

## ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E OUTROS PENSADORES PROGRESSISTAS

### *SOME CRITICAL REFLECTIONS ON THE EDUCATION FIELD FROM THE PAULO FREIRE'S THOUGHT AND OTHER PROGRESSIVE THINKERS*

### *QUELQUES RÉFLEXIONS CRITIQUES SUR LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE À PARTIR DE LA PENSÉE DE PAULO FREIRE ET D'AUTRES PENSEURS PROGRESSISTES*

ELIZEU VIEIRA MOREIRA

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO DO AMAZONAS – SEDUC-AM  
MANAUS, AMAZONAS, BRASIL  
ELIZEUMOR@YAHOO.COM.BR  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-7274-9334](https://orcid.org/0000-0001-7274-9334)

**RESUMO:** O artigo discute aspectos da educação escolar vigente a partir do pensamento de Paulo Freire e outros pensadores com o intuito de compreendê-los a partir de uma perspectiva científica que parte da aparência das coisas e chega a essência das mesmas, uma perspectiva diferente dos pontos de vista divulgados pelos meios televisivos, remotos, midiáticos etc. que estão em voga nesse período de (des)Governo Bolsonaro. O artigo considera que a prática do professor, a aula, o diálogo e o uso do livro didático submetidos a crítica a partir do pensamento de Paulo Freire e outros pensadores nos conduz não só a diferenciar a Educação de Jovens e Adultos da Educação Popular. O artigo conclui que o ser, o fazer, o usar, o dialogar e o diferenciar progressistas são dimensões inseparáveis para quem decide estar com o oprimido, determinando-se com e por ele na construção coletiva, possível, inédita e viável de ações que se insurgem ao sistema do capital, mesmo estando dentro dos seus limites.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Pedagogia. Paulo Freire. Consciência.

**ABSTRACT:** The article discusses aspects of the current education based on Paulo Freire's thought and other thinkers in order to understand them from a scientific perspective that starts from the things appearance to their essence, a different perspective from the points of view released by television, remote, media, etc. means that are in vogue in this period of Bolsonaro's (Mis)government. The article considers that the teacher's practice, the class, the dialogue and the use of the textbook subject to criticism based on the Paulo Freire's though and other thinkers leads us not only to differentiate Youth and Adult Education from the Popular Education. The article concludes that being, doing, using, dialoguing and differentiating progressives are inseparable dimensions for those who decide to be with the oppressed one, determining themselves with and for him in the collective, possible, unprecedented and viable construction of actions that rise to the capital system, even though it is within its limits.

**KEYWORDS:** Education. Pedagogy. Paulo Freire. Awareness.

**RESUMEN:** L'article aborde des aspects de l'éducation scolaire actuelle à partir de la pensée de Paulo Freire et d'autres penseurs afin de les comprendre d'un point de vue scientifique qui part de l'apparence des choses et atteint leur essence, une perspective différente des points de vue. voir la diffusion par télévision, télécommande, média, etc. qui sont en vogue en cette période de (dis) gouvernement Bolsonaro. L'article considère que la pratique de l'enseignant, la classe, le dialogue et l'utilisation du manuel soumis à des critiques basées sur la pensée de Paulo Freire et d'autres penseurs nous amènent non seulement à différencier l'éducation des jeunes et des adultes de l'éducation populaire. L'article conclut qu'être, faire, utiliser, dialoguer et différencier les progressistes sont des dimensions inséparables pour ceux qui décident d'être avec les opprimés, se déterminant avec et à travers eux dans la construction collective, possible, inédite et viable d'actions qui insurrection contre le système capital, même s'il est dans ses limites.

**PALABRAS CLAVE:** Éducation. Pédagogie. Paulo Freire. Sensibilisation.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos, porque ainda não sucedeu, num momento em que a ciência, a justiça, a forma da Terra, a boa ética, a boa política, a própria vida, a educação pública etc. são postas em xeque pelo (des)Governo Bolsonaro, seus seguidores, simpatizantes e aderentes.... se insurgir a tudo isso passa necessariamente pelo uso intencional da herança intelectual de Paulo Freire porquanto só ela nos presta assistência a observar os processos existenciais da perspectiva do oprimido, uma perspectiva científica para além do senso comum divulgadas constantemente pelos meios televisivos, remotos, midiáticos entre outros.

O produto dessa insurgência, ora apresentado como artigo, é produto de um esforço que visa contribuir com a esperança de construir no hoje as posições, convicções contrárias às do opressor que se farão presentes na consciência, e depois na práxis daqueles que querem um amanhã diferentemente melhor do que o que vivemos no hoje, e daqueles que acreditam na educação pública de qualidade para todos porque nada é impossível para quem não “pode duvidar da dialética da miséria”, como deixou declarado no seu último correio eletrônico Jorge Gregório da Silva (1958\* 2011†).

Não existe uma única maneira de pensar, de escrever e de arrazoar sobre as coisas dessa existência e, por conseguinte, não há uma única concepção do que seja ser um professor... pelo contrário, o decurso da existência do homem na Terra registra que há várias concepções de professor. Há uma que relaciona o fazer pedagógico do professor ao esclarecimento do oprimido e é com essa que nos aliamos com fervor. Não é outra coisa senão esse registro que buscamos fazer na parte cognominada a prática pedagógica do professor à luz da Teoria do Conhecimento.

A aula na perspectiva dialética, a terceira parte desse artigo, organiza argumentos que buscam demonstrar por meio da perspectiva dialética que no o professor agora é e não é mais o senhor do seu trabalho. Ou seja, ele é, ao mesmo tempo, um manipulador mais ou menos eficiente de instrumentos didáticos, pedagógicos etc. fabricados, muitas das vezes, em países mais desenvolvidos que o Brasil, e, também, um simples usuário que não faz questão de saber os princípios científicos envolvidos na concepção e fabricação dos ferramentas que manipula... sua empiria é cega, ingênua e totalmente alinhada ao opressor.

O livro didático continua sendo o meio norteador da prática pedagógica da maioria dos docentes, passando a ser um dos instrumentos imperativos para o progresso das atividades realizadas pelo professor... na parte um dos instrumentos da prática pedagógica buscamos consignar que se o professor deve exercer seu ofício com mais inventividade, autenticidade e probidade, princípios norteados pela boa ética e moral a ela relacionada, logo ele deve escolher e/ou produzir livros que favoreçam o diálogo, o respeito, a convivência e o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento biopsicossocial de todos.

