada para designar “membro de povo não-escravizado”. Seria uma maneira de se referir, em oposição, aos que eram escravos. Assim teria se formado o vocábulo LIBERTAS, um substantivo que se refere ao “que é livre”, de onde vem a palavra “liberdade”. Em contraste a isto temos a palavra “libertinagem”, sendo outro derivado, mas que nos remete a noção de “mau aproveitamento da condição de liberdade”.

Desta feita, liberdade expressa uma ideia de “não-escravidão”, entendida como condição de se viver livremente. Ser livre então, exemplifica bem a questão da autonomia que se pretende por intermédio da educação. Neste enfoque, um sujeito autônomo é um sujeito livre. Livre no sentido de ter consciência de sua condição, de sua capacidade (que pode ser ampliada) e de suas limitações (que podem e devem ser superadas). Autonomia implica na luta por sua liberdade, deixando de ser escravo, por exemplo, de uma educação alienadora, de métodos e de processos educativos autoritários e opressores. O sujeito que se deixa enredar por uma educação bancária torna-se escravo e/ou fará outros escravizados pela ideia engessada da transmissão-assimilação de conhecimentos (FREIRE, 2016, p. 104). Contudo, estejamos cientes que a verdadeira liberdade não promove a libertinagem, pois caminham estas em estradas antagônicas. A liberdade de que tratamos aqui implica em responsabilidade, cooperação, respeito, ética, dialogicidade, relacionamento etc.

E “[...] refletir sobre liberdade torna-se fundamental em nossa atualidade. É próprio do ser humano conquistá-la. Perdê-la é sempre seu maior temor” (CHALITA, 2004, p. 67).

Muito se falou sobre a educação libertadora, que tem como meta o desenvolvimento da autonomia, a formação de um educando e de um educador com vontade própria, com luz própria, com o perfil de um caminhante sem medo do caminhar e sem a necessidade de seguir o caminho feito por terceiros. Não há nada tão forte e profundo como o anseio pela liberdade. Não há nada tão precioso e, mesmo tempo tão difícil de ser obtido. Sem liberdade, não há vida.

A possibilidade de escolher, de duvidar, de errar, de procurar, de experimentar, de dizer *não* a uma imposição, seja literária, seja artística, filosófica, religiosa, política; dizer *não* com consciência, com convicção é condição de liberdade. Antes que acabemos caindo na armadilha das palavras, é necessário que a liberdade seja considerada não como poder-dominância, mas como poder-autorização de fazer o que nossa alma pede, sem restrições, a não ser as dos limites íntimos colocados pela consciência (CHALITA, 2004, p. 68).

O conceito de liberdade faz-se, portanto, rico em extremo quando se sabe explorá-lo. “A dimensão da autonomia é uma discussão que se impõe, ao ser considerada a meta no processo educativo [...]” (PITANO, 2014, p. 158). E, por isto, a autonomia deve ser um projeto pedagógico, de curto e longo prazo, de docentes comprometidos com uma educação transformadora e, conseqüentemente, libertadora. Freire (2021) entende que:

Ninguém pode conhecer por mim mesmo, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer, na perspectiva progressista em que me acho, é, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá conhecendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas o de, tratando a temática que é, objeto de um lado de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajuda-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 2021, p. 121).

Dentro desta perspectiva, o papel do professor torna-se fundamental para que este processo se desenvolva de maneira eficaz e a contento. Segundo Pitano (2014, p. 164), “a autonomia realiza-se historicamente, no saber-se limitado, programado ou inacabado mas esperançoso que todo o homem e toda a mulher possa assumir a sua história [...]”, assim, importa ao professor contribuir para que estes sujeitos assumam seus lugares de direito em suas próprias existências. Segundo Freire (2021);

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 2021, p. 142).

A educação feita fria, inerte e acabada, não encontra lugar junto a uma educação que conduza à autonomia ou à liberdade. Infelizmente, ainda se encontra muito um tipo de educação

alienante e retrograda, a do tipo “bancária”. Segundo Freire (2016, p. 104), “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante [...]”. E esta, nada que tem a ver com a libertação do educando, antes compromete-se com seu aprisionamento e perpetua a dependência.

Desde a “[...]década de 1960, na obra *Escola do Futuro*, Lauro Lima já se perguntava: ‘Por que razão teima o professor em dar aula?’ E, em pleno século XXI, ainda há quem continue falando de sala de aula, calculando o número de alunos por sala de aula e fazendo salas de aula” (PACHECO, 2019, p. 111). Lima (1984, p. 45) presume que “[...] o professor-autoridade, o professor-conferencista, o professor-expositor ou explicador, [...] é uma “espécie em extinção”, como os dinossauros, diante da tecnologia moderna. Está nascendo uma nova espécie de professor...”. Contudo, o que mais nos assombra é observar que, mesmo na atualidade, este tipo de professor não quer entrar em extinção. Não aceita sua derrota para o movimento libertário (pedagógico) e permanece imóvel, irredutível e inflexível em seus moldes metodológicos e didáticos que surtem pouco ou quase nenhum efetivo significativo. A educação bancária por si só se revela de caráter improdutivo, ineficaz e questionável. Não poderemos continuar ignorando-a, defendê-la ou o que é pior, somente a ela recorrer.

Lima (1984, p. 46) compreende que “[...] se você ensina algo a alguém, ele não o saberá jamais [...]” pois “[...] descobrir é única maneira ativa de conhecer: correlativamente, fazer descobrir é o único modelo de ensinar [...]”. É por isso que Freire incomoda e provoca-nos sempre, criticando a propositura docente que condena o professor à tarefa de simplesmente transferir conhecimentos aos educandos. O verdadeiro professor, no sentido de estar consciente de sua responsabilidade, não transfere conteúdos, antes cria possibilidades para a sua produção, estabelecendo metas para que isto ocorra ou se desenvolva. (FREIRE, 2021, p. 24).

O método expositivo, não é de hoje, que se mostra pouco produtivo. Por exemplo, segundo a Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser<sup>33</sup>, a aula expositiva alcança apenas 20% de efetividade produtiva. Percentual muito baixo para um processo de aprendizagem relevante. Enquanto isto, quando é promovido algum tipo de debate ou roda de conversa este nível sobe para 70%. Se o educando é que faz ou realiza a ação (fazendo/praticando), por exemplo, seu grau de aprendizagem aumenta em significativo para 80% de eficácia. E se este aprende, executa e depois ensina aos outros, atinge níveis de aprendizagem extraordinários alcançando 90% de produtividade efetiva. Segundo Pacheco (2011),

---

<sup>33</sup> O psiquiatra americano William Glasser (1925-2013) desenvolveu uma teoria que difundiu-se pelo mundo e na educação. De acordo com esta teoria, o professor é um guia para o aluno e não um chefe. Ensinar, segundo este é aprender. E aprender é fazer. Esta teoria gera, no mínimo, reflexões sobre a prática docente.

No processo de formação cruzam-se relações entre indivíduos e grupos, que ultrapassam a fronteira das instituições e se defrontam no campo, não somente técnico, mas, em sentido mais vasto, no cultural. Nesta dinâmica cultural se concretizam atitudes criadoras de condições para um processo de formação de “cidadãos que têm o conhecimento e a coragem para apostar seriamente na necessidade de conceber o desespero como estado transitório e dar corpo à esperança” e de, na teoria e prática, transcender o ciclo vicioso da reprodução (PACHECO, 2011, p. 27).

Aprendemos mais e melhor em conjunto, estimulados pela solidariedade e num espírito motivado de pesquisador. Lima (1984) insiste que,

O professor é como o agente catalítico cuja presença estimula e desafia as crianças que “jogam” (a discussão, mesmo em seus mais altos níveis, é um jogo). Nesta perspectiva, o ápice do êxito do professor é TORNAR-SE DESNECESSÁRIO, suicídio profissional que só pode ser praticado pelos educadores que, em vez de fazerem da classe um palco para seu *HAPPENING*, fazem dela a plataforma donde os jovens autônomos alçam voos para outras galáxias!... (LIMA, 1984, p. 47).

E por quê inquietam-se e não obedecem, e não se sentam, ou não assistem pacificamente ao ensino? – Indagam-se inconformados e entristecidos muitos professores.

Talvez, seja esta reflexão logo acima, a resposta à pergunta do professor que, devido a constância dessa reclamação, indaga a razão de seus alunos não se disporem a prestarem atenção em sua aula. A reação dos alunos é compreensível, demonstrando, que o ensino a que estão habituados é desinteressante, desmotivador. De maneira instintiva estão se protegendo da deformação educacional a que seguem submetidos pelo sistema. A escola geralmente mata a curiosidade dos educandos, quando não explora de forma adequada o potencial destes sujeitos. Entende-se ser “[...] daí a criança e os adolescentes criaram sua própria sociedade (sociedades infantis) que não se comunica com a dos adultos (uma espécie de uterinização que a protege da fúria com que os adultos a submetem a este processo de deformação)” (LIMA, 1984, p. 57). Esta regra poderá ser aplicada e validada em todos os níveis do ensino. Sendo por instinto ou mesmo de uma maneira inconsciente, que os alunos rebelam-se contra o sistema vigente. Continua Lima (1984):

[...] Os alunos procuram agrupar-se aproveitando as brechas do sistema hierarquizante e monolítico, fugindo à competição, à seletividade que está na base do processo. O mesmo ocorre nas fábricas em que se adota [...] sistema de competição: os operários preferem a solidariedade, fraudando os resultados da competição. Daí os alunos não se convencerem, por mais sermões que lhes façam, de que a cola é uma fraude... (LIMA, 1984, p. 88).

Pacheco (2011, p. 68) cita que, “[...] quanto mais se caminha no sistema educativo, maior indigência pedagógica se encontra, ainda que se mascare de presunção de um saber



científico e disciplinar”. Na sequência, descreve que “no século XXI continuam por concretizar as promessas que deram ao século XX o epíteto de ‘século da criança’. As escolas mantêm práticas assentes em modelos pedagógicos obsoletos legitimados por um revestimento discursivo plagiado de qualquer cartilha [...]” (PACHECO, 2011, p. 68). Certo é, que estamos “passados” do tempo de mudanças e de transformações que gerem resultados concretos. Por uma infinita série de problemáticas como estas acima, a educação deve pretender atingir ou alcançar a inteligência, visando a curiosidade e a criticidade, elementos indispensáveis e que despertam o interesse dos educandos pelo ensino, para que assumam suas liberdades e sejam emancipados.

