

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

SILVANA APARECIDA PIN

EDUCAÇÃO DIALÓGICO-LIBERTADORA E A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO
EM FREIRE: UMA LEITURA HERMENÊUTICA DO PACTO NACIONAL PELO
FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2016

SILVANA APARECIDA PIN

**EDUCAÇÃO DIALÓGICO-LIBERTADORA E A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO
EM FREIRE: UMA LEITURA HERMENÊUTICA DO PACTO NACIONAL PELO
FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

Orientador: Prof. Dr. Cênio Back Weyh

Frederico Westphalen/RS

2016

IDENTIFICAÇÃO

Instituição

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Campus de Frederico Westphalen

Av. Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 984000-000 – Frederico Westphalen/RS

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Professora Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Professora Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Professor Clovis Quadros Hempel

Departamento

Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu

Área de Concentração: Educação

Coordenadora: Professora Dra. Edite Maria Sudbrack

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Mestranda

Silvana Aparecida Pin

Orientador

Prof. Dr. Cênio Back Weyh

*Sim! Eu me recuso a aceitar este papel que está comprometido com uma ideologia que
contribui para nossa desumanização.
De novo eu digo, não vim ao mundo para me adaptar a uma realidade que me é ofertada. Eu
reconheço a força desta realidade, o poder desta realidade.
Talvez nós nunca tenhamos tido uma realidade tão poderosa como esta diante de nós. Mas
mesmo esta realidade poderosa tem de ser vista como transformável, e esta transformação
depende de nossos desejos, de nossos sonhos.*

Paulo Freire

*Dedico à minha Família: Pai(in memoriam), Mãe,
Sandra, Ricardo(in memoriam) e Lucas.
E aos Amores da minha vida: Márcio e nosso bebezinho...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

- a Deus, fonte da sabedoria e da simplicidade...
- à minha Família, recanto de amor e de paz, pela acolhida de sempre, pela compreensão, pela certeza de ter alguém sempre torcendo pela minha felicidade e vitória...
- ao meu Amor, certeza de dias felizes... e por ter me feito mais humana, mais mulher e mãe... fortalecendo nossa felicidade pela vinda do nosso bebezinho...
- Clei, Juli e Joana, mais que primas, irmãs a quem amo muito.
- aos mestres de ontem e de hoje, a todos meu carinho e gratidão sincera pelos ensinamentos partilhados, pelos desafios enfrentados, pelas vitórias conquistadas...
- aos mestres do PPGEDU da URI, pela familiaridade, pela seriedade na condução dos trabalhos, pelos saberes construídos nas aulas, nas conversas, nas orientações...
- aos professores membros da banca: Professora Edite, Professor Thiago, pelas contribuições valiosas no aperfeiçoamento desta pesquisa.
- ao meu orientador, Professor Cênio, pela parceria na construção do caminho a ser percorrido, pela edificação conjunta do trabalho, por partilhar das mesmas angústias, por procurar as respostas e por fazer muitas perguntas...
- à professora Ophelia, pela valiosa contribuição na revisão do texto e pela amizade sincera e enriquecedora.
- à professora Maria Cristina, pelo carinho de todos os dias e pelas dicas sempre oportunas.
- aos amados e amadas colegas de turma, sem cada um de vocês teria sido muito mais difícil, cada qual com sua singularidade colaborou para o fortalecimento de todos...
- aos professores e professoras, aos alunos e alunas das escolas pesquisadas, pela disposição e honestidade com que participaram da pesquisa...

- aos meus amigos e amigas, repito “são tesouros que encontro pelo caminho”... a cada um que acompanhou e incentivou essa conquista...
- e, agradeço aqueles e aquelas que ao lerem este trabalho conseguirão reacender a esperança, a força para lutar na construção de uma educação que seja dialógico-libertadora...
- aos que encontro todos os dias, crianças, jovens, velhos, os bem-sucedidos e os “esfarrapados do mundo” é por vocês que empenhamos a força da nossa inteligência e da nossa ciência...

Silvana Aparecida Pin

Outono de 2016

RESUMO

A presente Dissertação tem como tema: “Educação dialógico-libertadora e a transformação do mundo em Freire: uma leitura hermenêutica do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” e apresenta os dados e resultados da pesquisa realizada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen. O estudo justifica-se pela necessidade de reflexão sobre as Políticas Públicas do Ensino Médio e de dar voz aos sujeitos, enquanto cidadãos em uma sociedade democrática e livre. A metodologia da pesquisa foi de abordagem hermenêutica, os meios foram: pesquisa de campo e bibliográfica, com enfoque qualitativo e, quanto aos fins, exploratória. O problema e os objetivos foram traçados a partir das inquietações que a complexidade das relações do universo educacional suscita no dia a dia das salas de aula. A tendência ao desenvolvimento de uma educação mercadológica, transformada em produto lucrativo e servindo cada vez mais aos interesses dos investimentos internacionais faz surgir a necessidade da reflexão investigativa em torno das Políticas Públicas de educação. O problema da pesquisa versou sobre “quais são as relações da proposta dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como política pública de educação, com a pedagogia freireana enquanto educação dialógico-libertadora, na perspectiva da transformação do mundo?” Deste problema construiu-se o objetivo geral: “analisar os Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em relação à pedagogia freireana e de que forma essa política pública responde aos anseios por uma educação dialógico-libertadora, para que se compreenda a necessidade e a importância da aplicação dessa proposta nas escolas públicas como fator de transformação do mundo em que vivem os sujeitos da educação”. Para responder ao objetivo geral elegeram-se objetivos específicos: caracterizar a pedagogia freireana como educação dialógico-libertadora a partir das categorias: inédito viável, ser mais, estar sendo, consciência de inacabamento, vir-a-ser e curiosidade epistemológica, nas obras de Freire; relacionar a proposta apresentada nos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio com a Pedagogia Freireana; destacar as contribuições do Pacto, como política pública de educação na perspectiva dialógico-libertadora; identificar a presença das categorias da educação dialógico-libertadora e da transformação do mundo nos Cadernos de Formação de Professores do Pacto; caracterizar a concepção de mundo, de educação, de trabalho, de professor(a) e de aluno(a) presentes nessa Política Pública; relacionar e interpretar as respostas dos sujeitos pesquisados com as propostas apresentadas nos documentos do Pacto. Os resultados da pesquisa revelam que existem no Ensino Médio Politécnico iniciativas inovadoras e uma avaliação positiva destas por parte de seus sujeitos. Tanto na leitura e análise dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto, quanto nos questionários e rodas de conversa com alunos e professores percebeu-se que existe uma proposta de educação dialógico-libertadora nessa política de formação docente, como propõe Paulo Freire. Isso se comprova na constatação das categorias elencadas neste estudo como fundamentos epistemológicos da educação dialógico-libertadora, nas escolas pesquisadas. A caracterização da pedagogia freireana como proposta de valorização do “inédito viável” confirma que o ambiente escolar é um efervescente mundo de talentos, de pesquisadores, de pessoas criativas, que se lhe forem dados espaço, tempo e condições de infraestrutura podem tornar-se laboratórios que revelam a essência humana em sua capacidade criativa e descobridora de novos mundos e soluções para seus problemas concretos e diários.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação dialógico-libertadora. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Transformação do mundo.

ABSTRACT

This master's thesis has as its theme: "Dialogue-freeing Education and the world's change in Freire: a hermeneutic reading of the National Pact for the Strengthening of High School". It exposes some data and the results of a research produced in order to achieve Master's Degree from the Education's post-graduation program, Mastering in Education, Research areas: Public Policies and Management of Basic Education, all of them present at URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen's campus. This study has its relevancy by the necessity of reflections of the High School's Public Policies and by the necessity of giving voice to human beings while they are citizens of a democratic and free society. The methodology used in this research had a hermeneutic approach, and the way it happen was: field and bibliographic research, which qualitative focus and, thinking about its aims, exploratory. The problem and the objectives were traced since we were concerned with the complexity of educational universe's relations in the daily routines of classrooms. The tendency to the development in a "market point of view" education, where the education is transformed in a lucrative product and it serves to the interests of international investments, that tendency produces the necessity of investigative reflection around Public Policies in Education. The problem in this research had as it basis the question "which are the relations of the proposition present in the 'Books of Teaching Education' from 'National Pact for the Strengthening of High School', as a public policy in basic education, this one developed by Freire as a dialogue-freeing education, in the perspective of world's change?" From this problem, we build the main objective of this work: "to analyze the 'Books of Teaching Education' from 'National Pact for the Strengthening of High School' in relation to Freire's pedagogy and in which way this public policy attends the expectations for a dialogue-freeing education, in order we can understand the necessity and the importance of the implementation of this proposal in public basic schools as a world's change factor, this place where live the education subjects". In order to answer the main objective, we elected the specific object: characterizing Freire's pedagogy as a dialogue-freeing starting with its categories: viable unknown, being more, being now, unfinished conscience, to become epistemological curiosity, all of them presented in Freire's books; to relate Freire's thinking with the propositions present in the Books of Teaching Education from the National Pact for the Strengthening of High School; to characterize world, education, work, teachers and student's conceptions all present in this Public Policy; to relate and to interpret the surveyed subjects with the propositions present in the documents of the Pact. The results of this research exposed that there are in the Polytechnic High School a few progressive initiatives and a positive assessment from people about this leaning process. Both in the reading and analysis of the Books of Teaching Education, as well as in the round of conversations with students and teachers, we noted that it exists a chance of dialogue-freeing education in this teaching public policy, as Paulo Freire proposes. It is proved based on the categories presented in this study as epistemological fundamentals of dialogue-freeing education in the researched schools. The characterization of Freire's pedagogy as an appreciation proposition of the "viable unknown" validate the scholar space as a perceived world of talents, of researches, of creative people. If those people get space, time and infrastructural conditions, they can turn school in laboratories that would reveal the human essence in their creative and discoverer capacity of new worlds and new solutions to their concrete and daily problems.