O diálogo em Paulo Freire, quarta e última parte desse artigo, registra mesmo de maneira breve que o diálogo deve ser co-laboração. Dialogar é, antes de tudo, trabalhar profundamente comprometido e compromissado com o povo, pelo povo e para o povo oprimido, incansavelmente nesse mesmo sentido, direção e com muita intensidade. O professor progressista precisa trabalhar para o oprimido por meio do diálogo, haja vista que trabalhar para o opressor é incoerente. O professor jamais pode usar do antidiálogo porque isso fala da divisão, o diálogo fala em união.

Quando olhamos a prática do professor, a aula, o diálogo e o uso do livro didático a partir do pensamento de Paulo Freire e outros pensadores progressistas é possível diferenciar a Educação de Jovens e Adultos, adota pelas Secretarias de Estado de Educação dos Estados, da Educação Popular – enquanto a primeira busca a técnica vinculada aos interesses dos representantes do capital, a segunda une ciência, técnica e método vinculados aos interesses

dos trabalhadores, como um ato político que viabiliza a conscientização por meio da aquisição significativa dos conhecimentos.

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR À LUZ DA TEORIA DO CONHECIMENTO

Moreira e Castro (2011a) registram que no decorrer da história da existência do homem dessemelhantes maneiras de transmissão do conhecimento têm sido adotadas por diferentes formações socioculturais. Para citar exemplos concretos, as sociedades ágrafas do período neolítico, cujos registros remanescentes ainda hoje se fazem presentes no mundo. Ora, sua educação prescindia da escola como veículo de transmissão do conhecimento coletivo; a educação se dava, mormente, pela tradição oral, tendo os anciãos um papel de importância como modo de transmitir seus conhecimentos.

Os estudiosos registram ainda que já nas sociedades escravagista surge à necessidade de uma educação formal com a exigência de um preceptor com a função específica de transmitir conhecimento. Ponce (2001) assinala que, a partir do momento em que a sociedade se hierarquiza, há necessidade de pessoas que saibam repassar conhecimentos para aquelas que não sabem. Até hoje a escola subsiste e continua, apesar das severas críticas feitas a ela, sendo veículo transmissor da cultura global e específica. E quem organiza o processo de transmissão do saber na escola? O professor.

O que significa ser professor? Moreira e Castro (2011a) anotam algumas concepções explicitadas por diferentes teóricos do conhecimento, e citadas por Chauí (2002). Platão (427 a.C.\* 347 a.C.†) dizia que professor é aquele capaz de fazer com que o outro se lembre da verdade, reconhecendo-a. Jean-Jacques Rousseau (1712\* 1778†) dizia que o professor é aquele capaz de fazer da cultura uma astúcia que reproduza, por novos caminhos, a vida natural perdida. Emanuel Kant (1724\* 1804†) dizia que o professor é o que traz as luzes, ensinando a pensar em lugar de fornecer pensamentos.

Os jesuítas diziam que professor é aquele capaz de estabelecer uma distância absoluta entre o conhecimento e o real, ensinando, por exemplo, as crianças que falam português, o latim por meio de regras de gramática. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770\* 1831†) dizia que professor é aquele capaz de fazer lembrar e trazer às luzes, respeitando as etapas de desenvolvimento da consciência. Victor Cousin (1792\* 1867†) dizia que o professor é um funcionário posto pelo Estado a fim de transmitir moral e civismo formando espíritos aptos necessários ao próprio Estado (MOREIRA e CASTRO, 2011a).

Chauí (2002) deixa bem claro que o professor teve e continua tendo os mais diferentes papéis, e isso dentro do contexto histórico. Os páidotribés, professores atenienses que cuidavam do desenvolvimento intelectual; os grammatistés, professores atenienses responsáveis pelo repasse da escrita e da leitura; e os kitharistés, professores atenienses que cuidavam do aprimoramento físico. Ou seja, pode-se afirmar que a prática pedagógica do docente frente ao processo ensino-aprendizagem vincula-se ao modelo de educação predominante e ao tipo de homem que se pretende formar.

Paulo Régis Neves Freire (1921\* 1997†) disse que o professor é aquele capaz de aprender ensinando. O aprendizado do professor ao ensinar se verifica à medida em que ele enquanto ser ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos seres

aprendentes e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer... a responsabilidade ética, política e profissional lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.

Freire (1993, p. 32) assevera que o fazer pedagógico do professor não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote porque ele deve ler o mundo, ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente realizada. Ler não é um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita.

Um exercício crítico sempre exigido pela leitura da palavra e necessariamente pela escuta, que se materializa na tradução sensorial-cognitiva da palavra enunciada pelo Outro, é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade, que sempre se apresenta como síntese, à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível, corpóreo. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. (FREIRE, 1993, p. 47).

Freire (1993, p. 48) enfatiza ainda que a maneira crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra, pelos dois vetores supramencionados, e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na recusa da linguagem difícil porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos... a forma crítica de compreender e realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe.

O processo de leitura do mundo se distende aos limites viáveis de uma práxis vetorializada para conscientizar, revelar a opressão e anular os efeitos nefastos da colonização. É um movimento cognitivo cíclico que desconstrói as sínteses da cotidianidade, o concreto real, para reconstruí-las em seguida como concreto pensado por meio de uma forma peculiar de estudo: “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 1996, p. 57).

Quando olhamos as concepções de conhecimento percebemos três grandes vertentes: a inatista, a empirista e a interacionista. Na abordagem inatista, que se fundamenta nas premissas da filosofia racionalista (que se ocupa em estabelecer e propor caminhos para alcançar determinados fins), o indivíduo já nasce com a capacidade de aprender, tendo, portanto, influência mínima acerca do ambiente exterior. Esta vertente está associada à teoria das aptidões segundo a qual uns são mais inteligentes que outros para a realização de determinadas atividades (MOREIRA; CASTRO, 2011a).

Não há dúvidas que a concepção inatista se assemelha a teoria dos economistas clássicos que postula a interferência do Estado na indústria, no mercado etc. Coisa semelhante ocorre no processo pedagógico escolar. O professor não deve interferir na aprendizagem do discente porque ele é suficientemente capaz de aprender sem que seja necessária a interferência do professor. Já na corrente empirista, o conhecimento é algo pronto, que está fora do indivíduo e que deve ser nele introjetado para, depois de assimilado, ser utilizado (MOREIRA; CASTRO, 2011a).