Acreditamos ser a curiosidade o primeiro elemento indispensável e que poderá encaminhar a um aprendizado efetivo e de qualidade. Observe: quando o indivíduo está curioso ou fica, imediatamente procurará respostas às suas indagações. Enquanto não obtiver respostas que lhe satisfaçam, permanecerá inquieto e em profundo estado de pesquisa. O professor que pretenda estimular a curiosidade, deveria, de início, preocupar-se em formular boas perguntas a seus alunos, tencionando despertar nestes o espírito pesquisador adormecido ou em inatividade, para somente depois, partir para o trabalho com o conteúdo, por exemplo. Se repararmos bem, perceberemos que quase todas as questões na vida são motivadas por perguntas ou sobre o que fazemos com base nestas. O educando acessar o saber sistematizado pela escola, faz parte do processo, contudo, somente isto não é suficiente. Como transmitir esse saber histórico acumulado também é essencial para favorecer o aprendizado. Saber perguntar, presumimos, portanto, promoverá a faísca inicial para a construção de conhecimento novo, melhorando também a qualidade do acesso ao conhecimento científico acumulado pela humanidade. Lima (1984) propõe:

Pode-se, pois, dizer que educar é estimular o desenvolvimento da inteligência. Para alguns, esta meta pedagógica excluiria, por exemplo, a afetividade, a moral, os valores, os ideais. Ocorre que a afetividade é, simplesmente o tônus (comer, vorazmente; abraçar, carinhosamente; tratar o outro, respeitosamente) com que uma ação (individual, mútua ou coletiva) é praticada, constatando-se que as possibilidades de estabelecer relações afetivas (amar, associar-se, respeitar o outro, cooperar etc.) aumentam com o aumento do nível de desenvolvimento da inteligência (LIMA, 1984, p. 99).

Ensinar não pode resumir-se a falar, a falar e a falar, “[...] porque um professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é” (PACHECO, 2012, p. 11). As práticas docentes são a vida como ela é e revelam em verdade quem é este professor. Se comparado à absorção de nutrientes indispensáveis ao corpo e à saúde humana, verifica-se ser esta a razão

de educandos subnutridos, pedagogicamente tratando-se. Lima (1984) é enfático nesta comparação irônica:

O processo educativo parece-se muito com o ato de alimentar-se (donde a expressão *aluno* significar, em latim, “aquele que é alimentado”). Jamais alguém, examinando as fezes para avaliar o processo digestivo, esperaria que o alimento deglutido aparecesse em sua forma original (seria a prova do não funcionamento do aparelho digestivo). Ora, nos exames, a expectativa é praticamente contrária: o alimento deve aparecer na forma em que foi fornecido... sob pena de reprovação! No processo escolar, como se vê, não se admite digestão! Daí ser estritamente proibido criar. [...] Jamais ocorreu de o professor premiar a originalidade e estimular o erro (o erro é a condição *sine qua* da criatividade). A escola gira em torno da *eliminação do erro*, esquecidos os mestres de que, quase tudo o que ensinam, um dia vai ser considerado errado (progresso do conhecimento científico) (LIMA, 1984, p. 93).

É preciso fazer refletir sobre este processo que deve levar o aluno a tomar decisões: Segundo Chalita (2004),

A questão de aprendizagem supera a questão do ensino. O processo de aprendizagem, que é do professor e do aluno, tem de ser permanente. Ela faz com que a educação não se reduza a meros conteúdos decididos, de forma autoritária, por pessoas distanciadas das peculiaridades regionais e culturais. O enorme desafio de aprender a aprender é o desafio de formar seres aptos a governar a si mesmos, a desenvolver a liderança participativa, a aprender a dizer sim ou não. De que serve uma multidão de seres repetidores de ideias alheias sem capacidade de pensar por si mesmo? O grave problema da formação inadequada é a ausência de objetivos definidos, sem a perspectiva de finalidade (CHALITA, 2004, p. 65).

Logo, o professor que propõe-se a identificar ao fim das etapas do processo educativo o alimento (ensino) apreendido da mesma forma que entregou ao seu aluno para que este fosse alimentado (aprendizado), carece de reaver seus conceitos sobre objetivos, avaliação e ensino-aprendizagem. Como fica a autonomia, a criatividade, a liberdade e etc., por exemplo, deste educandos?

Em inúmeras provas que realizei em minha carreira como estudante, fica hoje subtendido, que o principal objetivo de determinados professores tornou-se extrair dos estudantes os conteúdos da mesma forma que lhes foram entregues durante o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo: em determinada disciplina, recordo-me de quase todas as atividades que se diziam “dirigidas” (e que não obedeciam a natureza de sua essência, pois supõe-se atividade com regras, supervisionada e guiada pelo professor, onde depois de especular e os alunos brincarem em suas brincadeiras livres, o professor prepara uma atividade que proporcione aprendizagem para seus alunos) nos era solicitado que respondêssemos amplos questionários e por mais que nos esforçássemos não conseguíamos fugir à regra de copiar tudo exatamente como encontrava-se no texto exposto pelo professor.

Nos víamos obrigados a apenas copiar do texto e colar a resposta, da mesma forma como no texto da referida atividade requerida – tornava-se quase impossível exprimir algum pensamento próprio ou exercitar a criatividade, ou ainda tentar elaborar possíveis proposições pessoais. E isto nos era proposto depois de cansativas horas de aula expositiva, com raríssimas contribuições dos demais sujeitos presentes na aula ou, na maior parte das vezes, com nenhuma participação efetiva dos alunos envolvidos neste processo. O professor não abria espaço para o diálogo ou contribuições em suas aulas. Presumi então serem direcionadas mesmo, mas a copiar e a colar, ou seja, o popular “Control C” e “Control V”, que tanto os próprios professores abominam. Nesta altura da vida, já sabia bem expressar minhas opiniões e desejos, no entanto, me senti tolhido por este tipo de atividade direcionada. Interessante que obtive nota máxima na média final. Mas questionava-me:

- Será mesmo isto prova real de que eu houvera aprendido?

Chegando à seguinte conclusão:

- Definitivamente, não.

Nestes momentos me pergunto com insistência:

- É ou não este tipo de educação, a educação bancária, que Freire tanto repelia?

Estamos tão cheios de certezas, que nos esquecemos de problematizar, se o que estamos realizando ou fazendo está certo ou é de fato produtivo. Talvez, a luta mais difícil para o professor, seja contra si mesmo, contra sua visão de mundo vertical e suas metodologias acabadas já tão enraizadas.

[...] O espaço de formação transformadora é, pois, todo o espaço e tempo de ensino e aprendizagem. É neste espaço alargado que se pode conceber a prática de modelos emancipatórios, no sentido de que o pedagógico e o político se interpenetram profundamente. Significa que, tal como num terreno de conflitos sociais, as escolas representam tanto uma luta pelo significado das coisas como uma luta no nível das relações de poder (PACHECO, 2011, p. 27).

Conversar com a realidade que nos cerca é responsabilidade profissional docente indispensável. Pacheco (2011, p. 22) identificou isso ao início de seus trabalhos na Ponte quando afirma: numa “[...] aproximação compreensiva às características de formação praticada na Ponte, a intenção é mais de questionamentos que de explicação causal. As características ideais não podem ser analisadas isoladamente, nem desligadas da situação do vivido [...]”. Por isso, enxergamos, caber ao professor promover a liberdade na educação através de práticas emancipatórias destes sujeitos. E, “[...] considerar a emancipação como o interesse por um conhecimento substantivo propiciador de uma práxis libertadora [...]” (PACHECO, 2011, p. 123).

A educação tem de ser libertadora, jamais opressora. Fugamos duma pedagogia que oprime ou impõe, para uma da autonomia. Portanto, conclui-se que ser livre é princípio indispensável à autonomia do ser humano.

#### 5.4.2 Educação e eticidade

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente nas escolas públicas brasileiras, raramente se observa o devido cuidado com as questões éticas, isto é, reflexões, discussões e debates sobre as práticas morais e suas consequências ou implicações no seio da sociedade. Freire (2021, p. 18) explica esta necessidade, sendo que, “[...] é por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles [...]”. Porém, a primazia está muito mais focada na mera transmissão-assimilação de conhecimentos vários que devem ser absorvidos pelo estudante durante o processo, ignorando-se o contexto socioeducativo presente e as relações intersubjetivas que possibilitam aprendizagens diversas.

Contudo a ética também é conteúdo formativo, reflexivo e indispensável. Vásquez (1993, p. 11) informa que “a ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens. [...] O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vista à ação em situações concretas”. É isso que se observa também sendo exercida na Ponte, conforme explicita Pacheco (2011):

Também se poderá situar a formação realizada na Ponte próxima de teorias anarquistas e utópicas, dado que visou tanto a ocorrência de mudança interior (no indivíduo) quanto a exterior (grupo na comunidade), pelo aumento da consciência crítica suscitada por formas originais de aprendizagem – uma consciência crítica e “uma sensibilidade em potencial para os seus próprios interesses [...] na ação crítica coletiva” (PACHECO, 2011, p. 21).

Sendo assim, se nossas ações são baseadas em conceitos morais apreendidos/observados/absorvidos social e culturalmente, por que razão ignoramos os fundamentos éticos no ensino e no trato diário com os educandos? Pois caberá à ética analisar e refletir, também, sobre a realidade vivida nas escolas e fora dela. Vásquez (1993) defende que,

[...] Como qualquer teoria, a ética é explicação daquilo que foi ou é, e não uma simples descrição. Não lhe cabe formular juízo de valor sobre a prática moral de outras sociedades, ou de outras épocas, em nome de uma moral absoluta e universal, mas deve, antes, explicar a razão de ser desta pluralidade e das mudanças de moral; isto é, deve esclarecer o fato de os homens terem recorridos a práticas morais diferentes e até opostas. [...] A ética estuda uma forma de comportamento humano que os homens julgam valioso e, além disto, obrigatório e inescapável. Mas nada disto altera minimamente a verdade de que a ética deve fornecer a compreensão racional de um aspecto real, efetivo, do comportamento dos homens (VÁSQUEZ, 1993, p. 11-12).

Se a ética tende a produzir consideráveis reflexões sobre nossa própria realidade e sobre os modos de comportamento do ser humano em sociedade, esta deve receber espaço privilegiado no seio educacional para que os educandos possam através de seus preceitos e pressupostos refletir sobre seus próprios comportamentos/attitudes dentro de seu contexto sociocultural e também educativo. Devem ser instruídos e saber explorar o fato de que suas intenções/ações podem afetar a vida de outras pessoas através da ausência/presença ética no tato social. “A ética é teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano” (VÁSQUEZ, 1993, p. 12), Os resultados dessa interferência podem ser negativos ou positivos e devem ser considerados, jamais ignorados. A falta de compromisso ético tem produzido, cada vez mais, uma sociedade corrupta, que condena o comportamento moral dos outros, mas que não avalia o seu próprio. Assim temos dois pesos e duas medidas controlando nossa sociedade, e muita hipocrisia social. Vásquez (1993) segue sua abordagem descrevendo que,

[...] a ética se ocupa de um objeto próprio: o setor da realidade humana que chamamos moral, constituído – como já dissemos – por um tipo peculiar de fatos ou atos humanos. Como ciência, a ética parte de certo tipo de fatos visando descobrir-lhes os princípios gerais. Neste sentido, embora parta de dados empíricos, isto é, da existência de um comportamento moral efetivo, não pode permanecer no nível de uma simples descrição ou registro dos mesmos, mas os transcende com seus conceitos, hipóteses e teorias. Enquanto conhecimento científico, a ética deve aspirar à racionalidade e objetividade mais completas e, ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis (VÁSQUEZ, 1993, p. 13).