KEYWORDS: Paulo Freire. Dialogue-freeing Education. National Pact for the Strengthening of High School. World's change. Humanization.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES - Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

EMP – Ensino Médio Politécnico

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1: Respostas dos professores – educação integral	91
QUADRO 2: Respostas dos alunos à questão 4	104
GRÁFICO 1: Respostas à questão 4	104
GRÁFICO 2: Questão 6 – mudanças	112
GRÁFICO 3: Questão 6 – mudanças por categorias	112

SUMÁRIO

INICIANDO O DIÁLOGO	14
CAPÍTULO 1	23
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DIALÓGICO-LIBERTADORA DE PAULO FREIRE.....	23
1.1 Humanização do humano	25
1.2 O inédito viável e a capacidade humana de ser mais	32
1.3 O estar sendo e a consciência do inacabamento	35
1.4 O vir a ser e a curiosidade epistemológica	38
1.5 O diálogo	42
CAPÍTULO 2	46
A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO NA PERSPECTIVA FREIREANA	46
2.1 A emancipação e a libertação do sujeito	47
2.2 A práxis para a libertação e a transformação do mundo	59
CAPÍTULO 3	66
O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E A PEDAGOGIA FREIREANA: SEMELHANÇAS	66
3.1 Concepção de Educação	79
3.1.1 Educação para o trabalho: Politecnicidade e a inserção do sujeito no mundo.....	81
3.1.2 Educação para a ciência	84
3.1.3 Educação para a tecnologia	86
3.1.4 Educação para a cultura.....	88
3.2 Concepção de formação humana.....	90
CAPÍTULO 4	94
O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS.....	94
4.1 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na visão dos(as) docentes .	95
4.2 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na visão dos(as) discentes	103
CAPÍTULO 5	115
CONTRIBUIÇÕES DO PACTO PARA UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICO-LIBERTADORA E PERSPECTIVAS À TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO	115

5.1 Um caminho coletivo para a educação dialógico-libertadora: a política	116
5.2 Um caminho individual para a humanização: a ética.....	122
NOVOS IMPULSOS PARA O DIÁLOGO.....	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	137
APÊNDICE A	137
Termo de consentimento livre e esclarecido para os coordenadores(as), os(as)professores(as), gestores(as) e alunos(as) das Escolas Públicas.....	137
APÊNDICE B – Questionário a ser aplicado aos gestores(as), professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as).....	140
APÊNDICE C– Questões para as rodas de conversa com os alunos	141
ANEXOS	142
ANEXO A	142
Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, publicada no DOU de 25/11/13, MEC, pág. 24, Gabinete do Ministro	142

INICIANDO O DIÁLOGO

A presente Dissertação, sob o título: “Educação dialógico-libertadora e a transformação do mundo em Freire: uma leitura hermenêutica do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” apresenta os dados e resultados da pesquisa realizada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen. O estudo justifica-se pela necessidade de reflexão sobre as políticas públicas em relação ao Ensino Médio, etapa da Educação Básica que apresenta fragilidades no que diz respeito à universalização e ao objetivo a que se destina, bem como pela necessidade de desenvolver um trabalho educativo que possa dar voz aos sujeitos e fortalecê-los enquanto cidadãos em uma sociedade democrática e livre.

O contexto da pesquisa e a justificativa para a escolha do tema foram determinados a partir dos desafios encontrados, atualmente, nos contextos escolares, principalmente no que tange ao Ensino Médio. As dificuldades encontradas nesta etapa da Educação Básica remetem a novas reflexões sobre a práxis educacional, compreendida como a visão que se tem acerca do ser humano, da sociedade e da educação.

As diversidades encontradas no ambiente escolar colocam os educadores e as educadoras diante de complexos desafios, como agregar as culturas dos diversos sujeitos, adaptar modalidades de ensino, adequar diferentes metodologias, eliminar preconceitos, considerar os paradigmas trazidos por cada um e perceber os estigmas formatados pela sociedade a determinados tipos de escola, de educadores, de alunos.

Assumir compromissos condizentes com uma prática dialógico-libertadora e uma postura reflexiva e ativa exige um posicionamento político em um contexto repleto de contradições. Toda ação praticada fundamenta-se em uma visão de mundo, de crenças, de opiniões formadas durante o processo de construção da profissionalização docente. As intensas transformações sociais, políticas, religiosas etc, experimentadas na contemporaneidade desafiam a uma tomada de posição. Diante das mudanças, o ser humano tende a tomar atitudes que vêm a revelar sua adesão, ou rejeição, às mutações, em seu próprio

espaço de convivência, ou em âmbito global. O mesmo ocorre na esfera do mundo educacional.

Com as novas relações sociais buscam-se novos sentidos para a educação e ela passa a ocupar papel central nas discussões. A busca de sentido no universo educacional é evidente na sociedade atual, considerando que, por um lado, já não se sabe mais que papéis devem ser desempenhados pelos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, ou universitária. Afinal, que objetivos têm os planos educacionais? Uma educação atrelada meramente à geração de mão de obra, utilitarista e tecnicista, ou preocupada apenas com rankings responde a que finalidades? Que proposta de educação está imbricada nas Políticas Públicas que são estabelecidas em âmbito nacional? Estas políticas servem a que objetivos, partem de que necessidades?

Pensar a educação, por outro lado, demanda uma compreensão do ser humano enquanto humano, demandante de humanização e em constante transformação. Para esse diálogo considerou-se fundamental o estudo do pensamento de Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, que aponta os grandes problemas da sociedade, gerados a partir da perda do significado do humano e do sentido da educação, quer seja nos ambientes educativos, nas práticas pedagógicas, ou nas políticas educacionais. O questionamento acerca do lugar dado à humanização do humano, da sua vida e da sua existência transcende a própria realidade humana e aponta para além de uma simples pergunta sobre as necessidades educacionais, o lugar da escola, o lugar do docente e o lugar do discente na complexa arte de educar.

Nas ciências modernas, vê-se a preocupação em estudar cada parte do ser na busca de uma especialização cada vez maior. Dessa forma, o conhecimento pode tornar-se tão segmentado a ponto de se perder de vista a totalidade das coisas mesmas e o seu significado no universo do pensamento considerado científico. As instituições educacionais, contudo, têm o papel de trazer presente a preocupação pela formação integral do(a) estudante, uma vez que delas se espera, não apenas profissionais para o mercado de trabalho, mas pessoas capazes de trabalhar em equipe, de responder a questões imprevistas e de dar conta de exigências próprias do contexto social em que se inserem os sujeitos da educação como cidadãos.

Na perspectiva de responder ao problema que alavancou essa pesquisa, buscou-se refletir sobre as contribuições de Paulo Freire a partir da educação dialógico-libertadora para a humanização do ser humano, trazendo presentes os elementos que fundamentam a proposta do autor. Além disso, fez-se uma leitura hermenêutica dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a fim de perceber que

relações existem entre o pensar de Freire e a proposta apresentada por esta política educacional.

O educador Paulo Freire interpretou os problemas de um tempo em permanente transformação e apontou metas para responder às dificuldades próprias das mudanças de paradigmas que se apresentam, de tempos em tempos, na sociedade. Sua preocupação de então, faz-se inteiramente atual e, por isso, considerou-se pertinente a realização deste estudo que traz reflexões acerca da pedagogia freireana, construindo relações com a política nacional de formação docente através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Acredita-se que o estudo realizado, bibliográfico e de campo, traz indicações que auxiliam na compreensão da necessidade de investimentos para a formação dos educadores e das educadoras e uma efetiva transformação do mundo em lugar de libertação e de emancipação democrática de todas as pessoas.

Na elaboração do Estado do Conhecimento desta pesquisa foram encontradas teses e dissertações que contêm reflexões inerentes à pedagogia freireana, porém em nenhum estudo encontrou-se a relação com o Ensino Médio. Dentre os estudos, encontraram-se reflexões importantes acerca de conceitos como amor, esperança, humildade, confiança, fé no mundo e nas pessoas e pensar crítico, em Freire. Esses elementos foram apresentados nos referidos estudos como requisitos para um diálogo libertador e tratam da importância deste no processo formativo docente e nas suas práticas educativas diárias. Reflete-se, nesse sentido, sobre o processo dialógico na busca do conhecimento para que o profissional docente desenvolva habilidades cognitivas e sociais que o conduzam a uma prática dialógica em sala de aula. A educação dialógica é apresentada como proposta para melhorias na educação, nas mais variadas áreas do conhecimento.

Importante ressaltar, também, que se busca em Freire e na sua teoria da educação dialógico-libertadora respostas para a implantação do Ensino Médio Politécnico, uma vez que suas obras são citadas nos Cadernos de Formação do Pacto. Pôde-se perceber, através da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, via acesso digital no endereço: <http://bdt.d.ibict.br/>, no período de setembro/2014 a dezembro/2014, estabelecendo-se como parâmetro na plataforma de busca avançada os anos de 2003 a 2013, que há considerável quantidade de estudos sobre determinados aspectos da pedagogia freireana, contudo, não foi encontrado trabalho específico sobre o tema da educação dialógico-libertadora em relação com a transformação do mundo na compreensão freireana. Além disso, o tema do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ainda não apresenta dissertações ou teses. Essa constatação justifica a necessidade de estudo sobre o tema.

O estudo em questão é de atual relevância para a pesquisa, na perspectiva das Políticas Públicas de educação e para a sociedade, uma vez que a etapa final da Educação Básica coloca as juventudes numa perspectiva de inserção social, com vistas à transformação do mundo. Dessa forma, a educação dialógico-libertadora poderá ser uma das respostas a iluminar alguns aspectos e necessidades da educação brasileira contemporânea. Há que se considerar, ainda, que o jovem do Ensino Médio brasileiro é, em sua maioria¹, um jovem trabalhador, e isso exige uma resposta diferenciada a essa etapa de sua formação.

O jovem brasileiro, que cursa o Ensino Médio, em idade prevista a esta etapa, tem entre 14 e 16 anos², idade em que se encontra diante de importantes decisões quanto ao seu projeto de vida e, também, debate-se com as confusões existenciais próprias dessa faixa etária, somadas à grande efervescência dos sentimentos. É uma fase que demanda habilidades específicas aos adultos que com eles trabalham. É o momento de canalizar as forças para objetivos que os desafiem, é o momento de dar-lhes a voz e a vez de agir, a fim de que possam assumir responsabilidades e responder por elas. Nesse contexto, pode-se perguntar: estão os docentes preparados para dar o espaço que compete aos jovens, ou a escola tenta colocá-los dentro de uma forma, a fim de “acomodá-los” entre as diversas teorias apresentadas laconicamente, sem dar-lhes chance de questionar e apresentar o seu próprio pensamento?