Moreira e Castro (2011a) ensinam que nessa corrente, o professor sabe tudo e o discente não sabe nada, restando ao segundo, apenas, executar o que foi planejado pelo primeiro. O discente é como uma porção de cera sem forma definida e sem nada impresso nela, até que a

experiência venha dar forma à cera. O primeiro se preocupa tão somente com a transmissão de conteúdos por mimésis e não com a aprendizagem dos discentes. Dessa maneira, pode-se dizer que o trato atribuído ao processo ensino-aprendizagem pelos dois modelos supracitados é, sem dúvida, reducionista.

É reducionista porque não leva em conta a ação do sujeito sobre o objeto, o que caracteriza tal modelo é a “unidirecionalidade nas relações sujeito-objeto e é admitida como determinante a interferência do objeto sobre o sujeito e não ao contrário” (BECKER, 2001 p. 92). Já a concorrente inatista faz caminho inverso, isto é, relativiza a experiência, absolutizando o sujeito. Kramer (1982, p. 56) afirma que as vertentes inatista e empirista são epistemologias tradicionais que dicotomizam a relação sujeito-objeto seja de maneira objetivista ou idealista.

Portanto, asseveram Moreira e Castro (2011a), essas epistemologias contrapõem indivíduo e sociedade, consciência e ação, teoria e política, e, por conseguinte, influenciam a prática pedagógica do professor. O professor empirista é aquele que sabe porque é dono do saber – ‘o sabe tudo’; é um mero repetidor de conceitos; sua aula expositiva reprodutiva reduz o discente a ouvinte e, por isso, impede que o mesmo se faça (re)reconstrutor das próprias propostas de raciocínio e aplicação do conhecimento, já que as recebe prontas, além de atrapalhar a formação da autonomia.

Quando nos deparamos nas salas de aula das escolas da SEDUC-AM, da SEMED com situações tradicionais como escutar professor, tomar nota, fazer prova, receber a nota etc. constatamos a falência da Educação Escolar Pública, e malversação do erário, porque não há nada de qualidade nisso, especialmente a qualidade política da educação escolar. Nessa pedagogia de avaliação preocupa-se tão somente com o produto final, a nota, o número, e não com a qualidade e o alcance biopsicossocial do processo que conduz ao desenvolvimento consolidado das habilidades e competências.

SEDUC-AM, SEMED, veladamente seguidoras das políticas de avaliação do Ministério da Educação (MEC), que por sua vez segue os modelos da OCDE, do Banco Mundial etc., põem em prática políticas de avaliação da qualidade da educação escolar que avalia não para conhecer e, sim, para excluir; avalia não para implementar melhorias nas escolas e nos processos e, sim, para ranquear as escolas segundo índices de produtividade – essa prática pedagógica de avaliação se distende à maioria dos docentes que atuam tanto na Educação Básica e até mesmo na Educação Superior.

O professor inatista, diferentemente do professor empirista, deve interferir o mínimo possível no processo de aprendizagem do discente. O professor progressista, pelo contrário, precisa conhecer profundamente o que vai ser ensinado, o que não implica saber transmitir didaticamente os conteúdos e, sim, saber problematizá-los a ponto de saber sistematizar as ideias já descobertas no sentido de gerar desequilíbrios cognitivos. Ele deve respeitar o senso comum do discente e tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado, e se comprometer no processo de sua necessária superação.

O professor construtivista é comprometido com a educação desenvolvida em processo, fundada no conhecimento científico e epistemológico, que supere o ativismo cotidiano e a empiria cega, caminho confortável, que conduz ao modismo e reproduz uma prática social global a uma ação burocrática e a-crítica. Sua prática ocorre por meio da interação social, e essa interação pode-se dar em vários níveis, onde a esfera oral é apenas um deles, mas de valor inegável. A sua atuação difere do professor tradicional, uma vez que este transmite os conhecimentos a priori, já instituídos e formalizados.

Qual tipologia de professor você se encaixaria? Não há uma resposta imediata para essa questão... a docência que se põe ao nível da matéria por suas objetivações no ambiente escolar

e para além dele se enquadram num espectro mimético cuja herança histórica se construiu ao longo de sua existência, tenha você consciência plena do coeficiente de alienação ao qual ela vem se subordinando, mas o importante é você pensar que o seu fazer pedagógico se encaixa em uma ou mais tipologias, goste você ou não. Você tem a liberdade para praticar quaisquer delas, mas isso tem um preço.

Qual o preço de uma escolha? Não convém mensurar, mas o que se podemos assegurar é que as consequências das escolhas denotam o compromisso, o engajamento com a classe social a qual a pessoa pertence; se a solução para o conflito entre natureza e cultura está no que Jean-Jacques Rousseau propôs para uma educação que se distende da passagem da infância à adultícia, tão explorada por Immanuel Kant (1724\* 1804†), Johann Heinrich Pestalozzi (1746\* 1827†), Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782\* 1852†) e Édouard Claparède (1873\* 1940†), isso denota uma escolha por parte de todos.

O projeto de educação que subjaz a obra *Emilio* nos mostra que a distinção entre teoria e prática e a necessidade de sua reunião está vinculada às contingências de cada caso prático, podendo variar infinitamente: “tal educação pode ser realizável na Suíça, mas não na França; tal outra pode sê-lo entre os burgueses, e tal outra entre os grandes” (ROUSSEAU, 2004, p. 6)...isso mostra que a ingenuidade de Rousseau relacionava-se com as condições materiais de seu tempo, por ele mesmo admitida e por outros criticada como um ponto de partida para o inédito viável.

Piaget (1998, p. 145) considerava a pedagogia do rousseauísmo carecia de uma psicologia do desenvolvimento mental para se constituir numa pedagogia científica... não há nada de uma embriologia real da inteligência e da consciência, que mostre como as funções se transformam qualitativamente no curso do dinamismo contínuo de sua elaboração. Seu equívoco e descuido histórico-filosóficos para com Rousseau não o exime de ter cometido erros práticos na sua pedagogia porque ele também extrapolou suas conclusões a partir da experiência restrita que teve com sua própria prole.

Jean William Fritz Piaget (1896\* 1980†) fez várias escolhas para elaborar suas teorias sobre educação... sobre o que o professor deve considerar para que faça um excelente trabalho e tantas outras coisas, mas isso tudo tem um preço; tem um impacto sobre a existência das crianças a elas submetidas, num primeiro momento, e sobre a sociedade num momento seguinte. Sua consciência guiava seu fazer científico, pedagógico etc., e a coerência de suas ideias e ela se relaciona de maneira biunívoca. Isso denota uma escolha que pode ou não ser adotada por outrem.