Por isso, devemos ter extrema sensibilidade e responsabilidade com esta temática, se não desejamos apenas transmitir discursos prontos e acabados do que se deva ou não fazer, sobre o que seja certo ou errado. Isto não é educar eticamente. Antes, o ensinar a pensar faz parte do educar em eticidade. Não somente pensar, mas pensar com ética. Um ser dito pensante não é necessariamente um ser ético. Se tem dúvidas, olhe para o seu entorno e perceba o tanto de indivíduos que se julgam sabedores, inteligentes e, que, no entanto, estão numa profunda regressão ética, presos a preceitos morais arcaicos, e que seguem sendo transmitidos

(reproduzidos) como verdades universais absolutas. Estes, tornam-se, devido a natureza do seu pensar, excelente massa de manobra a interesseiros oportunistas como, por exemplo, reféns de políticos e religiosos mal intencionados. Se deixam escravizar a preceitos morais ultrapassados, não refletindo sobre a ética e pondo a todos em risco. No entanto, um ser ético é um ser que pensa e que decide com base nas projeções que faz, avaliando as consequências de suas decisões, no campo teórico e prático, sem fragmentá-los.

Segundo Vásquez (1993, p. 14), “[...] a ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido, pode influir na própria moral”. A reflexão ética tem o poder de alterar o modo de vida e de comportamento de quem por ela se orienta. A ética, portanto, é fundamental na formação do ser humano, principalmente, no contato social, onde se manifesta ou se observa com mais clareza. Logo,

[...] ética e moral se relacionam, pois, como uma ciência específica e seu objeto. [...] *moral* vem do latim *mos* ou *mores*, “costume” ou “costumes”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirida pelo homem. [...] assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito [...] (VÁSQUEZ, 1993, p. 14).

Por isto, a “[...] educação necessita criar estratégias de combate, fortalecendo as escolas no redimensionamento de suas ações, buscando um ensino mais humano, mais social, mais político e, impreterivelmente, ético”. (PORTES, 2004, p. 09). A escola é espaço privilegiado de formação humana e que ignora, por vezes, seu potencial educativo e transformador, podendo interferir no contexto social – de forma significativa – através de suas práticas intencionais. Assim,

[...] é por meio de suas ações, no cotidiano escolar, que os educadores entram em contato com a realidade escolar e podem participar do processo de transformação e construção da sociedade humana, elaborando o saber. Na produção desse saber (conhecimento), o sujeito, o objeto, o pensamento e a ação são elementos fundamentais, e questões de ordens prática e teórica estão permanentemente em interação. Mediando essa interação é que aparecem as representações (PATRÃO apud PORTES, 2004, p. 12).

Desta feita, quando o professor defende e se utiliza do discurso arbitrário do ensino neutro, por exemplo, acredita que sua tarefa ético-pedagógica se resume a mera transmissão-assimilação de conteúdo. Mas Freire (2021) provoca-nos a não-conformação/acomodação que se apoia nesta defesa:

[...] É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos, Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não uma virtude. Não podemos aceitá-la (FREIRE, 2021, p. 19).

Na verdade, certa ignorância nos faz desconhecer um dos papéis fundamentais da profissão docente, uma vez que, através de uma postura neutra, nega-se aos educandos uma formação humana de valor no caminho da plenitude<sup>34</sup> do desenvolvimento humano. Onde o professor finda por abraçar-se a todas as mazelas sociais e injustiças humanas que deveria opor-se. Torna-se conivente com o sistema. E, demonstra-se estar preso a preceitos morais arcaicos e autoritários, onde a escola serve apenas como fábrica de trabalhadores alienados e reprodutores. Desta feita, apresenta-se assim a necessidade de nascer de novo, preferivelmente de uma pedagogia libertadora.

Segundo Portes (2004),

[...] não existe ação sem intenção, ou seja, a atuação da escola não é neutra. Toda ação educativa está comprometida com alguma perspectiva filosófica-política. Se quisermos que haja uma mudança na educação, temos que ver os professores como força de trabalho de mudança. Abordar o sentido social do ensino para, finalmente, contribuir para que os indivíduos sejam autônomos, críticos e solidários, respeitosos consigo mesmo e com os demais e com o próprio meio é uma tarefa urgente, a fim de que a escola contribua para a criação de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária (PORTES, 2004, p. 29).

Dentro de uma perspectiva que vise a autonomia, Freire (2021) faz um alerta a que todos os profissionais docentes não sejam pegos presos em alguma zona de conforto e mantenham-se sempre alertas, em constantes práticas reflexivas frente às duras dificuldades ou realidades:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2021, p. 34-35).

Uma educação ética que não inquiete, não incomode e não implique em transformação deve ser revista ou reavaliada, posto que não cumpre objetivos elementares. É indispensável que ocorram mudanças no processo educativo. Não é possível mais investirmos tanto tempo

---

<sup>34</sup> Uma utopia, talvez, que jamais seja concretizável. No entanto, que nunca deveria ser esquecida ou negligenciada.

naquilo que vem sendo feito e que não funciona ou situa-se muito longe do ideal. Segundo Portes (2004),

[...] Devemos considerar que a ética exige mudança de atitude, pois os valores de uma sociedade de concorrência impedem que as pessoas se solidarizem umas com as outras e que se unam para mudar a orientação da sociedade, buscando o bem comum [...] (PORTES, 2004, p. 29).

Será através desses tipos de intenções educativas que vislumbraremos um horizonte mais limpo e dias mais esperançosos. Claro, se por isto lutarmos. Somente desta forma poderemos aguardar dias com mais justiça e equidade social.

Mas, logo de início, se percebe que a mentalidade educativa dos professores precisa (re)considerar sua forma de posicionar-se ao atuar nesta profissão, revendo suas práticas e intencionalidades. Muitos docentes parecem ignorar ou negar este aspecto – o da necessidade ética por meio do ensino – e, findam, assim, por menosprezar as relações sociais, dentro e fora da escola, e que julgamos da mais alta relevância. “[...] É preciso assumir uma ética da responsabilidade, repensando a estrutura educacional vigente, rumo à construção de novos valores e relações sociais que rompam com a moral individualista [...]”. (PORTES, 2004, p. 30). Pois será no “[...] domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais virtude” (FREIRE, 2021, p. 20).

Segundo José Pacheco (2019):

É grande a preocupação com a vertente afetiva, emocional e ética. E o desenvolvimento estético caminha lado a lado com desenvolvimento cognitivo, mutuamente influenciados. Na Ponte não se fragmenta saberes, e os seus alunos são pessoas socialmente integradas e realizadas. Ficou provado ser possível outra educação, aliando excelência acadêmica à inclusão social (PACHECO, 2019, p. 40).

A prática educativa, segundo Freire (2021), implica tomada de atitude e de postura:

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade de transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um *direito*, mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra a que devemos lutar, e não diante da qual cruzar os braços. Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por ela causados aos seres humanos (FREIRE, 2021, 98).



Cerrar então os olhos para a transgressão ética nos torna reprováveis para atuar, profissional e eticamente, em defesa da própria ética. É preciso acima de tudo ser também ético na e pela aprendizagem.

#### 5.4.3 Educação e dialogicidade

Conceitualmente na etimologia da palavra “diálogo”, encontram-se algumas questões que nos saltam os olhos, tais como: significa interação entre dois ou mais indivíduos, colóquio, conversa. Só estas questões iniciais já são suficientes para extensa abordagem, posto que estamos aqui tratando de um tipo específico de educação que nos motiva. Por exemplo, sabendo que a Educação Progressista trata-se de um ideal educacional que procura através da educação uma profunda mudança social, que reflete sobre as realidades distintas dos povos e considera o indivíduo como um todo, inclusive através de sua realidade social, podemos então inferir que é preciso dialogar (conversar) com a realidade que nos arroteia, que se aproxima e que, por intermédio da educação, iremos tocar. Constatamos que “[...] o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina [...]” (PACHECO, 2011, p. 72-73). Logo, se este aprende autoritariamente, ensina com semelhante autoritarismo, sem abertura alguma ao dialogismo.

Somos excelentes “falantes”, pois a fala se adquire no tato social em família e depois em sociedade, mas péssimos “ouvintes”. Depois que aprendemos a falar, nunca mais paramos. Alguns tornam-se exímios oradores e nos espaços em que estes se evidenciam, ocorre ali uma clara contradição de posicionamentos e que devem ser respeitados, isto é, enquanto apenas um orador se expressa, de forma geral, todos os demais apenas escutam a maior parte do tempo. Estamos sendo condicionados a pensar que somente quem fala é que deve ser valorizado. Valorizamos em extremo a arte da fala e nem um pouco a escuta, porque esta é tida por passiva e desinteressante. De forma geral, a oratória desperta mais interesse e olhares.

Nesta linha, devemos ser educados também para um tipo especial de escuta, sendo esta privilégio de poucos. Aprender a escutar, talvez, seja tão ou até mais importante que falar, principalmente num contexto de ensino-aprendizagem, onde relações são estabelecidas com base na comunicação e também em sua ausência, posto que o silêncio por vezes grita. Freire (2021, p. 111) já informava o quão é importante saber escutar. É indispensável ao educador saber escutar, se possível, até o que não foi dito ainda, mas saber reconhecer o que pode ser sentido e percebido, ainda que num estado de ocultação da fala ou mesmo que estando cerrados os lábios. Se ao menos o educador aprender a escutar os educandos, tende a compreender

melhor o significado de suas necessidades e a propor soluções mais efetivas de acordo com a natureza dialógica estabelecida nas relações de ensino. Segundo Freire (2021),

[...] Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2021, p. 111).

Em Freire (2021), uma certeza fica evidente: este parecia apaixonado pelas relações humanas, e estas se desenvolvendo democráticas. Somente isto já nos pressupõe respeito. Mas não qualquer um, antes, respeito aos saberes do educando.

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, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2021, p. 31).

Não somente a fala deve ser valorizada, a escuta também. Saber escutar é cada vez mais relevante em nossa sociedade, muito mais quando se compreende que a fala é usada, a depender dos fins propostos, para manipular, oprimir e fazer cessar a voz dos “oprimidos”. E o objetivo dos que assim fazem, é para que estes últimos não tenham nem “vez” e nem “voz”. Observa-se que posturas autoritárias, independente do lugar ou contexto, tendem a reprimir a fala dos outros e a impor seu discurso antidemocrático. E no sentido contrário, ambientes regidos por uma visão democrática tendem a equilibrar a fala e a escuta, oportunizando um diálogo respeitoso e participativo como prática normativa nas relações que por ali são estabelecidas.

No ambiente escolar, o autoritarismo ainda impera. Esta é apenas uma constatação de uma sociedade que ainda não aprendeu a viver democraticamente, por isso inúmeras famílias também são autoritárias. É difícil sair deste círculo vicioso inconsciente. Contudo, todos têm, de igual forma, direito a um lugar de fala. “Não é somente o educando que acarreta dificuldades de aprendizagem, há também dificuldades de ensinagem pela classe docente” (PACHECO, 2011, p. 76). Cabe ao professor permitir que o educando assuma sua posição e lugar de direito. E, isto, só acontecerá se forem respeitados seus saberes, dado ouvidos à sua voz e seja compreendida sua visão de mundo e entendidas as suas palavras.

Certo é, que o professor tem autoridade (FREIRE, 2021) para discutir os saberes em questão do educando, mas, jamais poderá desprezá-los. É irresponsável deduzir somente, pois é preciso, antes de tudo, uma escuta atenta, para não se tirar conclusões precipitadas. Quando

somos educados para a escuta, aprendemos a falar somente o necessário, o que for útil e produtivo (FREIRE, 2021, p. 102-106).