As questões “suleadoras” da pesquisa foram traçadas a partir de diversas inquietações: quais são as categorias que caracterizam a pedagogia freireana como educação dialógico-libertadora? Que relações se podem estabelecer entre a proposta dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio com a pedagogia freireana? Que contribuições traz o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio para o desenvolvimento da educação dialógico-libertadora? Os cadernos de formação de professores do Pacto apresentam características da educação dialógico-libertadora? Qual é a concepção de mundo, de educação, de educador e de educando presente nos cadernos do Pacto? Quais são as repercussões do Pacto nos sujeitos participantes das etapas de formação dessa política pública e nos alunos atendidos por esses professores?

O problema e os objetivos desta pesquisa foram traçados a partir das inquietações que a complexidade das relações do universo educacional suscitam no dia a dia das salas de aula e dos processos vivenciados nos ambientes escolares. A tendência ao desenvolvimento de

¹ Afirmação sustentada com base no dado: “70% dos alunos matriculados no Ensino Médio noturno estão na faixa acima dos 17 anos [...]” (AZEVEDO, REIS, 2013, p. 199). Esse dado, conforme os autores, revela que os alunos do noturno são trabalhadores.

² Os jovens que cursam a EJA, por exemplo, são maiores de 18 anos.

uma educação mercadológica, transformada em produto lucrativo e servindo cada vez mais aos interesses dos investimentos internacionais no Brasil faz surgir a necessidade da reflexão investigativa em torno das Políticas Públicas de educação. A partir destas constatações foram construídos o problema e os objetivos desta pesquisa.

O problema da pesquisa versou sobre “quais são as relações da proposta dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como política pública de educação, com a pedagogia freireana enquanto educação dialógico-libertadora, na perspectiva da transformação do mundo?” Deste problema construiu-se o objetivo geral: “analisar os Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em relação à pedagogia freireana e de que forma essa política pública responde aos anseios por uma educação dialógico-libertadora, para que se compreenda a necessidade e a importância da aplicação dessa proposta nas escolas públicas como fator de transformação do mundo em que vivem os sujeitos da educação”.

Para responder ao objetivo geral elegeram-se objetivos específicos: caracterizar a pedagogia freireana como educação dialógico-libertadora a partir das categorias: inédito viável, ser mais, estar sendo, consciência de inacabamento, vir a ser e curiosidade epistemológica, nas obras de Freire; relacionar a proposta apresentada nos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio com a Pedagogia Freireana; problematizar e destacar as possíveis contribuições do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como política pública de educação na perspectiva dialógico-libertadora; identificar a presença das categorias da educação dialógico-libertadora e da transformação do mundo nos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; caracterizar a concepção de mundo, de educação, de trabalho, de professor(a) e de aluno(a) presente nos Cadernos do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio em relação com o pensamento freireano; relacionar e interpretar as respostas dos sujeitos pesquisados com as propostas apresentadas nos documentos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Quanto à definição da opção e concepção de pesquisa considerou-se a complexidade da sociedade, marcada por inúmeras formas de compreensão do real, seja através das pesquisas realizadas nas diferentes ciências, seja nas diversas formas de compreender o mundo através das multifacetadas visões dos sujeitos que ensinam e aprendem. Dessa forma, grandes e novos desafios apresentam-se a cada vez que se propõe uma nova pesquisa sobre determinado campo teórico ou empírico. Na pesquisa em educação “pode-se e deve-se tentar compreender a dinâmica da realidade educativa, interpretar seus caminhos, talvez explicar

alguns fenômenos”. (GHEDIN, FRANCO, 2011, p. 104). Nessa perspectiva, desenvolveu-se pesquisa de abordagem hermenêutica, entendida como a ciência da interpretação.

No decorrer do trabalho pretendeu-se fazer um caminho de observação, análise e interpretação, a partir dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e das categorias da educação dialógico-libertadora. A abordagem hermenêutica da pesquisa auxiliou na significação dos fenômenos e seus contextos sob a perspectiva de uma práxis para a educação dialógico-libertadora. “Interpretar, segundo os princípios da hermenêutica, exige [...] recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 151). Por isso, a partir dos cenários traçados através dos textos dos Cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e das visitas às escolas para a pesquisa de campo fez-se uma reflexão teórico-analítica, procurando entender os contextos em que se implantou e se realizou a política de formação de professores do Ensino Médio. A partir da leitura hermenêutica buscou-se compreender se a proposta responde às características da educação dialógico-libertadora.

A importância da pesquisa bibliográfica neste estudo fica evidente quando se quer investigar qual é a ideia de educação que está presente na proposta de formação dos docentes do Ensino Médio como política pública de fortalecimento desse nível da Educação Básica. A análise dos cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio apontou o pano de fundo que inspira a implantação desse modelo de formação de professores, revelando que existe a necessidade de compreensão do mundo próprio dos jovens, seus desafios e perspectivas de colocação no mundo do trabalho e da dinamização do Ensino Médio, a fim de que possa inserir as diferentes juventudes no mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

A formação do pensamento através de determinadas concepções de educação que se propagam por meio de estudos, influem diretamente na forma de ver o mundo, tanto dos professores(as) quanto dos alunos(as) que estão inseridos nessa etapa da Educação Básica. Investigou-se, assim, a existência da formação para o pensamento reflexivo, curioso, questionador e problematizador com o objetivo de transformar o mundo, conforme propõe a pedagogia freireana.

Sabe-se que o exercício do pensamento é um poderoso instrumento na luta pela libertação das consciências de uma “indústria cultural” que escraviza e torna inerte toda forma de pensar autônoma. Na relação entre política e pesquisa em educação, Ghedin e Franco (2011, p. 133) referem que: “a necessidade do intelectual crítico configura-se em questão

central no processo de organização de espaços de resistência política em face do imperialismo econômico.” A educação serve a que objetivos? Como se pode fomentar na formação de professores o caráter dialógico e libertador para a transformação das relações estabelecidas entre eles e os educandos e, assim, da sociedade onde vivem?

A pesquisa foi de enfoque qualitativo, visando a compreender como e de que forma as etapas de formação traçadas nos Cadernos do Pacto contribuem para o processo de libertação e emancipação dos sujeitos da educação, a fim de que livres e autônomos se tornem protagonistas de sua própria libertação. Como, a partir dessa proposta de formação de professores, a escola se transforma em um espaço de convivência, de apreço, fruição e transformação do mundo? Está presente nesta proposta uma educação para o “ser mais”, ser sujeito no mundo, capaz de interpretá-lo e transformá-lo em lugar aprazível de convivência humanizadora? Efetivamente, a pesquisa respondeu quais são os fundamentos epistemológicos da pedagogia freireana de caráter dialógico-libertador e quais as relações existentes entre esta e a formação de professores do Ensino Médio através dos Cadernos do Pacto. No seu desenho metodológico, a pesquisa classifica-se quanto aos fins, como exploratória, por tratar-se de um material determinado a ser estudado. Quanto aos meios, como bibliográfica e de campo.

A pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”. (MARCONI, LAKATOS, 2002, p.83). Nessa perspectiva, a pesquisa de campo desenvolveu-se através de questionários e rodas de conversa, com perguntas estruturadas e abertas, que após aprovados pelo Comitê de Ética, foram aplicados aos coordenadores pedagógicos, diretores e professores participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Além disso, foram realizadas rodas de conversa com os estudantes do Ensino Médio, de quatro turmas do 3º ano³, a partir de questões estruturadas, que foram respondidas também por escrito.

Rodas de conversa são compreendidas, neste estudo, como um estilo de pesquisa qualitativa em que os sujeitos são estimulados a falar, espontaneamente, sobre um assunto colocado em debate pelo pesquisador. No entender de Bauer e Gaskell (2010, p. 273), a análise da conversação “pode mostrar como os participantes juntam e contrastam atividades e atores, e como eles apresentam mutuamente seus pontos de vista”. Esse meio de pesquisa inspira-se no pensamento freireano que indica a necessidade de dar voz aos sujeitos e

³ Detalha-se a descrição dos sujeitos, no capítulo 4 desta Dissertação, no qual se faz a análise dos dados.

compreender o seu modo de ver o mundo, para, a partir daí construir o conhecimento. Para facilitar a análise dos dados, solicitou-se que os(as) alunos(as), posteriormente à roda de conversa, respondessem às questões por escrito, materializando seus pontos de vista. A espontaneidade gerada pela roda de conversa e a reação dos estudantes quanto aos assuntos abordados propiciou o levantamento de dados que não foram escritos por eles(as).

Após a aplicação dos questionários e a realização das rodas de conversa, foi feita a análise e a interpretação de dados. “A classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49). Fez-se a análise qualitativa dos dados recolhidos na pesquisa de campo estabelecendo conexões que permitiram interpretar a proposta apresentada nos Cadernos de Formação, relacionando-a à educação dialógico-libertadora. A partir das respostas dos sujeitos percebeu-se que houve uma experiência de transformação na educação a partir da experiência do Pacto, tanto para os(as) professores(as), quanto para os(as) alunos(as).

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais, de dois municípios da Região do Médio Alto Uruguai, que aderiram ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino. Para garantir o anonimato dos sujeitos, os professores(as) são identificados pela letra P, seguida de um número e os(as) alunos(as) pela letra A, seguida de um número. A formação do professor e do jovem pensante e questionador das estruturas sociais injustas, constitui-se em valioso instrumento para a possibilidade de construção de uma sociedade com mais justiça e solidariedade. Dessa forma, não se pode perder de vista a importância de uma educação dialógico-libertadora. Assim, fica evidente a tarefa do filósofo, enquanto pensador inquieto, de olhar atento e solidário aos fenômenos que acontecem no dia a dia e às muitas propostas apresentadas ao universo educacional, talvez, sem antes terem sido pensadas e problematizadas pelos próprios sujeitos.