O importante disso tudo é saber a diferença entre as coisas, entre as concepções teórico-epistemológicas que norteiam a práxis conservadora ou progressista, haja vista que toda concepção, proposta pedagógica e até mesmo uma pedagogia hegemônica é expressão de um projeto político e cultural, queira você ou não. Por exemplo, você saberia a diferença entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular? Qual das duas possui relação de classe com a ideologia orgânica? E qual possui relação com a ideologia arbitrária? É sobre isso que trataremos na próxima seção deste artigo.

## A AULA NA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Os estudiosos sabem que existem duas concepções de fazer ou produzir ciência, duas visões de mundo, duas visões de homem e duas visões de sociedade e, por conseguinte, duas concepções epistemológicas: a metafísica e a dialética. A metafísica é uma concepção acrítica ou reprodutivista porque está comprometida com a conservação e a manutenção do *status quo*.

Não adota a crítica como postura e categoria de análise, o que possibilita o fortalecimento e a manutenção, por exemplo, da sociedade burguesa, uma sociedade dividida em classes sociais por força do capital. O questionamento e as reivindicações são tidos como anomalias, badernas ou comportamento atrasado.

O ponto de vista dialético nos possibilita compreender a sociedade burguesa como um campo de contradições sociais... ajuda também a ver que a globalização é uma ideologia inventada pelos organismos internacionais de cultura e de financiamento, a serviço do Grupo dos Sete (G7), para resolver as crises cíclicas do sistema produtivo do capital ocasionadas pela não realização plena da mercadoria que ocorre nas inúmeras espacialidades do mercado em condições flexíveis de acumulação privada de riqueza, ou seja, os países membros do Grupo dos Sete (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido) não conseguem vender o que produzem e amealhar riqueza.

O discurso da globalização é propagandeado como uma solução definitiva, absoluta, inquestionável, e os Estados nacionais, com exclusivo destaque para o Brasil, considerados em processo de transição de um estado de subdesenvolvimento para o desenvolvimento são levados a comprar seus computadores, outros aparelhos eletrônicos, serviços etc., resolvendo a situação do desemprego estrutural no centro do sistema do capital e agravando, cada vez mais, a situação na periferia do mesmo... na educação sofremos influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Não é difícil compreender que a ideologia globalizante da OCDE tem como objetivo melhorar as políticas e resultados educacionais..., mas ao mesmo tempo em que a taxonomia de avaliação dos resultados escolares usada pela OCDE, diga-se de passagem estranha ao chão das escolas brasileiras, é usada para medir, a cada 3 anos, a qualidade da educação escolar recebida pelos estudantes de instituições escolares públicas, privadas, rurais e urbanas no ano que completam 15 ou 16 anos, os governos locais não observam fatores diretamente relacionados a qualidade como a desvalorização do magistério; a quantidade de discentes por sala de aula; a não universalização das creches etc..

O limite teórico-metodológico da metafísica não auxilia seu usuário a compreender que não se pode medir a qualidade da educação escolar usando um instrumento de medição que possui em sua essência um princípio extremamente contraditório: “tratar iguais como diferentes e diferentes como iguais”... Ou seja, não se pode e nem se deve quantificar estatisticamente o desenvolvimento das habilidades relacionadas a leitura, matemática e ciências da educação de países como Finlândia, China e Singapura, primeiros lugares de 2000 a 2015, com qualquer escola brasileira porque tal comparação não se materializa a posterior em soluções pedagógicas que mudem o *status quo*.

Tudo nos leva a crer que a ideologia globalizante da OCDE se reduz a um novo fetiche indutor na área das políticas públicas para a educação escolar: a quantificação fetichizada dos resultados escolares... acreditar que um instrumento de pesquisa tenha a capacidade de medir, de mudar etc. a qualidade dos processos escolares é uma ilusão no plano da consciência, tendo em vista que os resultados alcançado pelas escolas brasileiras continua muito aquém dos países desenvolvidos e atrás de inúmeros países em desenvolvimento, incluindo diversos países latino-americanos porque o Brasil apresentou um recuo nas médias das áreas Leitura, Matemática e Ciências.

No âmbito do exercício do magistério, a perspectiva dialética nos permite afirmar que o professor agora é e não é mais o senhor do seu trabalho. É, ao mesmo tempo, um manipulador mais ou menos eficiente de instrumentos didático-pedagógicos construídos, muitas das vezes, em países mais desenvolvidos tecnologicamente que o Brasil, e, também, um simples usuário

que não faz questão de saber os princípios científicos envolvidos na concepção e fabricação dos instrumentos que manipula. O planejamento se resume a uma listagem de conteúdos copiados dos sumários dos livros didáticos e que, muitas das vezes, o professor resume a relação com o cotidiano do discente a passar nos vestibulares.

Como é a aula na perspectiva dialética? O docente e o discente se constituem sujeitos compromissados com o processo pedagógico mediado pelas coisas constitutivas do mundo e o conhecimento historicamente acumulado como algo condicionado e que condiciona os indivíduos desse processo... nega à neutralidade das Ciências Humanas e Sociais como concebida pelos adeptos do positivismo. O método, a metodologia e a seleção de conceitos científicos oportunizam ao discente não só o entendimento da realidade excludente em que sobrevive, mas também a acomodar aspectos cognoscitivos que o levarão a consciência de sua posição na sociedade burguesa, possibilitando recuperar a sua memória histórica.

O discente submete a crítica o papel da sociedade na sua formação como indivíduo, além de conteúdos que coloquem questões suas experiências vividas, que se manifestam nas dimensões do imbricado mosaico que constitui o proletariado contemporâneo. É preciso que se inicie esse discente nos procedimentos da produção do conhecimento incentivando um relacionamento ativo e crítico com o saber historicamente acumulado, e negando esse conhecimento como verdade absoluta e acabada. Por outro lado, conseguir que o discente produza conhecimento, ou seja, faça uma reflexão sobre um objeto de estudo, pressupõe um relacionamento entre os sujeitos do processo diferente do positivista (MOREIRA; CASTRO, 2011, p. A4).

O professor dá a palavra para o discente que discute com base nos textos lidos, nas observações, nas entrevistas, na reflexão de textos coletivos produzidos pela turma e na experiência de vida... há a participação e o esforço do mesmo para aprofundar e incorporar conhecimentos novos, permitindo o desenvolvimento da realidade que o oprime e da sua própria situação histórica de oprimido... a aula é um “diálogo entre o professor e os discentes para estabelecer uma relação de intercâmbio do conhecimento e vivências. O diálogo, entretanto, deve ser considerado não apenas como uma conversação, mas sim como uma busca recíproca do saber” (FREIRE, 1996, p. 37).