E, se, por ventura, não se compreende, se restam dúvidas na escuta, se a mensagem não foi clara, resta-nos o óbvio: perguntar e indagar para sanar as inquietações e deixar de lado as deduções que nos induzam ao erro. Como educador é necessário fazer isto. É preciso verificar adequadamente qual o lugar de fala do educando. O que este quer dizer? O que tencionou falar?

E mesmo no confronto de ideias é recomendado que educador/educando tenham o direito de contestação sobre o que não concordam ou sobre aquilo que julgam ser motivo de equívocos/distorções e quem sabe até mesmo de injustiças. Se não, podemos cair num academicismo puramente teórico. Não podemos, como educadores, bater o martelo sobre determinadas situações e esperar que sejamos aplaudidos ante nossa reprovável postura. Pacheco (2011) alerta para algumas características das relações igualitárias e democráticas:

A experiência pioneira da formação protagonizada pela Escola da Ponte assumia que, para criar um tipo de relação social entre indivíduos em pé de igualdade e não uma situação hierárquica, a organização deve ser tal que permita uma relação direta entre todos os participantes, os quais, exprimindo-se e agindo diversamente, constituem uma comunidade de adultos em autoformação, que surge por princípios democráticos e não autoritários (PACHECO, 2011, p. 45).

Assim, entendemos que é impossível “dialogicidade” sem o mínimo de “escutatória”. É primordial entender que o primeiro passo é saber ouvir. Estar atento às necessidades do educando e, sendo possível, do seu contexto social e familiar. Essa percepção permitirá que se estabeleça uma relação dialógica no ensino, onde o que imperará não será a imposição docente ou o autoritarismo, antes o respeito, firmado em preceitos democráticos e pleno de equilíbrio no processo educativo, sem negligenciarmos, claro, a autoridade docente e o ensino sistematizado de conteúdo. Na educação, segundo Freire (2021),

[...] ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar [...] (FREIRE, 2021, p. 116).

E, dialogismo implica respeito. Respeito aos saberes do educando. E respeitar seus saberes nos impele a saber escutá-lo.

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala

e diz sua opinião com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 2021, p. 117).

Não há possibilidades de se construir relações dialógicas e democráticas dentro do processo de aprendizagem sem o devido respeito aos saberes do educando e sem a sua participação (fala) na construção do discurso. O inverso disso tem se apresentado como uma educação autoritária, inibidora e desrespeitosa. O desenvolvimento da escuta na aprendizagem é altamente valorativo no respeito às diferenças e à diversidade, segundo Freire (2011):

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas [...] (FREIRE, 2011, p. 132).

A abertura ao diálogo, segundo Freire, é pura “boniteza”. “[...] A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade ao diálogo [...]”. De certo, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2021, p. 133).

Assim, “[...] O diálogo é necessário. Se em outros tempos bastava um olhar severo para corrigir o comportamento, hoje se vive na era do ‘por quê’. E com razão a família autoritária perpetua a sociedade autoritária” (CHALITA, 2004, p. 21). A dialogicidade então aproxima realidades, destroniza autoritarismos, esmiúça egos, soma saberes, adiciona experiências, multiplica possibilidades, estabelece vínculos e possibilita o desenvolvimento de um verdadeiro processo democrático a partir das relações entrelaçadas na educação.

O exercício dialógico aqui não pode simplesmente se resumir a eventual fala pontual do educando dentro do processo educativo, devendo-se ir além, tornar-se prática habitual e mesclar-se à vida, para que a educação possa vir a ser o nascedouro de uma democracia real, efetiva. “Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela” (FREIRE, 2021, p. 134). Pois, “[...] o indivíduo que somente aprende a obedecer não estará preparado para a sociedade complexa deste novo milênio [...]” (CHALITA, 2004, p. 21). Nos referimos aqui o obedecer sem questionar (dialogar), que segundo Freire (2021),

No fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda a minha comunicação com os oprimidos (FREIRE, 2021, p. 135).

E Pacheco (2019) reforça:

[...] À semelhança de Freire, esse e outros mestres mostraram-me caminhos de transição para um terceiro paradigma, o da comunicação. Com eles, aprendi que aprendemos uns com os outros, mediatizados pelo mundo, que a aprendizagem não está centrada no professor nem no aluno, que aprendemos na intersubjetividade. (PACHECO, 2019, p.39).

Desta feita, demonstra Pacheco que o processo educativo exige aprendizagem e considera a relação (interação) entre os sujeitos envolvidos:

Com intuição pedagógica, amor pela infância e ciência prudente, à custa de muitos erros e fracassos, lançamos (sem que disso tivéssemos consciência) os fundamentos de uma nova construção social da educação, talvez um esboço de comunidade de aprendizagem. Se já não praticávamos ensinagem centrada no professor, também já havíamos compreendido as armadilhas do paradigma da aprendizagem. Anunciava-se a aprendizagem centrada na relação. Já aprendíamos na intersubjetividade, mediatizados pelo objeto de estudo e pelo mundo, a partir de necessidades pessoais e sociais, desenvolvendo vínculos (PACHECO, 2019, p. 39, 43).

Até para indignar-se é preciso sabedoria. Ao professor da atualidade, se espera, no mínimo, que compreenda e saiba dar “voz” e “vez” aos seus educandos. Que respeite seus saberes e sua leitura de mundo, dentro de uma perspectiva dialógica e democrática, com vistas à autonomia dos envolvidos neste processo. A necessidade de se estabelecer uma relação dialógica é fundamental para o bom desenvolvimento de práticas educacionais ditas “progressistas”, por exemplo. Uma vez que sem diálogo não há exercício da democracia, não há liberdade, não há respeito, não existirá reciprocidade, muito menos se iniciará a construção de uma sociedade mais humana, mais justa e menos desigual.

Vemos que o diálogo (democrático) é fundamental ao ser humano, no entanto, muitas vezes isto lhe foi negado historicamente: quer nas suas relações familiares (pais/filhos, marido/esposa, etc.), quer nas suas relações profissionais (patrão/empregado/cliente/usuário), quer nos locais habituais de ensino/aprendizado (escolas, universidades, associações, etc.) e também nas suas relações sociais cotidianas (desconhecidos, vizinhos, amigos, parentes, etc.).

Para sairmos desta lógica é necessária uma mudança de postura ética, uma reflexão profunda sobre as nossas práticas e ações, e também uma conscientização de que tipo de relações queremos alimentar ou sermos contribuintes. É irresponsável que continuemos

reproduzindo práticas plenas de autoritarismo tão abundantes. Poderemos passar a desconstruir isso e lançar as bases de relações mais elevadas, se as pautarmos, primeiro, pelo diálogo. Este é um dos fundamentais passos a serem dados. Todavia, aquele que se diz aberto ao diálogo, mas se mostra autoritário em suas práticas, é o que naturalmente preocupa.

Neste sentido, é por isso que “[...] os fenômenos educativos caracterizam-se por uma complexa e imprevisível instabilidade e por um permanente conflito de valores [...]” (PACHECO, 2011, p. 121). E qualquer relação que não esteja bem acertada, ajustada e em constante diálogo estará fadada a sucumbir. Assim estamos com Freire (2021), quando diz: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. (FREIRE, 2021, p. 133). O diálogo é essencial para a sobrevivência, o prolongamento e a estabilidade de qualquer relação. E quanto mais íntima a relação, mais o diálogo se fará indispensável. Não nos esqueçamos, professor-aluno é uma relação. Mas que tipo de relação buscamos?

É o diálogo (comunicação) que abre portas para as mudanças necessárias e transformações que tanto a educação almeja. Interessante é, que Freire (2021) tem muito nos ensinado sobre essas duas questões aqui levantadas: o respeito e o diálogo. E julgamos estes, elementares para uma relação produtiva dentro do processo ensino-aprendizagem. Afinal, não dialogamos com quem não respeitamos. E passamos a respeitar mais e melhor, somente se nos encontramos por intermédio do diálogo. Sem diálogo não há respeito, não se educa em democracia, não se estabelece uma relação educativa com fins à criticidade, à emancipação, enfim, não se ajuda a construir nenhuma autonomia.

Desta feita, o diálogo é o melhor caminho para que as pessoas encontrem soluções coletivas/cooperativas, encontrem-se e se deixem encontrar em seus significados e buscas permanentes.

#### 5.3.4 Educação, democracia e cidadania

Se pretendemos alcançar novos patamares de qualidade educativa, um ponto indispensável a isto, se trata, sobre o estabelecimento efetivo de uma educação em democracia e em cidadania, onde exista a possibilidade de que toda a comunidade envolvida participe e esteja integrada nas decisões da escola. E esta relação deveria refletir em parte, as experiências da vida. Pois “A escola que tem por objetivo ser uma fábrica de mentes para o vestibular não terá preparado ninguém para a vida” (CHALITA, 2004, p. 58).

Inovar é preciso, mas inovar implica romper com que já foi estabelecido e que se mostra há séculos ineficiente: o modelo de gestão autoritária e centralizadora. Pois, “[...] no campo da educação, um projeto inovador é sempre um ato coletivo [...]”. É preciso sair “[...] de uma cultura de solidão, para uma cultura de equipe, de corresponsabilização [...]” (PACHECO, 2019, p. 45-46). Pois, “o isolamento físico e psicológico foi (e é) uma constante, um isolamento que engendra insegurança e fomenta o individualismo [...]” (PACHECO, 2011, p. 77).

Segundo Chalita (2004),

A educação não pode ser mero instrumento do conhecimento para fins de competitividade. A educação não pode ser reducionista em nenhum aspecto; deve ser ampla, na direção da formação de seres humanos completos, críticos e participativos, na direção da construção da cidadania. Quando os pais escolhem para o filho uma escola que apenas o prepare para o vestibular, desconhecem que há coisas mais importantes, como a formação da pessoa, do equilíbrio, do preparo para o mercado de trabalho, sim, mas antes e principalmente para a vida em todos os seus aspectos. De nada adianta ser o aluno mais bem colocado na melhor faculdade se não lhe foi inculcida a maturidade para enfrentar os problemas concretos. Se não houver o desenvolvimento da habilidade social e emocional, tudo de mais importante para o jovem se reduzirá a uma busca estéril por boas colocações por meio da mais insana competitividade. Essa não terá sido uma grande conquista (CHALITA, 2004, p. 58).

Preocupa a realidade em muitas de nossas escolas, pois segundo Pacheco (2011):

Cada professor encontra-se entregue a si próprio. Quase não existe trabalho de equipe. A formação de guetos disciplinares impede a existência de efetivos projetos. Poder-se-á falar de projeto educativo em escolas onde professores não se encontram, ou onde se reúnem por constrangimento? Poder-se-á falar de projeto, se as práticas profissionais fomentam e reproduzem um novo tipo de analfabetismo político e cultural? (PACHECO, 2011, p. 69).

E como superar essa situação? Conscientizar-se é o primeiro passo. Compreendendo que (PACHECO, 2011),

[...] Aprender com os outros é aglutinar projetos individuais num projeto comum de mudança e inovação – “um dos fatores com mais força para que a inovação educativa chegue às aulas é a presença de equipes de trabalho, a existência de grupos de professores que põem em comum com outros colegas seus êxitos e dificuldades, adaptando e melhorando continuamente, nesta comunicação, métodos, objetivos e conteúdos” (PACHECO, 2011, p. 86).