A presente Dissertação é composta por 5 (cinco) Capítulos. O Capítulo 1 apresenta os fundamentos epistemológicos da educação dialógico-libertadora de Paulo Freire, com cinco categorias elencadas como a essência do pensamento do autor quando este apresenta sua proposta de educação. A escolha destas categorias surgiu do estudo do pensamento de Freire e da compreensão da sua proposta inovadora para a educação brasileira. A humanização do humano; o inédito viável e a capacidade humana de ser mais; o estar sendo e a consciência do inacabamento; o vir a ser e a curiosidade epistemológica e o diálogo são apresentados como os fundamentos da educação dialógico-libertadora.

No Capítulo 2 apresenta-se a transformação do mundo na perspectiva freireana. Para a compreensão da percepção do autor quanto à transformação do mundo reflete-se sobre o significado da emancipação, o sair das mãos do opressor e da libertação do sujeito enquanto homem e mulher livre e consciente, porque capaz de se construir e de interpretar seu próprio mundo. A conscientização, que faz da pessoa sujeito da sua própria existência, confere autonomia, coragem e competência para a práxis enquanto permanente ação e reflexão.

A proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e suas semelhanças com a pedagogia freireana são apresentadas no Capítulo 3. Neste, apontam-se as compreensões de educação para o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura na perspectiva dos cadernos de formação e no pensamento freireano. Além disso, apresenta-se qual a concepção de formação humana presente no pensamento do autor e da proposta de formação do docente do Ensino Médio.

O Capítulo 4 traz a visão dos sujeitos da pesquisa sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Apresenta-se neste tópico o que expressaram os(as) professores(as) e os(as) estudantes a partir das novas experiências quando da implantação do Ensino Médio Politécnico nas escolas pesquisadas, bem como, se analisam os dados colhidos na pesquisa de campo. A pesquisa surpreendeu pelo fato de, diferentemente do que se ouve sobre a escola nas mídias, os sujeitos apresentarem uma visão muito positiva e de satisfação com a mesma e com as inovações no Currículo do Ensino Médio. O fato de encontrar-se esse olhar de esperança que parte dos(as) alunos(as) e dos(as) docentes aponta para um horizonte de renovação e de novos quefazeres escolares para uma efetiva prática dialógico-libertadora.

As contribuições do Pacto para a educação dialógico-libertadora e as perspectivas para a transformação do mundo são destacadas no Capítulo 5 deste estudo. Reconhece-se que há a possibilidade de um caminho coletivo para essa proposta de educação, a política; bem como, um caminho individual para a humanização do humano, a ética. Os dois caminhos são apresentados e discutidos a partir das reflexões realizadas.

Apresentam-se, por fim, novos impulsos para o diálogo, pois se entende que todo fim é um novo começo, toda pesquisa concluída aponta novas perguntas, novas ações, novas possibilidades. Nesse sentido, traz-se presente a esperança, como categoria da pedagogia freireana como impulso para o fazer-se e refazer-se sempre de novo, na busca de ser mais, de compreender o inédito viável presente em cada ser.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DIALÓGICO-LIBERTADORA⁴ DE PAULO FREIRE

Educação dialógica e educação libertadora são termos usados por Paulo Freire para designar a forma de educar que se preocupa com a compreensão e a transformação da realidade dos sujeitos e do seu mundo, de forma que os mesmos possam ser protagonistas da sua própria libertação. Ao trazer para a discussão a educação libertadora, o autor entende que em todos os momentos do ensino-aprendizagem precisa acontecer a prática do diálogo. A educação dialógica é uma educação libertadora. Contudo, dialogar não é simplesmente falar com o outro, mas sim participar da vida do outro e deixar que o outro participe da sua própria vida. Mais que um compartilhar ideias, sentimentos, formas de ver o mundo e as coisas, dialogar é conviver, estabelecer relações duradouras e plenas de sentido para os sujeitos dialogantes. Educar torna-se, assim, uma troca de vida que vai acontecendo na práxis, enquanto ação-reflexão-ação.

O diálogo com o outro, para além das palavras, constrói-se na relação com o diferente, passa pela sensibilidade em querer conhecer o outro, em compreender a sua realidade, a sua forma de ver o mundo. Dialogar é interagir com o outro, respeitá-lo em sua forma de ser, é acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um traz consigo. “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, 2004, p. 136). Estabelecer o diálogo com o outro é colocar-se num caminho de enriquecimento mútuo, de colaboração com o vir a ser de cada um, que vai acontecendo como presente quando se buscam respostas à incompletude humana.

⁴ O termo “dialógico-libertadora” não foi cunhado por Freire, nós o criamos para designar que, em nosso entendimento, a partir do pensamento do autor, a expressão resume o que ele quis expressar quando propôs esse modelo de educação. Em nosso pensar, uma educação dialógica (entendendo o diálogo como Freire o caracteriza) sempre será libertadora e uma educação libertadora, necessariamente será dialógica. Os dois termos, unidos pelo hífen, expressam o conjunto das características da educação, como a entende Paulo Freire.

Como prática pedagógica para a formação do sujeito, o diálogo é uma constante no pensamento e na ação de Freire. Ele defende um diálogo que seja produção de conhecimento e não apenas um bate-papo sem responsabilidade, que se dê no acaso. “O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira, quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos”. (FREIRE, 1992, p.118). É importante ressaltar que a educação dialógica não significa alguma coisa “sem conteúdo”, mas sim um momento no qual se oportuniza a participação, desafia-se o educando a produzir conhecimento através da problematização dos conceitos a serem estudados.

O estar aberto ao outro como possibilidade de mútuo enriquecimento é uma necessidade premente num mundo em que se vive o individualismo, a busca de satisfação pessoal, sem muita preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento do outro. “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”. (FREIRE, 1992, p. 120). Uma cultura individualista termina por isolar as pessoas e privá-las de poder viver a dialogicidade própria do humano, porque só o humano é capaz de, conscientemente, comprometer-se com o outro e abrir a possibilidade de entrar em comunhão, que enriquece a ambos.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2011, p. 93).

O processo de libertação dos homens e das mulheres não é algo extrínseco, mas um movimento intrínseco de quem se torna sujeito da própria vida e da história pessoal, e, conseqüentemente, da transformação da sociedade. A libertação é práxis que se dá no cotidiano, na conscientização de que opressores e oprimidos necessitam libertar-se de um processo histórico que os opôs uns aos outros, que os fez escravos um do outro. O opressor não é livre porque justifica sua injustiça com “migalhas” de “bondade” ofertadas aos necessitados. O oprimido, porque antes que se dê conta do processo injusto em que está inserido, pensa que a vida é mesmo assim, sorte para alguns, insucesso para outros. Para uma educação libertadora é preciso dar o passo importante de um pensar autêntico, que reconhece as malvadezas de um sistema injusto e excludente.

Os fundamentos epistemológicos da educação dialógico-libertadora, que aqui se apresentam, foram traçados a partir das reflexões acerca da compreensão do ser humano na perspectiva do pensamento freireano que traz como essência da humanização o que ele chama de inédito viável e capacidade de ser mais; o estar sendo e a consciência do inacabamento e, o

vir a ser e a curiosidade epistemológica. As categorias aqui estudadas compõem o ser humano humanizado, segundo o pensamento de Freire. Entende-se que estas características são essenciais nas ações pedagógicas dos docentes em todas as etapas da educação. A formação inicial e continuada dos professores e professoras pode sempre ser aperfeiçoada a partir de metodologias pautadas na valorização do aluno como sujeito na busca do conhecimento científico.

Encontrando inspiração em Paulo Freire, chama-se atenção a estas características, vistas como essenciais ao considerar a razão dialógica como proposta para uma educação libertadora. A proposta de uma educação dialógico-libertadora permeia o pensamento freireano como possibilidade para a transformação que se espera através da práxis de educadores e educadoras que se ocupam com a pedagogia do oprimido. Entende-se que essas categorias são importantes para todas as etapas da educação, bem como para todas as vivências humanas, mas neste estudo quer-se considerar a sua relevância para os/as jovens e professores/as do Ensino Médio, uma vez que a pesquisa de campo foi realizada com esse nível de ensino.

1.1 Humanização do humano

A desumanização histórica apontada por Freire é produto da sociedade capitalista que tem como preocupação fundamental a geração de lucros, sem se importar com as necessidades e angústias existenciais do ser humano, a não ser que isso seja também uma fonte de receitas. A exclusão da maioria da população na participação dos ganhos originados através do trabalho e da definição das ações que regem o andamento da história humana, gera a desumanização como consequência histórica, resultado do capitalismo que exclui e condena a uma vida sacrificada e desumanizada, não levando em conta direitos humanos fundamentais, como o direito à vida digna, educação, livre expressão e autonomia. Aqueles que se dão conta desta sua desumanização colocam-se em busca da humanização, como possibilidade do ser humano, enquanto ser inconcluso, inacabado e, por isso, necessitado de educação.

Salienta-se que não é objetivo deste estudo aprofundar o tema do humanismo. Apresentam-se, apenas, conceitos relacionados à compreensão de Freire, no intuito de ressaltar a educação dialógico-libertadora como possibilidade de humanização do ser humano, ou seja, da busca de valorizá-lo enquanto sujeito e autor de sua própria história. O humanismo

a que se refere esta pesquisa é aquele que, no entendimento de Freire, faz-se na construção da própria existência no mundo, construção esta que se dá no coletivo social. No pensar de Freire: “[...] o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo”. (FREIRE, 2011, p. 26). Nesse sentido, a educação é um processo de humanização, pois coloca o ser humano em relação com o coletivo, com o diferente de si mesmo e de sua família. O sujeito em fase escolar descobre novos mundos e tem a possibilidade de fortalecer sua identidade humana em relação com seus semelhantes.