Na concepção positivista, a aula enfatiza a ordem, a integração, o consenso, excluindo as tensões e manifestação da vida social que não concorram para a ordem e funcionalidade da sociedade. Concebe o conhecimento como reflexo do objeto ou dos fatos sociais. Utiliza uma metodologia baseada, unicamente, na aula expositiva onde os alunos são ouvintes passíveis que deverão reproduzir o que foi transmitido. Os conteúdos trabalhados na perspectiva positivista da Educação Bancária se referem, principalmente, a conciliação, ao consenso, a cordialidade e não violência (MOREIRA; CASTRO, 2011, p. A4). Os temas que deixam aflorar a contradição, conflito, as tensões e violências tendem a serem minimizadas ou eliminadas das matrizes curriculares propostas para a Educação Básica.

Segundo Demo (2018, p. 62), a aula na concepção positivista apenas repassa conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o discente porque o coloca numa situação de objeto de ensino e instrução. O pensador afirma ainda que esse tipo de aula é uma exposição copiada que não constrói nada de distintivo, e, por isso, não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate papo numa festa animada etc. Não mais do que um fuxico, essa aula é uma espécie de mimese distorcida da famosa preleção ora consequência do processo de formação aligeirada, ora produzida por uma crença de que a Internet é uma espécie de panaceia.

Freire (2005) afirma que esse tipo de aula é uma espécie de monólogo oriundo de uma prática que se constitui na pedagogia do palavrório. Ou seja, trata-se de um fazer pedagógico

metafísico que não contribui em nada para o esclarecimento das coisas do passado que não devem se repetir no presente... um fazer pedagógico que favorece uma pedagogia da resposta, essa característica acentuada de uma educação que visa depositar no corpo vazio dos educandos o conteúdo a ser apreendido. O professor deveria ensinar seu educando a perguntar, ou melhor, possibilitar e oferecer esse espaço para seu corpo irrequieto, mas, na verdade, nem ele foi educado para isso.

Acreditamos que a aula não pode ser um expediente rotineiro. Ela deve ser usada para denunciar a feiúra do mundo que se faz tão presente atualmente. Não se aprende muito só escutando conceitos relativos como riqueza, pobreza etc.; aprende-se ainda pesquisando, estudando e submetendo o resultado das pesquisas à crítica qualificada. É por isso que acreditamos que a pesquisa deve começar na Educação Infantil e não apenas quando o discente ingressa nos cursos de pós-graduação. O professor também precisa ser mais qualificado para que possa pesquisar e trabalhar com seus próprios textos e não somente com textos produzidos por outros pensadores.

O livro didático materializado na forma clássica (impresso) ou nas formas modernas (e-books) não pode subordinar, limitar o fazer pedagógico do professor progressista, libertador e despertador da curiosidade epistemológica... assim como ele não pode ser substituído por uma mediação tecnológica qualquer porque tais intermédios não possuem a capacidade de expressar amor, paixão, alegria, saber e sensualismo, o livro didático jamais conseguirá materializar tais sentimentos... sua importância ontológica é *haud dissimulanda percipitur*, mas sua função é dialógica porquanto é um produto do homem, e é sobre isso que trataremos na próxima seção.

## UM DOS INSTRUMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O livro didático continua sendo uma das mediações norteadoras da prática pedagógica da maioria dos docentes, passando a ser um dos instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento das atividades pedagógicas porque são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. Ele serve como fonte para as atividades de (re)produção de conceitos e, por isso, não pode veicular preconceitos e estereótipos, nem conter informações erradas ou desatualizadas, nem desrespeitar a Lei 9.394/1996.

Quais os critérios são frequentemente usados pelos docentes das escolas públicas para sua escolha? Conteúdo acomodado ao projeto político pedagógico da escola? Conteúdo alinhados com às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais? O que observamos ao longo de mais de 20 anos de exercício do magistério é que os professores e professoras das escolas públicas seguem ora o alinhamento dos tópicos curriculares que vem expressos no Diário Digital, no caso da SEDUC-AM, ora as recomendações historicamente sistematizadas pelos técnicos, no caso da SEMED.

Moreira e Castro (2011c, p. A4) asseveram que o livro didático não pode ser um curso, mas sim um recurso; não deve ser fonte de ideias. O apego descomedido faz com que o docente seja subsumido da primeira a última página, isto é, não é o professor que ministra aulas e sim o autor do livro didático. O livro didático não deve ser usado como único recurso ou acriticamente, mas usado como objeto do conhecimento no trabalho por meio da dialogicidade, onde os indivíduos do processo ensino-aprendizagem assumem o papel de sujeito que atua sobre o objeto.

Observamos que os docentes das escolas públicas da SEDUC-AM, da SEMED e também da Rede Privada de Ensino do Estado do Amazonas, estudadas por Moreira (2007), não fogem do que está escrito no livro didático, transformando-se em verdadeiros “dadores de aulas”, como ensina Freire (2010). Seguem religiosamente as recomendações, os exercícios e os conteúdos do referido recurso pedagógico, e quando querem inovar suas aulas vão a Internet para se apropriar de listas de exercícios, de slides de conteúdos e exercícios etc. sem sequer citar o nome do autor.

É uma espécie de pedagogia edificada no Ctrl-C, copia, e no Ctrl-V, cola. Uma pedagogia que anula a inventividade e a autenticidade porque só copia (Ctrl-C) o que é produzido por outrem, sem nenhum pudor; uma pedagogia que anula a probidade porque só cola (Ctrl-V) a propriedade dos outros como se fosse sua, sem nenhuma arrependimento; uma pedagogia que invalida a amorosidade porque apropria-se de propriedade privada sem a devida autorização do criador..., enfim anula princípios basilares do correto exercício do magistério, norteados pela boa ética e pela moral a ela relacionada.

Isso ocorre também na Educação Superior. Rubens da Silva Castro, professor aposentado da Universidade Federal do Amazonas, observou, em sala de aula, durante o Estágio Supervisionado realizado com os finalistas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, disciplina obrigatória dessa habilitação, que os discentes não conseguiam se libertar dos limites teóricos dos livros didáticos... Trata-se de um desaparecimento estratégico, com um ser ninguém programado, e não com um encobrimento involuntário, em que se manifesta a falta de controle sobre a situação.