A Escola da Ponte, conforme descreve Pacheco (2019) sobre as relações que se estabeleceram desde o início deste projeto, traz exemplos de como práticas de gestão, de colaboração e de uma educação em democracia, e em cidadania podem ser produtivos.

Na Ponte, conforme Pacheco (2019),

As famílias dos alunos já haviam passado da criação de uma associação de pais para uma situação de efetiva participação. Deixei de ser diretor; a comunidade assumiu a direção do projeto. E a equipe de professores agia como uma rede solidária de aprendizagem. Todos aprendiam, “desde o pré-natal até a morte”, incluindo os professores (PACHECO, 2019, p. 47).

Aos que não estão habituados, pois, vivemos muitas vezes realidades inversa, parecidos, tudo isso, uma perigosa loucura. No entanto, tal perspectiva só evidencia o quanto precisamos mudar. Pensamos viver e saber o que é democracia. Somos iludidos com argumentos falaciosos e práticas sendo disfarçadas como sendo democráticas. Temos a impressão (distorção da realidade), de maneira geral, de que pelo simples fato de como cidadãos exercermos o poder do VOTO (ainda que de forma obrigatória e não voluntária, o que já é uma contradição dentro de um processo democrático), então é certo que vivemos numa democracia e somos participantes deste processo. Ledo engano. Democracia não é apenas votar, antes é: analisar; votar; cobrar; conferir; investigar; ter voz e vez; participar da elaboração e também das decisões de forma efetiva. Pelo menos deveria ser assim, mas não é.

Desta forma “A Escola da Ponte não tem diretor. É dirigida pelos pais, pela comunidade. Se quem entende de pedagogia é o professor e se uma escola deve ser gerida pela pedagogia, quem deve administrá-la é a comunidade. Recontextualizamos a escola no seu contexto social [...]” (PACHECO, 2019, p. 40). Todo projeto que se pretenda à democracia e à cidadania tem de ser um projeto participativo e colaborativo.

Para muitos, esta proposta, isto é, a realidade encontrada na Escola da Ponte, chega a assustar. Uma escola neste sentido foge à nossa concepção natural e habitual, mas, “[...] o que verdadeiramente distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação na cidadania” (ALVES, 2001, p. 10). Os alunos é que decidem os direitos e deveres que julgam necessários e fundamentais para que a escola funcione a contento, e isto, é decidido nas Assembleias dirigidas e promovidas pelos próprios alunos que a frequentam e a integram.

Freire (2021) vincula os conhecimentos que precisam ser adquiridos às práticas reflexivas e efetivas. Todo aprendizado também deve ser prático, real, pois: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2021, p. 105).

Existe uma prática – pedagógica e democrática – muito usual na Escola da `Ponte, isto é, o computador do "Acho bom" e do "Acho mau". Quando alguém está contente, feliz e quer compartilhar sua alegria escreve no "Acho bom". No entanto, se sente-se insatisfeito ou quer chamar a atenção para algo, digamos "errado", escreve no "Acho mau". Depois, tudo é analisado e, no caso do "Acho mau", o aluno que recebe a crítica da insatisfação é chamado a



refletir e analisar suas atitudes, se estas condizem com o ambiente em que convive. Segundo Alves (2001), seria uma espécie de,

Tribunal... A menina me havia falado sobre problemas de disciplina, Para tais situações as crianças estabeleceram um Tribunal. Aquele que desrespeita as regras de convivência por elas mesmas estabelecidas tem de comparecer perante esse Tribunal. Sua primeira pena é pensar durante três dias sobre os seus atos. Depois ele retoma, para dizer o que pensou (ALVES, 2001, p. 32).

As avaliações são outro ponto bem interessante. O aluno é quem dirá se está preparado para ser avaliado ou não. Quando sente-se pronto, coloca seu nome numa lista situada em determinado mural com este propósito específico e no dia seguinte o professor poderá efetuar a avaliação requerida. Desta feita, se estimula a auto responsabilidade, se respeita o tempo individual de cada um e incentiva-se a autonomia para decisões importantes.

Ao nos situarmos, ainda que de forma simbólica, no ambiente de aprendizagem que ocorre na Ponte, devemos estar prontos a desaprender muito do que temos aprendido durante anos, décadas ou séculos em nossa sociedade, com relação ao modo como se concretiza a educação por aqui.

Segundo Alves (2001), é mister a professores, que todos

[...] desaprendam as montanhas de teorias que são constantemente despejadas sobre eles (os burocratas da educação sempre imaginam que os professores serão "capacitados" se mais saberes lhes forem acrescentados. Jamais lhes passa pela cabeça que a questão não é somar saberes, mas subtrair saberes...), para que possam ver coisas que nunca viram. E é isso que importa. É assim que se inicia a sabedoria (ALVES, 2001, p. 23).

Na antiguidade, o artesão, que era o mestre, ensinava seus alunos, chamados aprendizes, por uma lógica totalmente inversa a que temos hoje em nossas escolas, por exemplo. O artesão orientava, direcionava e organizava todo o processo de produção individual (portanto, nunca uniforme) a que o aprendiz se submetia e assim cada peça criada era única. Os mestres eram os servos dos aprendizes, nunca o contrário. A experiência à disposição da inexperiência. A disposição dos aprendizes no aprendizado era evidente, uma vez que, em suas construções (próprias, específicas, únicas) estavam sendo impressas marcas pessoais suas e não de outrem, e muito menos havia padronização, pois eram peças singulares, únicas. A obra neste sentido carregava consigo lembranças e traços do seu mentor (aprendiz), e ao mestre cabia-lhe o posto de mediador nesta proposição. Esta maneira de se processar o ensino promovia, de fato, o pensamento, estimulava a capacidade criativa, valorizava o esforço, reconhecia os talentos,

fomentava a superação e, preparava para a vida, para o trabalho e, conseqüentemente, à cidadania (ALVES, 2001, p. 25-27).

Segundo Chalita (2004), “a escola do presente deve formar seres humanos com capacidade de entender e intervir no mundo em que vivem. Não meros espectadores, sujeitos sem ânimo e sem conhecimento crítico para enfrentar a revolução de valores, de técnicas e de meios que se deflagrou” (CHALITA, 2004, p. 60). E por isto insistimos numa educação em democracia e conseqüente cidadania. Nosso educando carece de ser preparado para atuar, em quaisquer situações, sob pressão e ter autonomia para resolver as problemáticas que se apresentem a este. Não estamos propondo fórmulas prontas, antes o ensinar a pensar. Para Pacheco (2011),

Não há modelos, mas há referências que poderão ser colhidas neste projeto, como em tantos outros anonimamente construídos, cujo intercâmbio urge viabilizar. A concepção e desenvolvimento de um projeto é um ato coletivo, no quadro de um projeto local de desenvolvimento, e pressupõe uma profunda transformação cultural [...] (PACHECO, 2011, p. 14).

Toda mudança estrutural e democrática na sociedade nasce de um projeto coletivo, colaborativo e participativo, pleno de democracia e cidadania, no sentido mais estrito de sua conceituação.

#### 5.4.5 Educação e dinâmicas de grupo: práticas cooperativas

Com relação ao trabalho com dinâmicas de grupos, já ouvimos isto dos lábios de muitos docentes experientes. Esta é a imediata constatação que alguns professores logo chegam:

- Alguns grupos ou dinâmicas de grupos, simplesmente não funcionam! – dizem.

Torna-se isto o parecer com que instruem seus alunos, como uma sentença dada e um caso resolvido, para quando algo planejado não dá certo e o grupo (de educandos) que deveria produzir em cooperação erra na concretização de seus objetivos e fica portanto improdutivo e, em casos mais extremos, não resiste e dissolve-se como sal em água, se desintegra, e, por conseqüência, gerando inúmeros aborrecimentos, quando o objetivo era o inverso.

É aí que vemos que muitos confundem os sintomas com a causa. É preciso tratar a doença e não ignorar as conseqüências, que são apenas sintomas do mal que deverá se erradicar. Quando um grupo é estabelecido ou formado e não corresponde à proposta inicial, temos de identificar as causas *mortis* e ir a fonte do problema. Chalita (2004) informa que

A tarefa de todo educador, não apenas do professor, é a de formar seres humanos felizes e equilibrados. O conteúdo vale mais do que o equilíbrio? E as questões emocionais? E a dimensão social? É preciso preparar o aluno para que ele tenha capacidade de trabalhar em grupo, como líder ou colaborador, mas em grupo. Só assim ele saberá atuar na família e na comunidade (CHALITA, 2004, p. 13).

Além disto, via de regra, procura-se então ocultar ou não preocupar-se em demasia com o que deveria importar no objetivo fim das dinâmicas de grupos: a) a produtividade; b) o tipo de relação que se estabelece no grupo; c) a comunicação como instrumento elementar para a solução de problemas; d) o cultivo da empatia e do respeito mútuo; e) o fortalecimento do espírito de cooperação entre os pares; f) a afetividade, e; g) o aprimoramento do conceito de autonomia e responsabilidade. Assim, enumeramos aqui apenas alguns elementos mais significativos e que devem ser aprimorados ou iniciados neste sentido. E certos de que temos muitos outros que, se bem explorados, produzirão excelentes resultados.

Admira-nos que professores proponham a seus alunos que desenvolvam trabalhos em grupo (a cooperatividade esperada, por vezes, fica apenas subtendida, e muito mal por sinal) e, no entanto, não os instruem de forma elementar acerca de como deverá ser a melhor forma de lograr êxito em seus empreendimentos colaborativos.

Ao que parece, também os professores não sabem como lidar com estas questões. Querem que seus alunos aprendam a serem democráticos, solidários e participativos, contudo, não esclarecendo-os, que será através destas dinâmicas que aprenderemos: a conviver melhor em sociedade; a valorizar o poder e o alcance do trabalho coletivo; a respeitar o diferente e a diversidade; a sermos éticos; a desenvolver práticas cooperativas, sendo sujeito ativo/participativo dentro dessa micro comunidade etc. Assim, “[...] se as projeções não transformarem a realidade em um inferno, a vida em grupo poderá ser de extrema riqueza para o crescimento e o amadurecimento de cada um” (CHALITA, 2004, p. 22).

Recorrendo ao contexto da Escola da Ponte, vimos ali, que o espaço físico de aprendizado é um grande galpão, de ambiente comum a todos e muito bem estruturado para fins pedagógicos. Não há classes, nem divisão por séries ou idades. Os alunos agrupam-se conforme suas próprias vontades, desejos e familiaridades com os outros alunos que se identificam, independente de idade ou grau de escolaridade. E não há aulas expositivas nesta escola (ALVES, 2001, p. 29).