O contexto atual da educação brasileira precisa de renovação, tanto de seus aspectos teóricos quanto de seus aspectos práticos. Os tempos mudaram muito, as relações mudam a cada dia. Tudo se torna rápido e superficial, sem contatos profundos e duradouros, e isso repercute na vida dos educandos. Observando-se as escolas, os professores e professoras, as salas de aulas, a organização do tempo e do espaço escolar, pode-se constatar que pouco mudou na educação se comparado em relação às mudanças do mundo globalizado. Teorias educacionais vêm e vão, com o intuito de modificar a escola, mas sem criar raízes e sem realizar a transformação desejada. Nesse contexto, percebe-se a importância de educar para os direitos humanos e para a valorização do ser humano em si mesmo, uma constante preocupação de Freire, educador mundialmente conhecido e reconhecido pela sua práxis educativa.

A permanente busca pela humanização é o que torna o ser humano sujeito de si mesmo, da sua educação, do rumo de sua própria história.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas, afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2011, p. 40).

A humanização dos seres humanos é a sua vocação, aquilo para o que nasceram, enquanto a desumanização é uma negação histórica do sentido da sua vida, da escravização do semelhante, da opressão de seus anseios mais profundos por liberdade e autonomia. E se esta sua humanidade foi roubada, pode-se perguntar: quem a roubou? Quem roubou a humanidade dos oprimidos? A resposta parece óbvia, foram os opressores. Contudo, essa obviedade já foi camuflada até mesmo com o nome de caridade, de proteção, de favorecimento aos mais pobres. E o assistencialismo também existe em se tratando da educação, até mesmo quando se

aprovam programas educacionais que formam mão de obra barata, bem ao gosto de um capitalismo crasso, preocupado unicamente em manter-se de pé. “É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Romper a lógica do capital é uma tarefa difícil, mas essencial para que o humano volte a ser tratado como humano.

A desumanização verifica-se naqueles de quem a humanidade foi roubada, mas também naqueles que a roubaram. Constata-se, assim, a necessidade de uma ressignificação da humanidade. Encontrar um novo significado, ou buscar o significado original do ser humano na história, segundo Freire, só é possível porque a desumanização, apesar de ser fato concreto na história, não é destino dado, mas é resultado de uma ordem injusta. Se é resultado de uma ordem injusta, de uma ordem criada pelos próprios humanos, ela pode ser mudada, pode ser transformada em ordem justa, porque aquilo que o ser humano faz, ele mesmo pode desfazer. Todavia, a luta pela humanização só tem sentido quando liberta opressores e oprimidos. Quando ambos buscam juntos a libertação. Se pensar assim parece utópico, a utopia é o que alimenta a busca de um novo horizonte.

O mundo sem opressão é necessário para que o ser humano seja autônomo e livre. Assim, é preciso mudar os paradigmas, buscar novas formas de ser e de viver, principalmente na educação, na qual ainda se percebe um formalismo mecanicista. Um saber meramente repetitivo, não é saber, é algo sem criatividade e sem senso crítico e responsável. Na maioria das vezes, não se constrói o saber, simplesmente se repete sem que produza vida, sem que mude, transforme e liberte as pessoas que dele se aproximam. Em seus anseios de mudanças na educação, Freire construiu um método⁵ próprio de educar. Estabeleceu duras críticas a uma educação chamada por ele de bancária⁶. Através de estudos da vida e do contato com a situação do povo mais humilde e pobre, a quem se referia como “aos esfarrapados do mundo”, chegou à conclusão de que a educação dialógico-libertadora é o tipo de educação necessária à transformação do mundo.

A educação libertadora, ou problematizadora é dialógica por excelência. Criada por Freire, essa concepção de educação tem como um dos seus fins e métodos, a conscientização. “Daí também o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação.”

⁵ Brandão (2008, p. 263) explica que Paulo Freire não criou um método de alfabetização, mas criou um projeto integrado de educação que começava com um método de alfabetização e concluía com uma proposta de universidade popular. A alfabetização era apenas o início do processo educacional.

⁶ Termo usado por Paulo Freire para se referir a uma educação que é essencialmente narradora, dissertadora. Essa concepção de educação preocupa-se apenas em “depositar” conteúdos na mente das pessoas, sem transformar informações e conceitos em conhecimento. Conferir a obra “Pedagogia do Oprimido” – capítulo 2.

(FREIRE, 2011, p. 143). A proposta do autor advém de uma concepção política de intervenção para a transformação da própria realidade dos sujeitos do processo educativo. Os três momentos desse processo de conscientização compreendem: a investigação temática, a tematização ou codificação da realidade e a problematização.⁷ O desdobramento desses momentos constrói o saber juntamente com o educando, levando-o a tornar-se autônomo e consciente de sua capacidade de conhecer e interpretar o mundo a sua volta, a fim de transformá-lo.

Enquanto a “educação bancária” preocupa-se em “depositar”, “transmitir” conteúdos aos alunos, a educação dialógica quer construir o saber a partir da realidade do educando e com a participação ativa dele mesmo. Além disso, o educando capacita-se para intervir na sua história e na realidade de sua comunidade. As aulas do modelo de educação bancária bloqueiam o pensar verdadeiro, pois não dão espaço ao educando para criar seu próprio saber. No modelo dialógico de educação, o saber é construído em conjunto e, por isso, educandos e educadores apropriam-se do conhecimento, em um processo dinâmico que envolve os saberes trazidos e já construídos por cada um do grupo.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 2011, p. 166).

A educação dialógico-libertadora proporciona ao sujeito a leitura e a interpretação do seu mundo e é construída a partir de uma nova visão de mundo e de ser humano fundamentada na práxis que “é reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”. (FREIRE, 2011, p. 168). Como base dessa proposta de educação, a reflexão e a ação conduzem ao desenvolvimento das diferentes etapas do método dialógico-libertador e da construção do conhecimento partindo da realidade social dos/as educandos/as e educadores/as. Na aplicação da educação dialógica “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. (FREIRE, 2011, p. 95-96). A partir desta proposta educacional, educadores e

⁷Na obra “Educação como Prática da Liberdade” (1965), Freire apresenta o seu método em 5 fases. Na obra “Pedagogia do Oprimido” (1968), Freire apresenta três fases, como também é apresentado por Moacir Gadotti, em comentário ao método Paulo Freire, por exemplo, no vídeo: Grandes Educadores. Belo Horizonte: CEDIC, s.d. 1 vídeo-disco: son; color. Entendemos que as três primeiras fases dão conta da essência fundamental do processo dialógico da educação, as outras duas fases são complementares como preparação de material pedagógico para sua aplicação prática. Em meu livro: “Educar o humano: construção do sujeito em Paulo Freire” (PIN, 2014), no capítulo 2, trato das etapas propostas pelo autor para a educação dialógica.

educandos humanizam-se, enquanto constroem o conhecimento partindo do senso comum à consciência científica.

Segundo a pedagogia freireana, a educação dialógico-libertadora, que constrói sujeitos autônomos e livres, contribui para formar o ser humano humanizado. Promover a construção do conhecimento em harmonia com a construção do ser humano humanizado, removendo as estruturas que impedem a cada um(a) de exercer sua cidadania e usufruir dos direitos humanos fundamentais é colaborar para uma vida digna a todos(as), com condições de se ser feliz, realizado(a), em sua essência humana mais profunda. Nesse contexto, entende-se que a vida, essencialmente humana, está para além da preocupação com a mera sobrevivência, como, também está além da manutenção do *status quo* daqueles que acreditam ser felizes pelo simples acúmulo de bens.

Para uma educação dialógico-libertadora é preciso sair do faz de conta, do fingimento, e se colocar em uma posição responsável de valorização da vida, de reconhecimento dos direitos de todos, de aprendizagem com o diferente, de convivência e inclusão. Precisa-se de uma escola em que se possa pensar, falar, amar, para o melhoramento de todas as relações humanas, e não uma escola que emudece e fragmenta, como se os seres humanos fossem constituídos de gavetas cheias de saberes separados, que não se interrelacionam. “Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela.” (FREIRE, 1992, p. 59). A escola não é a solução para todos os problemas da sociedade, mas constitui-se em agente com grande força transformadora. O saber pode ser construído na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade formando cidadãos responsáveis, críticos, conscientes de si mesmos e da realidade em que estão vivendo. É nesse sentido que a escola desenvolve um papel fundamental.

Entendida em uma perspectiva de totalidade, de integralidade, a educação preocupa-se com todas as dimensões do ser humano, acontecendo na dialogicidade entre quem ensina e quem aprende e com as condições indispensáveis para isso. Freire anuncia, contudo, que medidas paliativas não são mais suficientes. A sociedade em mudança não tem mais espaço para o assistencialismo. O ser humano deve se tornar sujeito de sua própria libertação, porque:

[...] o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (FREIRE, 1999, p. 65).

O antidiálogo assistencialista entorpece o pensar verdadeiro, emudece os anseios de libertação e forma massas de manobra a serviço da classe dominante. Enquanto seres

incompletos, os humanos estão sempre a caminho, um caminho que “se faz ao caminhar”, aos poucos, mas sempre em frente, pois é constituído de etapas, vencidas, uma a uma, como a escada que se sobe degrau por degrau, mas sempre tendo a meta definida. Suscitar o diálogo, a percepção de cada um como ser digno de direitos universais e de respeito às individualidades culturais e locais é lutar por um mundo mais justo, mais igualitário e oferecer condições a todos de serem humanos, no sentido próprio da palavra. Oferecer condições para a dignidade da vida humana, muito mais que dar coisas, é dar condições para uma vida com decência.

Educar para a valorização do ser humano em si mesmo porque reconhecido como digno de viver com humanidade e responsabilidade por si mesmo e pelo mundo, eis o grande desafio dos mestres, da educação que pretende ser dialógica e transformadora de realidades sociais opressoras e sem sentido para a vida. Parcela desta tarefa compete aos educadores e educadoras, onde quer que estejam, unidos e exigindo a valorização da sua categoria profissional, enquanto agentes transformadores das realidades discriminadoras vivenciadas pela maioria do povo brasileiro. “A postura do educador é a de quem precisa aprender e compreender o outro para que possa estimulá-lo a mudar”. (DULLO, 2014, p. 41). A complexidade das relações vividas no mundo coloca os docentes diante de uma tarefa enorme e difícil quando se trata de compreender de que forma é possível colaborar para a formação do ser humano humanizado.