O nuômeno pode ser explicado da seguinte maneira: cultua-se que o que está escrito no livro didático é verdadeiro, inquestionável e, portanto, imutável... isso significa também que o professor da escola pública e privada perdeu, transitoriamente, sua identidade profissional, pois acredita nas mensagens registradas nos livros didáticos como suas e a principal função do professor, que não é só direcionar a práxis do processo de ensino aprendizagem, se submerge, mas também perde sua função mediadora de transmissão da herança cultural construída por meio dos tempos.

E quanto ao conteúdo do livro didático? Segundo Moreira e Castro (2011c, p. A4), Dermeval Saviani, numa palestra proferida durante o Seminário Nacional de Literatura e Pós-Modernidade, em Porto Alegre, no ano de 1988, defendeu: o conteúdo do livro didático não deve ser tradicional, nem moderno ou pós-moderno; ele deve ser o clássico pois utilizando-se do livro enquanto instrumento de informação do que acontece em nossa época, para entendimento daquilo que passou, mas que perdura como válido para as épocas futuras, a educação escolar estará contribuindo com o progresso da cultura humana.

O conteúdo do livro didático de Química adotado nos primeiros anos do Ensino Médio nas escolas públicas, subordinadas a SEDUC-AM, por exemplo, segue uma sequência didática de conteúdos que exige uma quantidade de aulas por semana muito maior que as duas únicas aulas de Química que se tem estabelecidas hoje pelo MEC. Resultado imediato: alguns conteúdos são ministrados de maneira aligeirada para os discentes porque o docente tem que cumprir as determinações pedagógicas da SEDUC-AM e fechar as notas no Diário Digital... o conteúdo Estequiometria é um exemplo clássico disso.

Um nuômeno desses não acaba por aí. Geralmente, os gestores escolares solicitam aos docentes as notas dos discentes do quarto bimestre no mês de novembro porque os técnicos da SEDUC-AM precisam prever a matrícula do ano seguinte pelos dados estatísticos, dados esses que viabilizam o Governo do Estado acessar programas: Projovem, PNAIC, E-tec Brasil, Renafor, Gestar, Mais Educação, Mais Leitura, Mídias na Educação, Pradime, Proei, ProInfo

e, por fim, o famoso FUNDEB. Resultado mediato: os discentes são aprovados para o segundo ano do Ensino Médio sem os pré-requisitos necessários.

Hypolito (2010) afirma que, no caso do livro didático, grandes indústrias de livros didáticos – as grandes editoras – compilam conhecimento, exploram a força de trabalho dos autores e, de quebra, orientam em muito o trabalho realizado pelos professores nas escolas públicas e privadas. Muitos desses professores escolhem os livros motivados pelo intercâmbio pecuniário que repousa sobre o sistema de adoção do livro didático, ou porque estudaram por alguns deles quando estavam discentes na Educação Básica e, por conta desses fatores, seguem linearmente os seus conteúdos sem nenhuma crítica.

O período de escolha dos livros didáticos nas escolas públicas é um momento que pode ser comparado a um leilão entre dois negociadores: de um lado, os representantes das editoras oferecendo livros e propostas para a adoção. Geralmente, o bônus da adoção é o material escolar do filho ou outra benesse; de outro lado, os docentes esperando que a melhor oferta os motive a adotar determinados livros. E essa é uma das maneiras dos representantes do capital exercerem o domínio sobre o conteúdo e a forma da educação escolar. Não é o professor que escolhe o livro didático. Pelo contrário! É o livro didático que viabiliza um novo tipo de subordinação da força de trabalho.

Moreira e Castro (2011e, p. A4) nos ajudam a compreender as contradições desse processo de negociação: os docentes de todas as escolas são convocados a se reunir em grupos disciplinares para a famosa escolha do livro didático dos anos letivos seguintes a escolha, mas todo início de ano letivo que chegavam pelos Correios nas escolas não são os mesmos livros que foram escolhidos pelos docentes. Resultado: Os docentes que realmente se importam com essas questões começam a perguntar do Gestor Escolar o que ocorreu... o descontentamento tem uma duração média de pelo menos duas semanas.

O drama chega a sua terceira semana, registram Moreira e Castro (2011e, p. A4): os descontentes solicitam explicações das autoridades do Governo Estadual. Os Coordenadores de Distrito Escolar são convocados a SEDUC-AM para uma reunião com o Secretário de Educação... Os Coordenadores convocam os Gestores para uma reunião urgente. Os Gestores saem da reunião com a missão de acalmar os descontentes a qualquer custo. Decorrencia: ambos garantam seus cargos de confiança, enquanto seus chefes acessavam mercadorias incompatíveis com seus ganhos anuais.

O livro didático deve favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando aos discentes e docentes o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social. O livro não pode continuar como fonte de conhecimentos a serem transmitidos pelo professor a fim de serem memorizados e repetidos pelos discentes. O livro didático, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola, tem que ser uma fonte viva de sabedoria, capaz de orientar os processos do desenvolvimento da personalidade integral das crianças.

## O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE

O que é o diálogo para Paulo Freire? No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire escreve primeiro sobre o antidiálogo, para depois explicar o que é o diálogo. O que é antidiálogo? É a conquista. É, sem dúvida, uma palavra terrível, nada tem de humano, quando nos referimos à conquista de pessoas. Conquistamos coisas, não pessoas. Se nós praticamos o espírito da

conquista, nós não estamos respeitando os outros como ser, estamos sim tratando os outros como coisas. Nós conquistamos, aprendemos, captamos, temos coisas e animais, mas não podemos ter uma pessoa na nossa vida.

Outra estratégia do antidiálogo, outra prática do antidiálogo, é a divisão das pessoas. Para quem não sabe os romanos já praticavam isso. Quem estudou História deveria saber muito bem que Roma foi a mestra do poder. Já a Grécia nasceu para a reflexão, Roma nasceu para o poder. O direito romano é estudado e é básico até hoje. Os romanos escreviam “Divide et Impera” – divida que você ficará por cima! Esta é técnica que fora usada pelos governos da Ditadura Civil-Militar assomada a do grande capital, com relação à política universitária. Trocaram o nome de Centro Acadêmico para Diretório.