O professor não é responsável direto apenas por determinada turma ou classe (já que estas não existem fisicamente), antes, é responsável por todos, logo, é professor de todos. Sua presença funciona em modo de tutoria, esclarecendo e retirando as dúvidas que ainda persistem entre os alunos, mesmo que estes tenham o auxílio de todas as ferramentas e possibilidades

disponíveis quando partem para suas pesquisas. O professor na verdade, ali age como "tutor", ou seja, aquele que acompanha de perto e orienta a um grupo reduzido de alunos. Assim, monitora toda a ação dos componentes deste grupo, avalia o caminhar individual e coletivo para intervir, uma vez por semana, nos encontros destinados a estes fins, sem jamais se distanciar do processo, seja de maneira direta ou indireta. Dentro desta lógica colaborativa, segundo Alves (2001),

[...] os ambientes amigáveis e solidários de aprendizagem são precisamente aqueles que mais e melhor favorecem a aprendizagem, porque é neles que as crianças, de fato, sentem-se muito mais seguras, disponíveis e motivadas para aprender e, o que não é menos significativo em termos educacionais, para aprender umas com as outras e não apenas com os adultos [...] (ALVES, 2001, p. 10).

E com relação aos problemas que surgem nos grupos, estes necessitam serem resolvidos e não ignorados ou camuflados. Toda relação está ou estará sujeita a atritos. Saber como resolvê-los deveria estar bem claro a todos. É preciso ensinar a pensar, para que aprendam a trabalhar em grupo e saibam minimizar ou sanar os atritos nascidos entre os sujeitos que ali se encontram envolvidos. Segundo Biscolo (2021),

A força de atrito é uma força de importância indiscutível, pois ela está presente em praticamente todos os momentos do nosso dia-a-dia. Sem ela, seria impossível você estar agora sentado lendo esse texto, pois você já teria escorregado pela sua cadeira. O simples ato de andar também seria inviável, pois sem o atrito você não teria apoio nem para ficar de pé... (BISCOLO, 2021, n.p.).

Mas aqui transportamos esta descrição acima para as relações humanas. Pois será através destes tipos de relações e práticas (passível de atritos) que aprenderemos a lidar melhor com nossas mazelas e defeitos, isto é, no tato com os outros, buscarmos as melhores soluções produtivas e, por que não dizer, também, onde se possa aprender a construir relações afetivas – nos mais diversificados níveis, intensidades e contextos de nossas vivências, reduzindo os níveis de atritos. Isto também é e faz parte do conceito de autonomia, ou seja, saber tocar o mundo do outro de maneira responsiva.

Dentro deste enfoque, surge uma pergunta: como podemos ousar sonhar, por intermédio da educação, estar contribuindo na formação de estudantes que deverão trabalhar para alcançar um determinado nível de sociedade (democrática, participativa e cooperativa), se como docentes não estamos preparados para orientá-los, intervir e reorientá-los (quando necessário for), incentivando que aprendam sobre estes conceitos, nestas micro comunidades que integram e que funcionam, em verdade, como uma amostra real e dinâmica do que necessita ser transformado em nossa realidade social a nível macro?

Talvez, você balance a cabeça e diga:

- Não é bem assim.

Mas, então, responda-nos: qual a primeira ação que a escola faz quando crianças ou adolescentes se mordem, se batem ou brigam na escola? Imediatamente liga-se para os pais ou responsáveis, porque não sabemos lidar com o conflito ou entendemos que não é responsabilidade nossa, isto é, da escola e dos professores.

Ainda podemos correr o risco de, apesar de tudo acima que foi evidenciado, cerrarmos nossos olhos e continuarmos a esperar que este projeto (modelo) de sociedade surja do nada e prospere sem nenhuma intervenção (em nosso caso, pedagógica) bem intencionada.

Se os nossos estudantes, nos mais diversificados níveis do ensino, não aprendem a se desenvolverem – por intermédio de dinâmicas de grupo cooperativas – competências, habilidades e experiências democráticas, participativas e também sociais, em nada nos surpreende encontrarmos o mesmo tipo de necessidade no seio de nossa sociedade. Sociedade esta, que resiste a assumir compromissos e empenhar-se pelas lutas coletivas, que diverge sem nenhum tipo de respeito à diversidade e à pluralidade. Sociedade autoritária, que resiste à democracia e, por consequência, é, egoísta, competitiva e individualista.

Vivemos em uma sociedade altamente competitiva e extremamente individualista. O individualismo predomina e é detectado quase que, em exclusivo, em todas as nossas relações, inclusive as pedagógicas que se desenvolvem nas escolas.

Numa sociedade capitalista como a nossa, tendemos meio que “naturalmente” ao isolamento. Some-se a isto a desenfreada estimulação à competitividade. Competitividade esta que segue perpetuada pelo professor quando, por exemplo, cria “lista de alunos destaques”, quando elogia alunos que tem mais facilidades individuais de aprendizagem e não valoriza o aprendizado dos demais. Quando separa os alunos mais “inteligentes” daqueles que tem mais dificuldades de aprendizado. Afinal, somos ou não todos diferentes? Cada ser humano aprende a sua maneira e no seu tempo. Todos devem ser valorizados e não apenas uma parte dos educandos que o professor admite preferência. É este tipo de competição, dentro da educação, que isola os sujeitos e fortalece o individualismo na educação. Não esqueçamos que também somos influenciados pela promoção desenfreada da lei de livre mercado, onde o que importa mesmo, de fato, é o lucro e a produtividade empresarial, e estes acima de tudo. Assim, fora das relações sociais e familiares, as relações econômicas ou financeiras, de igual forma, nos estimulam e forçam a esta cruel individualidade que devemos combater e tentar formar em sentido contrário.

Portanto, é preciso compreender que “a profissão de professor não é um ato solitário; deverá ser um ato solidário, trabalho em equipe” (PACHECO, 2019, p. 64). E pode parecer contraditório, porém, quanto mais o indivíduo se torna autônomo – sob a perspectiva abordada neste trabalho –, mais dependerá de estabelecer vínculos de cooperação, trabalhar em solidariedade com os demais, comungando dos saberes alheios e sendo compartilhado com todos e para todos.

Impressiona o fato de mesmo no contexto sócio histórico e cultural que atravessamos, observarmos que a falta de comunicação e a alta resistência à cooperação ainda são fortes barreiras em nossos relacionamentos e práticas cotidianas, e que comprometem nosso desenvolvimento, em todos os âmbitos e níveis imagináveis.

Estamos na era da comunicação, das redes interconectadas e das mídias sociais digitais, e nunca na história tivemos oportunidades de tamanha acessibilidade, mas, é provável, nunca pensamos que tivéssemos de ser também transformados, remodelados ou aprendermos a ser cooperativos, uma vez que a própria realidade e contexto social nos impõe isto. O fato é que, não sabemos lidar ainda com as riquezas do desenvolvimento tecnológico, científico e humano, e que se poderá extrair por meios de ações coletivas/cooperativas. Em contrário, identificamos inúmeras dificuldades e barreiras. Em Lima (2005), a sociabilidade

[...] é um produto da cooperação, como a cooperação é um produto da sociabilidade. Primitivamente, a sociabilidade foi apenas o jogo normal da equilibração do indivíduo com o meio, tornando altamente “valorizada” quando a equilibração passou a se exercer entre indivíduos com amplas possibilidades operatórias. No fundo, sociabilidade é a capacidade de produzir sistemas de conjuntos através de “normas, valores e significados”. Cooperar, pois, é uma árdua aprendizagem para a consecução da qual nem sempre a humanidade tem criado as condições necessárias [...] (LIMA, 2005, p. 17).

Os espaços de aprendizagem podem ser mil, mas, neste momento, nos ateremos ao ambiente escolar como foco para nossa abordagem. Estes carecem de serem recheados de ações práticas coletivas/cooperativas, repletas de objetivos comuns e de projetos sociais sonhados em conjunto, isto é, um todo pensado por todos e comungado com todos e para todos.

A formação de sujeitos autônomos não se separa dos ideais coletivistas e das práticas que devem ser construídas e compartilhadas pela comunidade. Em suma, “ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente” (PACHECO, 2012, p. 11). A autonomia que se projeta somente ao indivíduo não é autonomia autêntica – pelo menos, não a que defendemos aqui.

Na Escola da Ponte, por exemplo, toda a estrutura organizativa desta escola é pensada e desenvolvida para o coletivo, tendo o aluno voz junto aos demais envolvidos neste processo

de aprendizagem. Quando se compreende a vocação desta escola, percebe-se, que ali, parece não haver espaço suficiente que possibilite a acomodação e necessidade de uso do imperativo "eu", antes, a própria convivência neste ambiente constrange a todos ao uso do vocábulo que mais se percebe reverberar livremente, o "nós". Fica, portanto, "a lição social: todos partilham de um mesmo mundo [...] a vida social depende de que cada um abra mão de sua vontade, naquilo em que ela se choca com a vontade coletiva" (ALVES, 2001. p. 1).

Indo às raízes de alguns problemas – o “autoritarismo” pedagógico –, (não confunda com autoridade<sup>35</sup>), este ainda é por demasiado preocupante frente práticas coletivistas/cooperativas. Se mantém como forte opositor de uma educação que promova a autonomia. Logo, a postura autoritária dificilmente possibilitará o desenvolvimento da autonomia. É “somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o *Ser Mais*” (FREIRE, 2021, p. 86).

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. Gostaria de uma vez mais deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamentalmente que ela se exercite assumindo decisões. Foi isso, pelo menos, o que marcou a minha experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e de cidadão (FREIRE, 2021, p. 103).

Práticas solidárias, colaborativas e/ou cooperativas tendem a ser reprimidas ou ignoradas se não respeitam a hierarquia (formal e/ou informal) presente, ou seja, por isto, de maneira geral, tais proposições ou ações tendem a ser valorizadas somente se partem de cima para baixo dentro de uma lógica vertical, empresarial.

A suprema ofensa dos alunos aos mestres é *desrespeitá-los*, isto é, perder o temor a eles e passar a tratá-los como parceiros. A virtude que mais se caracteriza é a autoridade, ato de tomar posse de algo ou de alguém. A hipótese seria que se estabelecesse um cordão umbilical entre o mestre e aluno (aluno significa, em latim, aquele que é alimentado). Mas como alimentar um ser que nos teme? (LIMA, 1984, p. 44).

Todavia, vemos como ocorrem algumas dessas questões na Escola da Ponte, pois encontramos ali, exposto em certo mural, um cartaz escrito "Posso Ajudar em..." e ao lado outro escrito "Preciso de Ajuda em...". Assim os próprios alunos são estimulados a cooperarem entre

---

<sup>35</sup> A autoridade aqui referida se dá no compromisso com a construção da autonomia. Trata-se, portanto, indispensável para a formação de sujeitos com vistas à autonomia.

si. Aqueles que sentem-se capazes em ajudar em alguma temática se dispõem, se doam e aqueles que sentem dificuldades se expõem aos demais a procura por ajuda voluntária. Segundo Alves (2001),

O sentimento profundamente arraigado no indivíduo de pertencer a uma comunidade e a consciência que dele decorre dos direitos e deveres que nos ligam aos outros não se aprendem nas cartilhas ou nos manuais de civismo, mas na experiência cotidiana de relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos de nós [...] Tudo o que acontece na Escola da Ponte é, antes de mais nada, "educação na cidadania". Quando as crianças pesquisam, investigam e aprendem em grupo e as "mais dotadas" se responsabilizam pelo acompanhamento e o apoio à aprendizagem das "menos dotadas"... Quando as crianças, desde a iniciação, habituem-se a pedir a palavra para falar e habituem-se a ouvir os outros em silêncio e com a devida atenção... Quando as crianças que julgam saber mais ou ser mais capazes sentem-se coletivamente estimuladas a oferecer ajuda, e quando as que julgam saber menos ou ser menos capazes não se sentem inibidas de pedir ajuda ... Quando as crianças, no debate diário, partilham coletivamente as suas angústias, os seus sonhos, as suas dúvidas, as suas opiniões, as suas propostas - e o fazem, sabendo que vão ser escutadas e respeitadas pelos demais... (ALVES, 2001, p. 10-11).