Encontra-se no pensamento de Paulo Freire, uma inspiração para a educação na atualidade, a fim de entender o significado de humanização do humano e quais desafios precisam ser vencidos quando o docente se dispõe a colaborar na formação de cidadãos humanizados, conscientes de sua incompletude, éticos, políticos e inseridos na sociedade. Na obra “A educação para além do capital”, Mészáros afirma que a educação formal, no sistema capitalista, tem uma tendência marcadamente elitista, até mesmo quando se pretende democrática. A educação capitalista

exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja. (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

O horizonte reflexivo, apontado pelo autor, chama atenção à forte tendência mercadológica e mecanicista assumida pela educação, entendida apenas como formação para o emprego, que unilateraliza seus objetivos, servindo ao interesse do mercado. Dessa forma, compreende-se que é preciso analisar determinadas propostas educacionais que não

respondem à necessidade de humanização, aspecto fundamental, que não está contemplado em muitas formas de compreender a docência e a educação em si mesma. Considerando esse panorama, percebe-se que os docentes, já formados neste cenário e tendo que formar os(as) novos(as) alunos(as) que vivem esses mesmos desafios, em alguns momentos, precisam adaptar e, em outros, aprimorar seus saberes e metodologias, ou então lutar contra paradigmas estabelecidos, visando sempre a uma educação humanizadora. Nessa perspectiva, as políticas públicas de educação têm uma importante função a desempenhar.

Ideias e conceitos que, autores de renome trazem à discussão sobre os saberes necessários a um educador do século XXI, fazem-se presentes de forma abundante em programas de formação continuada de professores. No entanto, poucos talvez se deem conta de que esses saberes precisam abranger a totalidade do humano, a fim de que a educação colabore para a formação do ser humano humanizado. Há que se atentar para os interesses que estão implícitos, ou explícitos, nas propostas apresentadas e nas ideias difundidas através dos cursos de formação. Para Freire, a educação pode ser usada para formar ou para treinar, e, estes dois conceitos, são inteiramente diferentes na essência de seu significado.

Há uma diferença radical entre *treinar* e *formar*. Não é somente uma questão semântica. *Formar* é algo mais profundo que simplesmente *treinar*. *Formar* é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos. Onde há vida, há curiosidade. (FREIRE, FREIRE, OLIVEIRA, 2014, p. 73).

Do ponto de vista apresentado, pode-se perceber que as diferentes propostas de formação de professores, ou de organização das atividades escolares, são mais um treinamento do que uma formação. Treina-se para ler bem, para escrever corretamente, para passar no vestibular, no Enem, para aprender uma técnica etc, mas talvez não se esteja, de fato, formando para a vida e seus desconcertantes desafios. Diante da multiplicidade de respostas que se pode encontrar em teorias diversas, é preciso centrar-se no objetivo de contribuir para a importante tarefa de formar pessoas e humanizar as relações humanas. A fim de que o docente possa realizar essa tarefa, precisa levar em conta a necessidade de humanizar o humano. Paulo Freire descreve algumas características, citadas ao longo de suas obras, e aqui elencadas como a essencialidade do humano. A ideia de inconclusão do ser, enquanto construtor de sua essência ao longo da própria história, revela que o ser humano pode ser mais.

1.2 O inédito viável e a capacidade humana de ser mais

Segundo Ana Maria Araújo Freire (FREIRE, 2009a), Paulo Freire foi formulador de uma teoria ético-crítico-libertadora, resultado de seu caráter sensível e inteligente, envolvido e engajado em seu ambiente de convivência e do que fervilhava pelo mundo, sempre dando especial atenção às formas opressoras utilizadas para manipular o povo. Sua vasta experiência e seu conhecimento das realidades de outros países também contribuíram para que suas teorias e práticas educacionais surtiram efeitos concretos. Dessa forma, Paulo Freire vai formando, a partir de suas experiências educativas, uma compreensão crítica da educação e a preocupação de dar ao ser humano o lugar que lhe compete, a condição de sujeito e de ser em construção.

Na perspectiva freireana de educação há que se considerar a importante característica, chamada por ele de inédito viável, que inclui a necessidade humana de ser sujeito de sua própria existência e a capacidade de ser mais. “[...] essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram [...]”. (FREIRE, 1992, p. 205). Muitas correntes filosóficas se propõem a refletir sobre o ser humano. Cada teoria que surgiu ao longo dos séculos procura explicitar algo importante do que seja o ser humano em sua essência. Todavia, é difícil que uma só proposição seja capaz de responder à pergunta incessante acerca da existência humana.⁸ O contexto de interpretações diversas e complementares dá uma ideia do quanto pode ser difícil a tarefa do docente, cujo “quefazer” é formar seres humanos.

Sabe-se que, além disso, a profissão docente não necessita apenas de teorias e métodos, pois a vida dos educadores, educadoras e estudantes não está formatada, programada, mas já que é vida, sempre pode surpreender, refazer-se, movimentar-se. Muitas vezes, falta aos lugares específicos de ensino, em sua estrutura curricular e física, e aos/as docentes, em seu planejamento, o espaço reservado ao desenrolar da vida das pessoas inseridas no processo educativo. Esse espaço é essencial para a construção efetiva do conhecimento. Assim, pode-se compreender o alcance do que Freire chama de inédito viável, definido como:

⁸ Vejam-se, como exemplo, as teorias do existencialismo, do personalismo, do materialismo, etc.

[...] uma palavra que carrega no seu bojo crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher. (FREIRE, 2008, p. 231).

O docente, de qualquer nível da educação, depara-se com perguntas sem respostas em seu cotidiano laboral, pois sempre encontrará, em seus discentes, sonhos, utopias e o inédito viável. É indispensável encontrar um lugar no planejamento curricular, no planejamento das aulas, para deixar aflorar a humanidade das pessoas, onde elas possam se desenvolver como sonhadoras, onde haja lugar para a intersubjetividade, para o inédito viável. Muitas vezes, não há lugar, nas salas de aula, nas universidades, para a boniteza de ser homem e de ser mulher, pois hoje impera o tecnicismo e a impessoalidade que não contemplam a essência humana, prevalecendo em determinadas Instituições e Políticas Públicas da Educação, a lógica do mercado capitalista e neoliberal.

Educadores que se preocupam com a formação integral e a humanização dos sujeitos da educação devem priorizar, em suas práticas diárias, saberes que levem em conta o inédito viável e a capacidade humana de ser mais. Freire, em seus escritos, aponta para a formação do ser humano como sujeito, construtor de sua própria vida e transformador da história. Por isso, o autor “preocupou-se, desde as primeiras obras, em elaborar uma visão de ser humano e/ou natureza humana a partir da qual fosse possível explicar a realidade do nosso mundo socioculturalmente estruturado de forma opressora e alienante”. (ZITKOSKI, 2000, p. 180). O conjunto de suas reflexões aponta para a denúncia do sistema alienante e desumanizador que se instala em todos os âmbitos da vivência humana.

Na concepção freireana, a educação dialógica deve servir à libertação dos homens e das mulheres que, historicamente, tornaram-se alienados e, por isso, desumanizados. O processo de alienação é um desvirtuamento da vocação humana de ser mais, de ser sujeito de sua própria vida. A cada etapa da vida humana corresponde a necessidade de ser outro. “Quem age é, institui-se, manifesta-se, presentifica-se, é constante devir. O professor age como totalidade, ou seja, ele é visto e compreendido fundamentalmente não só pelo que é, mas também pelo que ensina”. (NOGARO, NOGARO, 2012, p. 111). É da natureza do educador e da educação o ser sempre mais, construir-se, permanentemente, na história e na sociedade em que vive.

Entende-se a vocação ontológica do ser humano para a humanização como algo que se edifica ao longo da vida de cada um. Formar-se é um processo que demanda, por um lado, força de vontade do próprio sujeito, contudo os processos sociais e coletivos oferecem ao ser humano as condições que ele necessita para seu desenvolvimento. E essas ocorrem através de

políticas públicas de formação de professores, da valorização da profissão docente, das condições das escolas e do ambiente escolar, bem como do acesso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Além disso, o protagonismo juvenil, com seus desejos próprios de mudança, precisa ser construído e compreendido dentro das culturas e das diferentes juventudes que estão presentes nas escolas da Educação Básica.

Educação e formação humana são entendidas por Freire como prática permanente porque o ser humano é um ser histórico-social e, como tal, depende das condições históricas para ser. Prova disso são, por exemplo, a escravidão, o fundamentalismo, o determinismo, o neoliberalismo, entre outras formas de manipulação, que dominaram e ainda dominam, milhares de seres humanos que não se sentem capazes, ou não se dão conta de sua capacidade de romper as amarras que os prendem a ideologias opressoras⁹, que ao longo da história desumanizam e oprimem homens e mulheres.

Creio, mais do que creio estou convencido, de que nunca necessitamos tanto de posições radicais, no sentido em que entendo radicalidade na Pedagogia do Oprimido, quanto hoje. Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações “pragmáticas” aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao gosto de posições modernas, os primeiros, e modernistas, as segundas, temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas. (FREIRE, 1992, p. 51-52).

A historicidade dos fatos cristaliza-os ao ponto de parecerem imutáveis, contudo, sabe-se que os paradigmas mudam, mesmo após um longo tempo de estabilidade. Nesse contexto, destaca-se a importância da esperança e da utopia como movimentos permanentes na história, operando mudanças. No processo de formação, quando cada um se torna sujeito, tanto educadores quanto educandos envolvem-se nesta dinâmica. Para a arte de educar e educar-se não é possível estabelecer métodos e técnicas estáticas, porque educar envolve a vida, supõe o tornar-se humano, e a “[...] aventura humana tampouco tem uma rota marcada, nem se encontra sob a orientação de uma lei universal do progresso”. (MORIN, MOTTA, CIURANA, 2003, p. 99). A aventura da existência abrange o inédito, porque as pessoas estão em constante formação e transformação.