O Estado de Exceção acabou com a União Nacional dos Estudantes – UNE. Dividiram, separaram os estudantes. Separaram para governar, para impor a situação, para mandar. E isso não é diálogo. Outra técnica muito usada é a manipulação, que também é uma ação antidialógica que acontece muito. É uma das maneiras de conformar as massas aos objetivos da minoria. Moreira e Castro (2013, p. A4) entendem que a pior estratégia de antidiálogo é a invasão cultural. É a coisa que mais se pratica neste País. Há invasão cultural da minoria dominante sobre a maioria, por exemplo, estudantil.

De 1964 até meados da década de 1990, os estudantes das escolas brasileiras passaram a estudar conteúdos no enfoque que interessava à classe hegemônica. Precisávamos estudar Educação Moral Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP)? Não! Se já existia nos currículos das escolas História, Geografia e Filosofia não havia necessidade de se estudar EMC e OSPB. Bastava trabalhar os conteúdos dos componentes curriculares referidos acima de maneira dialogada, objetivando a preparação dos discentes para o exercício da cidadania.

O que é o diálogo, então, para Paulo Freire? É verdadeiramente colaboração, antes de qualquer coisa, co-laboração. Diálogo é, antes de tudo, trabalhar intensamente junto com outros. com o povo. Um bom vigário, um bom político, no melhor sentido, é aquele que trabalha com, não que trabalha a partir de seu escritório, mas trabalha com o povo de sua classe social, de sua igreja e de seu concidadão. O professor progressista precisa trabalhar para o oprimido, haja vista que trabalhar para o opressor é incoerente..., ou seja, antidiálogo fala da divisão, o diálogo fala em união.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, o Patrono da Educação Brasileira esclarece a sociedade basicamente a partir do confronto entre opressores e oprimidos. Conforme o pensador, a educação tradicional, ainda hoje praticada nas salas de aula, ao não dar voz aos oprimidos, ajuda a perpetuar as injustiças sociais porque acomoda. A Pedagogia do Oprimido é uma maneira de conscientizar as pessoas sobre a realidade social, com as suas contradições. A educação não poderia ser desvinculada de seu principal objetivo que, segundo Paulo Freire, é a construção de uma sociedade mais justa.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OU EDUCAÇÃO POPULAR?

Há algum tempo chegamos à conclusão de que o conceito, e principalmente a prática, de Educação de Jovens e Adultos (EJA) veio se transformando historicamente em Educação Popular no Brasil e em outros países da América Latina. A História Universal mostra que o mundo funciona por avanços e retrocessos: um passo à frente, dois ou mais atrás. No Brasil, a

partir da década de 1990, a relação mudou significativamente: um passo à frente, dez ou mais atrás. (MOREIRA; CASTRO, 2011a, p. A4)

O referido processo de amadurecimento representa uma mudança qualitativa nas experiências desenvolvidas neste campo. Produz, também, além da competência científica, a compreensão crítica dos seres educadores, principalmente no entendimento onde o Brasil mais recuou. A referida evolução permitiu a esses profissionais buscar a superação dos procedimentos didáticos e conteúdos desvinculados dos meios populares.

A discussão dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais passou a ser parte integrante da Educação Popular. O processo de flexibilização da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) é um fato real que repousa sobre o autoritarismo do Estado Novo. A Educação Popular é um processo de apropriação do conhecimento historicamente acumulado mais abrangente do que a Educação de Jovens e Adultos: alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde.

A Educação Popular une ciência, técnica e método vinculados aos interesses dos trabalhadores. A Educação de Jovens e Adultos busca a técnica vinculada aos interesses dos empresários. A Educação Popular é um ato político que viabiliza a conscientização por meio da aquisição significativa dos conhecimentos. Neste sentido, a educação deixa de ser uma educação burocratizada e bancária e passa a ser progressista e democrática. Deixa de ser conservadora e neoconservadora para ser libertadora.

Ela ocorre por intermédio de um processo pedagógico que busca, num primeiro momento, transmitir conteúdos do interesse e importância dos grupos populares que se encontram a margem do processo de desenvolvimento econômico, cultural e político do país... e, num segundo momento, contribuir para que oprimidos superem a condição de massa de manobra para a condição de povo organizado, que pode se libertar da dominação cultural, política, ideológica e econômica.

Os conteúdos críticos da Educação Popular ajudam o educando a superar o seu saber anterior acumulado a partir da experiência vivida cotidianamente. É uma passagem do senso comum, de um estado de ingenuidade, para a consciência filosófica, um estágio de maturidade onde o ser busca ser mais livre, mais cidadão e, sobretudo, mais feliz. A Educação Popular é preocupada, primeiro, com a leitura crítica do mundo, mesmo que as pessoas não façam à leitura da palavra.

O senso comum só pode ser superado a partir da leitura crítica e não com o desprezo arrogante dos elitistas por este tipo de informação que é do interesse de todos. A Educação Popular não aceita a neutralidade política. A Educação de Jovens e Adultos trabalha com essa ideologia, ideologia da dominação. A Educação Popular respeita os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos. A Educação de Jovens promete fantasias.

Os educadores populares têm nos sonhos um ponto de partida e não um ponto de chegada. É uma busca da utopia não como coisa impossível, como o irrealizável, mas como um projeto muito difícil, mas que pode ser conquistado coletivamente por meio de uma direção libertadora, esclarecedora. Como ensina Freire (2010, p. 42): “É possível vida sem sonho, mas não existe humana e histórica sem sonho”. Ensina, ainda, que o sonho precisa ser sonhado coletivamente e não individualmente.

O educador nos ensina, ainda, que o sonho sonhado sozinho é sonho, e que o sonho sonhado coletivamente possui a capacidade de se materializar em realidade concreta. Na proposta ontológica de Paulo Freire o sonho – na perspectiva apontada acima – ocupa um espaço de destaque. Mas não é o sonho que acomoda, mas aquele que impulsiona o ser na direção da luta de classes para conquistar os seus ideais mais caros, aqueles que a maioria de nós vem se distanciando.

Concisamente, a Educação de Jovens e Adultos é uma proposta das elites dirigentes para o povo dirigido que visa preparar os indivíduos para desenhar pictoriamente o nome, votar e ingressar no mercado de trabalho para fins de acumulação do capital. Já a Educação Popular é “voltada para constituição de indivíduos livres, criativos e autônomos, é a que pode contribuir para construção de cidadãos ativos, que de fato tomem em suas mãos os destinos de suas vidas e de sua comunidade” (GALLO, 1999, p. 56).