Com o autor podemos concluir que,

"[...] naquela escola o currículo não é o professor, mas o aluno. A educação naquela escola, mais do que um caminho, é um percurso - e um percurso feito à medida de cada educando e, solidariamente, partilhado por todos. O resto são estratégias, são instrumentos, são meios – são “truques” e rotinas processuais (ALVES, 2001, p. 12).

Assim, via de regra, em nossas escolas brasileiras, os educandos dentro deste coletivo não se atentam muito com o bem comum ou com vistas à cooperação, antes, preocupam-se em satisfazer suas próprias necessidades ou demandas pessoais, sem nenhum ou quase nenhum, compromisso ético com o grupo a qual afirmam “pertencer”, ignorando preceitos básicos de convivência e de trabalho em grupo. O coletivo, então, torna-se apenas fonte que lhe sacia os desejos ou as necessidades individuais. Não se apercebem, que o agrupamento busca e luta pelo bem comum, portanto, pretendendo favorecer o coletivo e não somente a um indivíduo, mas a todos.

O que importa num agrupamento com uma visão cooperativista é justamente resolver e/ou solucionar as demandas e necessidades do grupo de forma compartilhada e/ou solidária. “A cooperação, pois, não é um ato irracional, produzido por ‘instintos’, mas uma atividade superior do espírito” (LIMA, 2005, p. 16). Entre alguns fundamentos para que estas práticas se efetivem, deverão estar sempre implícitas a disposição, a generosidade e o compromisso ético.

E por isto, reafirmamos nossa defesa e compromisso com a dinâmica de grupo, devido encontrarmos nela elementos necessários para a transformação da nossa realidade. “Se o sistema de produção não forçar a cooperação, é preciso inventar novas motivações para a



cooperação quando a humanidade atingir, pela automação, uma sociedade de abundância” (LIMA, 2005, p. 18). Em todos os momentos da história careceremos de cooperação. E quanto mais os tempos se tornam difíceis, mas a solução se afunila para este sentido. Reconheçamos isto ou não.

Algumas interrogações se apresentam e nos inquietam, pois, seria muita insensibilidade não ser tocado por estas verdades, a de que a nossa escola funciona por uma lógica fabril. Logo, seria possível romper com esses paradigmas em nossas escolas? Seria concretizável voltar aos primórdios do ensino (mestre-aprendiz) obedecendo uma lógica humana e não industrial no ambiente de ensino moderno?

Urge, portanto, a necessidade de desprendermo-nos das correntes padronizáveis e das fôrmas educativas que modelam nossos alunos (em produtos similares e idênticos) e os nivelam, obedecendo a mesma lógica de produção duma indústria qualquer. Educar é muito mais do que isso, como bem nos fazem refletir Paulo Freire, José Pacheco e Lauro Lima.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as questões mais pertinentes ou primordiais deste trabalho, encontra-se a necessidade de conhecimento mais aprofundado sobre a história da Escola Moderna no contexto da Revolução Industrial. A urgente reflexão sobre as práticas enraizadas no contexto escolar e a viabilização de proposta educativa fundamentada em teóricos brasileiros e de Portugal, trazendo como exemplo prático e real a ser considerado, a Escola da Ponte e sua forma de educar.

Vimos, portanto, que a instituição escola, ainda funciona por diretrizes essencialmente industriais, que vêm desde sua constituição primeira (século XVIII) e tendo sérias dificuldades de compreender, inclusive na atualidade, que promove determinadas ações pedagógicas, que são um verdadeiro desserviço às vidas humanas que por ela passam e corrobora mais do que supõe nessa continuidade irrefletida. E mesmo quando isto passa a compreender, os sujeitos envolvidos neste processo geralmente não sabem como romper com esta lógica desumana, individualista e cruel.

Preocupa-nos que a teoria jamais esteja dissociada da prática, pois esta última exige ou quase nos impõe uma reflexão responsável sobre si. Do contrário, corre-se sério risco de nos tornarmos repetidores de ações que seguem espelhadas e sem reflexão alguma sobre a ação, nos tornando assim reprodutores de práticas sem fundamentos, que geram ações pedagógicas irrefletidas, perpetuando este ciclo vicioso. O que por consequência, resulta em evasão, reprovação e avaliações imprecisas, práticas mutiladoras, fomento do individualismo, fortalecimento do espírito de competitividade, aumento da alienação educativa, social e humana, o que resulta na piora da qualidade da educação ofertada.

Observa-se que este confronto – entre teoria e prática, entre história e realidade – assusta e intimida educadores, devido a praticidade de ações que são reproduzidas e raramente questionadas no cotidiano escolar, e onde práticas educativas (questionáveis) findam tendo mais valor frente a teoria (formação).

Por dicotomizarem<sup>36</sup> a profissão docente, temos como resultado: deformações no processo de aprendizagem, que reproduz uma lógica desumana e sistematizada na educação. É preocupante compreender que isto cria barreiras quase intransponíveis a projetos de inovação

---

<sup>36</sup> Dicotomia é a partição de um todo em duas partes. Neste caso a separação entre teoria e prática. Assim, quem dicotomiza na educação encara a docência, como se tudo pertencesse a uma parte ou a outra, sendo de tal área exclusiva. Neste sentido, a estes, nada pode pertencer simultaneamente a ambas as partes. Não há articulação entre prática e teoria ou vice-versa.

que se pretenda executar. O processo de aprendizagem deve desenvolver-se dentro de uma práxis pedagógica<sup>37</sup>.

Fica evidenciado que o Brasil dispõe de teóricos excelentes, metodologias, exemplos reais de transformação educativa e ainda sim, preferimos ignorar isto. Assim, o estudo das contribuições de Paulo Freire, de José Pacheco e de Lauro Lima são importantíssimos para a formação dos professores e do entendimento que sem uma prática transformadora e solidária, continuaremos a colher resultados medíocres. Se apenas passássemos a refletir mais sobre a realidade encontrada em nossas escolas, estaríamos mais conscientes de que muita coisa precisaria mudar ou ser erradicada do processo de ensino-aprendizagem, pois contribuem mais para deformar que para qualquer outro fim.

A educação com vistas à autonomia é responsabilidade que o professor jamais deveria se isentar ou negligenciar. Em suas casas, a maioria das crianças não receberá este tipo de orientação/educação. A escola se torna, portanto, lugar privilegiado para este tipo de abordagem, inclusive, pela possibilidade de interação que se estabelece no convívio social entre os sujeitos da educação e que favorece o exercício duma pedagogia da autonomia.

Fica claro, que todo o processo de padronização escolar que se baseia na média, no passado serviu e atendeu a boa parte da sociedade de forma satisfatória, mesmo que este modelo não fosse o ideal. Contudo, hoje, diante da forma como a aprendizagem acontece, de todo o avanço tecnológico e científico, e, principalmente, devido também ao avanço no conhecimento sobre o próprio ser humano, carecemos de um sistema de ensino que não mais padronize limitando, mas, antes, adequa ampliando as possibilidades, respeitando as potencialidades e habilidades, e que destoe do padrão de épocas anteriores.

O aluno que o professor tem de encarar na atualidade em sala de aula, não é mais aquele aluno calado, subserviente e forçosamente disciplinado de outrora. Antes, não dispúnhamos de *Internet*, acesso às tecnologias digitais, estávamos tão distantes de um mundo globalizado como na atualidade, não existiam redes virtuais e etc. E tudo isto influencia no trabalho do professor da atualidade. Se tudo a nossa volta mudou, transformou-se nos mais variados sentidos, incluso aí também o aluno e a sociedade como um todo, por exemplo, por que razão a escola teima em não mudar sua lógica de pensar a educação? Esta, continua sendo estática, num mundo que se move com dinamismo e que se transforma na “velocidade da luz”.

---

<sup>37</sup> A práxis pedagógica representa, dentro desse contexto, a prática em constante movimento, onde as atividades que a permeiam, permitem que o professor possa, não só conduzir o processo de ensino e de aprendizagem teoricamente fundamentado, mas que contribua para a análise desta mesma teoria, trazendo da prática elementos que contribuam para o desenvolvimento e avanço da teoria. (GIARETTON; SZYMANSKI, 2013, p. 15448)

Antes, na escola, entrava um aluno e saía ao fim do ciclo educativo escolar um trabalhador. Os propósitos da escola não podem mais ser o de simplesmente formar mão de obra, ainda que se negue isto, posto ser o que mais tem se identificado como produto da nossa educação. No entanto, se mesmo assim, ainda teirmos em formar apenas mão de obra, saibamos que o mercado exige hoje um trabalhador diferente de outrora. Este deve ser: dinâmico, reflexivo, flexível, atento, perspicaz, autônomo (independente), eficiente, pontual, ético, pró meio ambiente, cooperativo, comunicável, de bons relacionamentos e interatividade, que saiba resolver problemas e não apenas apertar ou afrouxar um parafuso, ou ligar e desligar determinado maquinário. O mercado não quer mais um trabalhador que só saiba obedecer e fazer seu serviço/etapa. O trabalhador da atualidade precisa aperfeiçoar-se com constância e estar sempre aberto ao aprendizado, se não, será engolido por sua própria incapacidade e indisposição em aprender ou viver a atualizar-se. Assim, mesmo se insistirmos ainda neste sentido (o que não é nosso propósito aqui), somos obrigados a pensar a educação e a formação destes educandos (e futuros trabalhadores) de maneira mais ampliada, de uma forma bem mais expandida que a lógica vigente aqui denunciada.

Outra questão interessante é que este trabalho começou a ser desenvolvido por volta do ano de 2019, estando eu no 5º período do curso. Sendo que ao fim deste mesmo ano, vimos a pandemia de Covid-19 se alastrar pelo mundo. Durante isso tivemos de nos adaptar ao contexto de ensino remoto adotado na faculdade objetivando-se minimizar os prejuízos do isolamento social imposto à todos, inclusive nas escolas. Este contexto acelerou muitos processos, e na educação, aconteceu a utilização em larga escala de ferramentas digitais e tecnologias que não eram muito utilizadas para o ensino.

Plataformas digitais e sistemas passaram a fazer parte de nossa realidade educativa e isso pegou a muitos despreparados e trouxe inúmeras preocupações profissionais e formativas, uma vez que compreende-se que muito do que foi alterado veio para ficar. Precisamos andar contextualizados com o nosso tempo (cultura)? Parece-nos que sim. Como diria Cazuzu: “O tempo não para”, mesmo que nós estejamos desapercibidos ou sejamos resistentes a essas tais mudanças. O mundo nos impõe isto.