Não existe uma fórmula, que diga exatamente o que deve ser feito, pois tudo é uma construção que se dá, ao mesmo tempo, na espontaneidade e no ajuste a determinadas regras. No contexto da escola necessita-se de determinados objetivos que traçam os caminhos a serem seguidos e as práticas a serem adotadas a fim de que seja alcançada a formação do ser humano.

⁹ Veja-se, por exemplo, o caso da escravização dos negros, a ideologização dos índios e o extermínio de algumas de suas culturas pela dita civilização, ou, mais recentemente, os casos de linhas fundamentalistas religiosas.

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. (FREIRE, 1992, p. 110).

Percebe-se nessa reflexão a necessidade de o docente estar em constante abertura ao que se passa na totalidade do educando, para, assim, definir e adaptar metodologias que sejam perpassadas pelo olhar avaliativo e crítico sobre a ação. A construção do sujeito acontece na história e não pode ser totalmente prevista, pois supõe o ser mais, o fazer-se e refazer-se de cada um. Dessa forma, aponta-se para outra dimensão humana, a do estar sendo sempre e a da consciência do inacabamento. Os homens e as mulheres fazem-se continuamente, na historicidade da situação em que vivem (ou sobrevivem), mas nada pode calar em seu ser a vontade de alcançar a plenitude, de sonhar, de viver.

1.3 O estar sendo e a consciência do inacabamento

Enquanto o ser humano vive na concretude da história, ao mesmo tempo se dá conta de que nunca está completo, de que está sendo sempre, num processo contínuo de transformação. A consciência do inacabamento “impulsiona constantemente para o futuro, em busca de novos sentidos para a existência e/ou da autenticidade de seu próprio sentido vital”. (ZITKOSKI, 2000, p.184). A tensão dialética entre o estar sendo e o vir a ser, enquanto consciência de inacabamento constrói a humanidade e dá sentido a uma educação que se posiciona a serviço do ser humano. O espaço escolar é lugar de vivência que marca a vida daqueles que ali buscam conhecimento científico, mas além disso, buscam o estar junto, o encontrar-se, o fazer-se pessoa humana em relação com o/a outro/a.

O ser humano é um ser em busca, nunca acabado, sempre em construção e, nessa dinâmica, está também o mundo no qual se insere e que pode ser feito e refeito a todo o momento. Enquanto existir vida, sempre haverá a esperança de mudança. Somente diante da morte não se pode mudar nada. Assim, ser humano e mundo nunca chegam a uma perfeição total, mas estão num eterno vir a ser, em constante renovação, na busca e construção de novos saberes, de novas formas de ser, de fazer-se e de fazer as coisas. É a consciência do

inacabamento que desperta, pois sempre há algo novo em cada relação que se estabelece entre o ensinar e o aprender.

Nesse contexto, compreende-se que “o professor não trabalha só com rotinas, há momentos em que precisa mobilizar saberes, resolver crises, criar, inventar e definir estratégias e isto vai muito além da formação técnica, constitui-se como dimensão da totalidade”. (NOGARO, NOGARO, 2012, p. 113). E é isso que os educadores e as educadoras encontram nas salas de aula, no contato com seus educandos, porque nem tudo é previsível, sempre ocorrerá algo surpreendente, que vem para renovar a aventura do aprender, a esperança do ensinar, o novo que a cada dia faz educadores, educadoras e educandos mais apaixonados pela arte de educar. No pensamento de Freire (1992, p. 19), é preciso um educador:

[...] inserido no processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes.

A única possibilidade de admitir que o ser humano seja programado para algo é de que ele é “programado para aprender” (FREIRE, 1997, p. 25)¹⁰, justamente porque vive a dinâmica de se reinventar, de ser ensinante e aprendiz a todo instante. Nesse sentido, a educação precisa dar conta e despertar o educando para a consciência de inacabamento, pois é isso que o move para a necessidade de formação, enquanto processo permanente de estar sendo. “Partimos do princípio de que as instituições de ensino superior [...] são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes”. (MASETTO, 1998, p. 13). O docente, não só do ensino superior, mas essencialmente na Educação Básica, precisa despertar nos sujeitos da aprendizagem a necessidade de buscar e conhecer o outro, seja ele, o outro ser humano, o ente a ser conhecido, o que fazer no conhecimento de si mesmo e de tudo o que é diferente de si mesmo.

A dinâmica do ensino e da aprendizagem forma, a cada dia, um novo educador, uma nova educadora e faz com que o educando se descubra e redescubra, refazendo-se nesta mesma roda viva. Por isso, não dá para admitir o cansaço que se cria em determinados círculos de educadores/as e de estudantes, pois aprender nunca deveria tornar-se repetitivo,

¹⁰ O autor dessa expressão é François Jacob, citado por Freire em sua obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”.

cansativo e frustrante. Aprender e ensinar são movimentos da arte de descobrir, de estar sempre em busca do desconhecido. O ser humano, porque consciente do inacabamento,

[...] por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. (FREIRE, 1993, p. 19).

Vale ressaltar que para a prática do ensino e aprendizagem, professores e professoras precisam buscar a sua própria libertação e trabalhar na libertação de seus educandos. Conforme Freire (2011, p. 155), o objetivo da educação problematizadora é “[...] ultrapassar o nível da ‘consciência real’, atingindo o da ‘consciência possível’”. Tudo é possível de ser transformado, quando se refere às situações e práticas criadas pelos humanos. Dessa forma, a primazia da vida sobre interesses efêmeros e a utopia por um mundo melhor, associados a uma práxis social condizente é o que necessita a educação para ser libertadora. Entra em cena, neste contexto, a utopia, o sonho de outro mundo possível, onde existe um lugar para cada um.

Para além do conhecimento e de uma boa metodologia, necessários a um bom professor, é preciso que os educadores e as educadoras possuam sabedoria de vida, pois:

[...] o exercício da docência exige mais do que possuir conhecimento e saber aplicar técnicas pedagógicas. A condução de um grupo de alunos e desenvolvimento do trabalho pedagógico exige do professor capacidade de conhecer, aplicar, ressignificar conhecimento como também organizar e mobilizar os discentes para que aprendam. (NOGARO, NOGARO, 2012, p. 114).

A mobilização para aprender é uma característica da educação libertadora, que é uma resposta ao processo relacional e intersubjetivo do ser humano, sendo sempre e sendo mais, em um contínuo processo consciente de permanecer inconcluso. Nessa perspectiva, encontra respaldo a necessidade de incentivar a curiosidade como princípio do conhecimento. Muitas vezes, no fazer docente, sobram respostas e faltam perguntas, mas as perguntas são imprescindíveis para o vir a ser. A pergunta move à ação, à busca, enquanto a resposta pronta promove a inércia e o desânimo daquele que não se sente partícipe da construção do conhecimento. Assim, a curiosidade torna-se princípio do conhecimento e mobiliza para a busca incessante de saber/conhecer sempre mais.

1.4 O vir a ser e a curiosidade epistemológica

Problematizar situações diversas e instigar a curiosidade leva a conhecer a realidade, apreender o que ela traz em si e não apenas a “decorar” o que ela significa. Aprender a ler os livros, o mundo, os fatos, faz dos sujeitos da educação, pesquisadores que querem conhecer o mundo e analisá-lo de forma crítica e consciente. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. (FREIRE, 2002, p. 14). O verdadeiro conhecimento conduz à intervenção, à mudança de realidades que não eram conhecidas, ou conhecidas apenas em parte. Salienta-se neste contexto, a pesquisa como método eficaz na busca do conhecimento científico.

A educação libertadora, que parte do princípio da curiosidade epistemológica, nada tem a ver com a passividade de determinados métodos que engessam alunos e professores em quatro paredes de uma sala de aula. Despertar a curiosidade, como principal motor da educação, que leva à descoberta fenomenológica do mundo, é abrir os olhos do educando a um universo de possibilidades encantadoras que farão dele uma pessoa inteiramente diferente. Esse fato reporta a um comparativo com a visão nova das coisas que teve aquele ser humano do Mito da Caverna, descrito por Platão, em sua obra República (PLATÃO, 2015, p. 296), após contemplar as coisas como elas são e não apenas as suas sombras projetadas como ilusões nas paredes da caverna.

A metáfora retrata a dor sentida pelo excesso de luz a quem estava acostumado a ver sombras. Na educação brasileira sente-se o quanto custam as mudanças, a rejeição que se tem ao novo, muitas vezes, apenas pelo fato de provocar a desconforto. A coragem para o ato de aprender reproduz, igualmente, a possibilidade de rejeição daquele que, conhecendo as coisas mesmas, coloca-se a dialogar sobre elas com os outros que ainda não as conhecem enquanto reais. Mas, a experiência da dor, da rejeição, é pequena se comparada ao encanto da descoberta e ao prazer de ver sem a sombra ilusória de falsas verdades que tentam ofuscar e menosprezar a capacidade humana de ser mais.

A insistência na atenção ao contexto, ao entorno, à realidade social, à questão cultural, às condições de existência, que se percebem nos escritos e falas de Freire, levam a compreender a necessidade de um trabalho e método pedagógico que tenham como ponto de partida a curiosidade. Em complemento ao despertar da curiosidade no educando, surge a criatividade que leva o mesmo a buscar por si só, sem dúvida, com a assistência e o

acompanhamento do educador, o desvelamento do objeto a ser conhecido e explorado em sua essência mais profunda. É o prazer da busca e da descoberta que produz mais curiosidade e a torna o princípio do conhecimento.

A tarefa do educador dialógico, portanto, é despertar no educando todas as forças propulsoras de sua personalidade e ajudá-lo a conduzi-las, a fim de que possa desenvolver-se em sua totalidade orgânica, alcançando assim, o mais sublime do ideal humano, a formação do ser humano integral. “A educação tem a responsabilidade de criar consciências críticas, e esta responsabilidade se manifesta quando o educador estimula ao mesmo tempo a curiosidade do estudante e a sua criatividade.” (FREIRE, FREIRE, OLIVEIRA, 2014, p. 74). Para que o educador possa percorrer este caminho, é necessário que, antes de tudo, descubra como essencial na educação: a amorosidade e se proponha a fazer-junto-com, a ser-com, a construir-com o outro. Nessa perspectiva, entende-se que educar é uma tarefa sublime, mas difícil, é uma obra de arte a ser esculpida passo a passo, no duro trabalho do cinzel e do martelo, da dor e da alegria, que se confundem com a contemplação alegre da obra que se vai completando dia após dia.