Não há exagero em registrar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação que foi criada para sustentar um estado de cegueira coletiva como bem o descreveu José de Sousa Saramago (1922\* 2010†) no Ensaio sobre a cegueira. Descrevê-lo não é uma opção para quem não quer enfrentá-lo, mas submetê-lo ao escrutínio da crítica radical é uma decisão epistemológica e ontológica para além do estado de cegueira induzida que hoje impera no meio acadêmico como estratégia de dominação... O que o cego não vê a ele parece não causar nenhuma ameaça.

Outrossim, as aulas expositivas que por ora se generalizam nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos brasileiras são momentos pedagógicos que ora oscilam para mais perto de um monólogo do que um diálogo profícuo que buscaria desopacizar a verdade... o monólogo se constrói ora por ocasião das condições favoráveis oportunizada pelo corpos cansados devido ao procedimento de exploração líquida imposto pelos processos de subordinação do capital flexível.

Ora o monólogo do professor se constrói dentro da limite tênue entre a ingenuidade e a astúcia. Ingenuidade ocasionada pela cegueira induzida, reificação própria do sistema do capital somada a uma empiria cega que norteia um fazer pedagógico que enfeia o mundo, ao mesmo tempo que desvaloriza a docência... segundo Malta (2018, p. 21), a astúcia (*mêtis*, do grego) opera sim com o desaparecimento, mas com um desaparecimento estratégico, com um não ser ou ser ninguém programado, e não com um encobrimento involuntário, em que se manifesta a falta de controle sobre a situação.

O professor astuto assume, na docência, a figura de “ser ninguém programado” e prefere ocultar-se na corporatura de um professor que explica bem o conteúdo do componente curricular; que é pontual, assíduo e frequente; que é participativo nas reuniões pedagógicas; que concorda com todos os mandos e desmandos e as vezes até discorda para não se confrontar com a maioria; que é acrítico com relação aos destinos dado as verbas federais, estaduais e municipais repassadas a APMC; que é querido pela equipe gestora porque não é um professor problemático...e tantas outras coisas mais.

Quando o professor astuto adota a representação do “não ser” ele não se determina com o oprimido, negando que também é oprimido...sua prática pedagógica não direciona o processo de formação dos discentes para que se tornem, em diálogo com ele e com as coisas do mundo, sujeitos capazes de decisões livres, conscientes e responsáveis, tornando-se pessoas marcantes no mundo, como registra Freire (1996). O seu “não ser” provoca um aumento na entropia pedagógica do mundo, com reflexos temporais e espaciais para além do momento por ele produzido.

Há solução para isso? Várias, possivelmente. Se você não quer fazer parte desse grupo de professores, tome consciência do alcance social de suas atitudes como professor e, em seguida, reconheça o potencial progressista do seu fazer pedagógico... transforme-o em um momento de diálogo dialógico contínuo que sempre parte das coisas que estão presentes com os discentes, incrustadas nos seus subconscientes como sínteses precárias de um mundo em constante movimento, mostrando a eles que as coisas da mundanidade podem ser e não-ser ao mesmo tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS... OU UM NOVO REINÍCIO

O uso consciente e intencional dos apotegmas cunhados por Paulo Réglus Neves Freire nos possibilita examinar o sociometabolismo com uma perspectiva científica para além daquelas tão bem divulgadas pelos meios televisivos, remotos, midiáticos. É antes de tudo uma práxis amalgamada a partir de um sentimento existencial de pertencimento à classe do proletariado moderno, porque sou vitimado pelos processos relativos de extração de mais-valor, e, também, do oprimido porque mesmo tendo desenvolvido a habilidade de sintetizar o concreto pensado, não posso me arvorar a condição de não-oprimido se as estruturas estruturantes ainda se fazem presentes nos processos de existência.

O ser, o fazer, o diferenciar, o usar e o dialogar progressistas que alhures estão submetidos ao escrutínio da crítica são dimensões biunívocas inseparáveis para quem decide estar com o oprimido, determinando-se com e por ele na construção coletiva e possível de ações nos limites do próprio sistema do capital... para que não se pense que as coisas desprovidas de beleza do mundo dos homens só se tornem belas no mundo de Deus é preciso sempre voltar-se aos clássicos como se fosse a primeira vez para reviver a esperança de que é possível arquitetar soluções inéditas-viáveis para uma mundanidade sempre sujeita à vontade dos homens – porque os homens que amam podem ser os mesmos que não amam.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor**. 10. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do Pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GALLO, Silvio (Coord.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. 5. ed. São Paulo: Papyrus. 1999.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez., 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: Uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 42/54-62. 1982.

MALTA, André. **A astúcia de ninguém**: ser e não ser na Odisseia. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2018.

MOREIRA, Elizeu Vieira. **O Progestão-AM como perpetuação do simulacro da**

**“Qualidade Total” na Educação Pública do Estado do Amazonas.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. A prática pedagógica do professor à luz da Teoria do Conhecimento. **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus, 8 de julho de 2011a, Caderno/Política, Edição n. 41.194, A4.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. **Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: Qual a diferença?** **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus (AM), 29 de abril de 2011b, Edição 40.801, p. A4.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. Um dos instrumentos da prática pedagógica. **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus (AM), 23 de dezembro de 2011c, Caderno/Política, Edição 40.968, p. A4.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. A aula na perspectiva dialética. **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus (AM), 30 de dezembro de 2011d, Caderno/Política, Edição 40.963, p. A4.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. O país das maracutaias (parte 1). **Jornal do Commercio, (Labor Omnia Vincit)**, Manaus (AM), v. 40.890, p. A4 - A4, 02 set. 2011e.

MOREIRA, Elizeu Vieira; CASTRO, Rubens da Silva. O diálogo em Paulo Freire. **Jornal do Commercio (Labor Omnia Vincit)**, Manaus (AM), 3 maio de 2013, Caderno/Política, Edição 41.297, p. A4.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## SOBRE O AUTOR

Elizeu Vieira Moreira: Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (2007). Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Universidade Federal do Amazonas (2016). Professor da Educação Básica da SEDUC-AM, a mais ou menos vinte e nove anos, e, paralelo a isso, Professor-Orientador.

## COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MOREIRA, Elizeu Moreira. Algumas reflexões críticas sobre o campo da educação escolar a partir do pensamento de Paulo Freire e outros pensadores progressistas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – Paulo Freire, p. 263-278, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

**Submetido em:** 21/07/2020

**(01) Revisões requeridas em:** 27/08/2020

**(02) Revisões requeridas em:** 16/10/2020

**Aprovado em:** 30/10/2020