Não podemos negar que o professor ainda utiliza basicamente: uma lousa, giz (somente este avançou para o pincel, mas a função continua a mesma), aula expositiva, alunos enfileirados e passivos<sup>38</sup>, sendo isso essencial e obrigatório ao bom desenvolvimento de suas

---

<sup>38</sup> Assim pensam muitos educadores, basta refletir sobre suas reclamações acerca das perturbações de seus alunos que não param quietos em sala de aula, da indisciplina, da falta de interesse em aprender (aqui analisamos sob a ótica do professor, pois denunciam ausência de passividade ou enorme distração de seus alunos).

atividades. Há quantos séculos temos estas mesmas ferramentas e forma de ensino? Não ocorreu mudança significativa na educação em muitos anos e décadas, e isso deveria nos preocupar. Na verdade, esperava-se que estivéssemos aterrorizados. Mas encontramos-nos satisfeitos. Logo, era preciso acontecer algo para nos sacudir.

A pandemia teve um pouco esse papel. Entendemos todos os prejuízos causados e as problemáticas de acesso às tecnologias e ferramentas digitais (e que deve e pode ser solucionado através de políticas públicas de acesso e de inclusão), contudo, devemos lutar por inovação na e pela educação. Contudo, na maior parte dos casos, não houve inovação devido a imposição do ensino remoto. Ao contrário, o que se verificou é, que a postura tradicional de ensino praticada no modo presencial, e que confrontamos aqui, apenas se deslocou para o ensino remoto, ou seja, de forma geral, tivemos muita aula expositiva e centralização do ensino na figura do professor, salvo exceções. Inovar na educação não é oferecer o mesmo por outros meios. Inovar é um processo de transformação dinâmica de realidades e práticas. Caso contrário, estaremos somente reposicionando práticas habituais em diversificados contextos, no entanto, jamais nos valendo destes para alterar a própria realidade. Termina, em essência, sendo mais do mesmo novamente, porém, de outra forma.

Em suma, o que se constata é: temos hoje uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI. E uma pergunta fica a martelar: quando nos incomodaremos com esta realidade e trabalharemos objetivando mudança efetiva? Ficam, portanto, nossas contribuições e reflexões, para uma abordagem educacional que articula teórica e prática pois visa “a emancipação do ser humano”.

## REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO PROIBIDA. Direção: Germán Doin. Produção: Daiana Gomez, Verónica Guzzo, Franco Iacomella e Cintia Paz. Documentário, Argentina, 2012, 115 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>>. Acesso em: 28/04/2020.

AGÊNCIA SENADO. Projeto que autoriza educação domiciliar começa a ser discutido no Senado Notícias. Agência Senado. 26/05/2022. Disponível em: <[https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/26/projeto-que-autoriza-educacao-domiciliar-comeca-a-ser-discutido-no-senado#:~:text=Chegou%20ao%20Senado%20nesta%20semana,Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(CE\)%20do%20Senado](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/26/projeto-que-autoriza-educacao-domiciliar-comeca-a-ser-discutido-no-senado#:~:text=Chegou%20ao%20Senado%20nesta%20semana,Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CE)%20do%20Senado)> Acesso em: 28/05/2022.

ALVES, Rubem. **Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001. 80 pags. em PDF. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/x0x5s5>>. Acesso em 20/04/2022.

BISCOLO, Paulo Augusto. Força de atrito: entenda o que são atrito estático e atrito cinético. s.d. UOL. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/fisica/forca-de-atrito-entenda-o-que-sao-atrito-estatico-e-atrito-cinetico.htm>>. Acesso em 18/12/2021.

BITAR, Paula. Votação de proposta que permite cobrança de mensalidade em universidades públicas é adiada na CCJ. Agência Câmara de Notícias. 24/05/2022. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/879212-votacao-de-proposta-que-permite-cobranca-de-mensalidade-em-universidades-publicas-e-adiada-na-ccj>> Acesso em: 28/05/2022.

BRASIL, Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/1996. Brasília, 1996.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001 – 1ª ed., 2004 edição revista e atualizada.

CONTRATO DE AUTONOMIA. Disponível em: < <http://www.escoladaponte.pt/wp-content/uploads/2021/04/CONTRATO-AUTONOMIA-ESCOLA-PONTE.pdf>>. Acesso em: 06/07/2022.

ESCOLA DO CURRÍCULO INTEGRADO. Escola da Ponte radicaliza a ideia de autonomia dos estudantes. 2014. – Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/#:~:text=Com%20o%20tempo%2C%20dado%20seus,ano%20letivo%20de%202015%2F2016.>>. Acesso em 06/07/2022.

FERNANDO. Autonomia - Cartola. **Youtube**. [s.d.] – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=II4q26W1rmU>>. Acesso em 24/04/2022.

FIGUEIREDO DE SÁ, Elizabeth. **Material original compilado: história da educação e tecnologias**. Universidade Federal de Mato Grosso – CAPES. 2018. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430108>>. Acessado em 24/04/2020.

- FORMIGA, Marcos. Uma leitura contemporânea diante do centenário de Lauro de Oliveira Lima. **Revista Nordeste**. Seção Cultura. Pag.50-57. Abril de 2021. Disponível em: <<http://www.mflip.com.br/pub/NORDESTE/index.jsp?edicao=11590&code=1619662274774#page/51>>. Acesso em: 22/05/2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GALVANI, Giovanna. MEC autoriza ensino remoto para 2021 e enquanto durar pandemia. **Carta Capital**. 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/mec-autoriza-ensino-remoto-para-2021-e-enquanto-durar-pandemia/>>. Acesso em 03/01/2021.
- GARUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. **A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento**. Ed. 2004. Revista de Iniciação Científica da FFC Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/92>>. Acesso em 25/04/2022.
- GIARETTON, Francielly Lamboia; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. **Atividade: conceito chave da práxis pedagógica**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7543\\_5188.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7543_5188.pdf) >. Acesso em 13/01/2022.
- KUZUYABU, Marina. José Pacheco: aula não ensina, prova não avalia. Revista Ensino Superior. 4 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://revistaensinosuperior.com.br/jose-pacheco-aula-nao-ensina/>>. Acesso em: 22/05/2022.
- LARA, Luiza Castiglioni. **Por que as crianças não gostam da escola**. Editora Nova, 1987. Rio de Janeiro-RJ. 73 págs. (PDF). Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/58n1>>. Acesso em 24/04/2020.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Dinâmicas de grupo na empresa, no lar e na escola: grupo de treinamentos para a produtividade**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Pedagogia: reprodução ou transformação**. 2ª ed. – São Paulo. Editora Brasiliense S.A. 1984.
- LP Verde Que Te Quero Rosa / Título da música: Autonomia / Cartola (Compositor) / Cartola (Intérprete) / Gravadora: RCA Victor / Ano: 1977 / N° Álbum: 103.0227 / Lado A / Faixa 3 / Gênero musical: Canção.
- MARTINS, Livia. **A educação proibida**. Política na escola. 2014. Disponível em: <<https://politicanaescola.wordpress.com/2014/07/03/a-educacao-proibida/>>. Acessado em 28/04/2020.
- MERLO, Álvaro Roberto Crespo; LAPIS, Naira Lima. **A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho**. 2007. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100009)>. Acessado em 26/04/2020.

Mortes e casos conhecidos de coronavírus no Brasil e nos estados. **G1**. 12 de maio de 2022. São Paulo. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>>. Acesso em 13/05/22.

NASSIF, Luis. **A história do nascimento da educação pública**. 2012. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/a-historia-do-nascimento-da-educacao-publica/>>. Acessado em 26/04/2020.

PACHECO, José: comunidade de aprendizagem. **JOSÉ PACHECO**. [s.d.] – Disponível em: <https://josepacheco.com.br/>>. Acesso em: 22/05/2022.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: 4ª ed. Vozes, 2011.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira. **Instituto Paulo Freire**. [s. d.]. Disponível em <<https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em 22/05/2022.

PINHEIRO, Lara. Brasil tem 30.484 mortes por Covid-19 em fevereiro, 2º maior número em toda a pandemia. **G1**. 01/03/2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/01/brasil-tem-30484-mortes-por-covid-19-em-fevereiro-2o-maior-numero-em-toda-a-pandemia.ghtml>>. Acesso em 03/01/2022.

PITANO, Sandro de Castro. **Autoridade e liberdade no “mundo da escola”: reflexões a partir da filosofia de Paulo Freire**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 157-172, jan./jun. 2014 Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/download/6594/2716/28511>>. Acesso em: 15/12/2021.

PORTES, Lorena Ferreira. **A possibilidade da reflexão ética na educação: construindo um projeto alternativo de sociedade**. 2004. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. "O que é Modernidade?"; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-que-modernidade.htm>>. Acesso em: 26/12/2021.

SAID, FLÁVIA. Bolsonaro chama coronavírus de gripezinha. “não vai me matar”. **Congresso em Foco**. 20/03/2020. Governo. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/bolsonaro-chama-coronavirus-de-gripezinha-nao-vai-me-matar/>>. Acesso em: 03/01/2022.

SANTOS, Daniel dos. UFT é listada em ranking internacional que avalia impacto das universidades com os ODS. Universidade Federal do Tocantins. 2021. Disponível em:



<<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/29411-uft-e-listada-em-ranking-internacional-que-avalia-impacto-das-universidades>>. Acesso em: 03/01/2022.

SCOCLUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 5 ed. – João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Elenir Araújo. **A fábrica como modelo para a escola: uma análise a partir do filme tempos modernos**. [s.d.]. Disponível em:

<[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1datahora\\_10\\_11\\_2014\\_16\\_36\\_33\\_idinscrito\\_644\\_83159a45d914d309275b01dd03633367.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_10_11_2014_16_36_33_idinscrito_644_83159a45d914d309275b01dd03633367.pdf)>. Acesso em: 24/04/2020.

SILVA, Givanildo da; SANTOS, Inalda Maria dos. **A autonomia na gestão escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió**. Revista de Administração Educacional, Recife, V. 1 . Nº 1 . jan./jun 2016 p.40-54. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/2515/2043>> Acesso em 05.07.2022.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Despotismo esclarecido**. Brasil Escola. [s.d.]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/despotismo-esclarecido.htm>>. Acesso em: 25/04/2020.

TEMPOS MODERNOS. Direção: Charlie Chaplin. Gênero: comédia dramática e romântica. Produção: Charlie. Idioma: Inglês. 1936, Nova York. Companhia Produtora: Unidet Artists. 87 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fCkFjIR7-JQ>>. Acesso em 24/04/2020.

TERADA, Youki. **Estudo em Harvard questiona aula expositiva e defende esforço pela aprendizagem ativa**. Edutopia, 2019. Disponível em: <<https://porvir.org/estudantes-pensam-que-aula-expositiva-e-a-melhor-metodologia-mas-cientistas-discordam/>>. Acesso em: 28/04/20.

Um ano de coronavírus? O que se sabe sobre a data do 1º caso e como o 17 de novembro entrou na lista de marcos da pandemia. **G1**, 17/11/2020. Coronavírus. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/11/17/coronavirus-o-que-se-sabe-sobre-data-do-1o-caso-e-como-o-17-de-novembro-entrou-na-lista-de-marcos-da-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 03/01/2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 13ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

1 ano de covid no Brasil: o que não sabíamos e aprendemos. **BBC News**. 25.02.2021. Brasil. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56201178>>. Acesso em: 03/01/2021.