O profissional docente deverá atentar para as mudanças da sociedade e ter capacidade de interação com as diversas formas disponíveis para a aquisição do conhecimento. As competências exigidas ao docente englobam a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política da sua ação. É preciso ter uma postura axiológica no exercício docente.

São palavras-chave na reinvenção da organização do trabalho docente a abertura para a compreensão dos objetivos educacionais em suas atividades, a descoberta e aplicação de metodologias ativas, habilidade no planejamento de situações de aprendizagem em diferentes ambientes, incluindo-se os ambientes virtuais e profissionais, a cooperação com seus pares visando a de um novo trabalho docente. (MASETTO, GAETA, 2013, p. 302).

Para desenvolver a curiosidade, faz-se necessário que o docente crie as possibilidades para a produção, ou construção do conhecimento. O ato de ensinar refere-se tanto ao educador quanto ao educando. A construção acontece em ambos os sujeitos do conhecimento. Esse saber forma o educador democrático que “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (FREIRE, 2002, p. 13). Nas tarefas educacionais do dia a dia corre-se o risco de formatar o educando e fechar-lhe portas que podem ser essenciais para a felicidade de poder conhecer e compreender algo desconhecido. A insubmissão dos alunos, muitas vezes,

está associada a essa força própria de busca e de curiosidade em relação ao ignorado, e isso, precisa ser estimulado e não sufocado, quiçá, por métodos conteudistas.

A educação dialógica é construída a partir de uma nova visão de mundo e de ser humano, fundamentada na práxis. A práxis “é reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”. (FREIRE, 2011, p. 168). Refletir e agir sobre a realidade é o processo mais legítimo para se chegar ao conhecimento. Na arte de conhecer e conhecer-se se constrói o humano, que está sendo sempre, nunca acabado. O existir coloca em busca do próprio ser e, enquanto se é, sempre haverá algo que ainda não se é. A busca por aquilo que ainda não se é inventa a dinâmica da existência, de forma que a vida é permanente dialética entre o ser e o não-ser.

Nós temos que recriar, constantemente, nossa práxis como educadores, desafiando os estudantes a estarem alerta e não adormecidos, ou seja, a ter voz e não apenas ouvir a voz dos professores. A desenvolverem sua autonomia, a serem eles mesmos e não o reflexo de seus professores ou de suas professoras. (FREIRE, FREIRE, OLIVEIRA, 2014, p. 76).

Estimular a curiosidade e a busca significa dar aos estudantes espaço para que possam desenvolver-se autônoma e criticamente, na originalidade do seu ser. Entende-se que “o homem aprende sempre, porque está sempre, até morrer, num caminho de formação de seu próprio ser”. (MENDONÇA, 1996, p. 119). Esse é o processo original seguido por grandes pensadores que descobriram as coisas mais relevantes para a humanidade. O conhecimento deve estar a serviço do ser humano, da sua totalidade, superando a fragmentação que se deriva da concepção moderna de ciência, na qual cada saber está separado do outro, perdendo-se a visão do todo.

A concepção freireana de conhecimento engloba a totalidade da experiência humana por razões intrínsecas à concepção da própria natureza do ato de conhecer, que, segundo Freire, requer a essencial abertura do ser humano ao mundo. (ZITKOSKI, 2000, p.195).

Abrir-se ao mundo novo que se constrói a cada descoberta e aprendizagem é colocar-se, conscientemente, em ação e reflexão para a transformação do mundo em que se vive. Dessa forma, o ato de conhecer torna-se, permanentemente, um vir a ser, no processo de estar sendo, a cada dia, alguém novo, nunca acabado. O movimento dinâmico do ser sustenta-se na utopia que alimenta o encantamento de uma existência que se faz nova a cada momento. Nessa perspectiva, Freire aponta para a necessidade de estimular o educando à vontade de fazer coisas novas, sem preocupar-se com os possíveis erros que possam ocorrer nessa busca. Questionando, ao mesmo tempo, a educação bancária, propensa mais à repetição do que à pesquisa e à descoberta.

Está a educação, no mundo inteiro, gerando experiências de criatividade ou impondo a experiência da repetição? O que significa, por exemplo, cometer erros? Se tomarmos a perspectiva de uma educação que se responsabiliza por estimular, no dia a dia, a curiosidade e a criatividade, nós temos que respeitar os erros. Desta perspectiva educacional o erro não é um pecado, mas uma parte integrante, um momento importante no processo de aprendizado; ou para ser mais preciso, no processo de criação do conhecimento. (FREIRE, FREIRE, OLIVEIRA, 2014, p. 75).

Na perspectiva de buscar acertar e estimular para o pensar e aprender com autonomia, apresentou-se a proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que trouxe à tona e à discussão a necessidade da pesquisa como forma de incentivar os jovens do Ensino Médio e os/as seus/as professores/as à busca autônoma, à curiosidade como princípio do conhecimento. A proposta tem como pressuposto trazer para as salas de aula uma forma de dar voz e autonomia aos estudantes, enquanto eles/elas mesmos/as constroem seus projetos de pesquisa e buscam respostas aos problemas encontrados. Da mesma forma, os/as professores/as das diversas áreas do conhecimento que se envolvem na orientação das pesquisas, procuram possíveis caminhos para a resolução dos problemas de pesquisa, atentos às realidades que cercam os próprios jovens e suas comunidades/famílias.¹¹

A construção dos Projetos de Pesquisa incita ao pensar curioso e é orientada pelos Eixos Temáticos Transversais sugeridos na Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Os eixos sugeridos são: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica e Áreas da Produção. (RIO GRANDE DO SUL, 2016). A partir desses temas, os/as estudantes constroem seu Projeto de Pesquisa, seguindo a metodologia da pesquisa científica, orientados por professores das diversas áreas do conhecimento, designados para essa tarefa.

A proposta do Ensino Médio Politécnico e a formação de professores através do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio levou à superação, de certa forma, das aulas estanques e conteudistas, à medida que estimulou educadores e educandos ao diálogo e à troca de saberes. “[...] ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, encontra-se na base do ensinar-aprender”. (FREIRE, 1992, p. 81). Partindo deste pressuposto pode-se afirmar que a curiosidade suscita outra categoria de relevante importância para a educação libertadora: o diálogo.

¹¹ Sabe-se que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio não foi uma proposta aceita com unanimidade por parte dos educadores e, talvez, por falta de recursos humanos, administrativos e pedagógicos, em muitas escolas, não foi possível observar transformações reais. Porém, salientamos que nas escolas pesquisadas, houve esforço por parte dos gestores e dos educadores para que a proposta se efetivasse, por isso, pôde-se observar o avanço das escolas e de seus sujeitos, a partir da efetivação do Pacto.

1.5 O diálogo

O diálogo é uma categoria fundamental da educação na perspectiva freireana. No capítulo 3 de sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire descreve essa categoria como processo essencial da educação libertadora. (FREIRE, 2011, p. 107-119). O diálogo, na educação libertadora, apresenta-se como a metodologia e compromisso político que coloca no centro do processo educativo a transformação do/a aluno/a e do professor/a em protagonistas de sua formação e da mudança da sociedade. “Dialogar é interagir com o outro, respeitá-lo, acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um traz consigo”. (PIN, 2014, p. 79). Educar é uma forma de agir no mundo e transformá-lo e não apenas um processo passivo de adquirir conhecimentos, como acontece na “educação bancária”, preocupada em depositar conteúdos nos educandos, sem fazer com que estes se transformem em aprendizagem.

Nesse processo, é fundamental a “pedagogia da pergunta”. Através da problematização dos conceitos e dos conteúdos a serem ensinados suscita-se nos educandos a curiosidade epistemológica, a necessidade de buscar sempre mais, de apropriar-se do conhecimento e dividi-lo com os outros. “Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver”. (ZITKOSKI, 2008, p. 130). A formação para o pensar problematizador é uma necessidade urgente, pois ainda se experimenta na Educação Básica e, até mesmo, na Educação Superior, a falta de formação para a consciência crítica. De forma geral, formam-se técnicos em alguma profissão, mas não se formam cidadãos.

Freire distingue na compreensão do diálogo “como fenômeno humano” duas dimensões:

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2011, p. 107).

A capacidade de “dizer o mundo” subentende que se compreende o mundo, como objeto do conhecimento e que o fato de pronunciá-lo torne o sujeito capaz de transformá-lo. Percebe-se aqui, fortemente, a perspectiva freireana de unidade entre a ação e a reflexão proporcionada, conjuntamente, pelo exercício do diálogo. Neste processo, é essencial

perguntar, criar dúvidas, necessidade de buscar respostas. Assim, vai se desenvolvendo a prática de não aceitar as coisas da maneira como estão dadas, mas de criar senso crítico que questiona, duvida para saber mais, construindo-se na consciência de que existem condicionamentos históricos de opressão que podem e devem ser mudados. Indivíduos manipulados e ludibriados não são capazes de colaborar na transformação do mundo em sociedade justa. Nessa perspectiva, faz-se necessário fomentar o diálogo, fundamentado na realidade das coisas e não em suposições e meras falácias de quem burla a verdade para alcançar os próprios interesses.

Além da categoria da ação e da reflexão, que adjetivam o diálogo, o autor apresenta outras características. Segundo Freire (2011, p. 109), “a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”. Por isso, ele salienta que o diálogo é, também, “encontro dos homens”, que ao se reunirem, além de estabelecerem uma relação entre si, também “pronunciam o mundo”.

O diálogo, por isso, destaca, ainda Freire (2011, p. 109),

[...] é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O diálogo jamais pode ter a característica de domínio de uns sobre os outros, ele é uma prática libertadora. Assim, apresenta-se, ainda, como “um ato de criação”, “um profundo amor ao mundo e aos homens”. (FREIRE, 2011, p. 110). Como ato criador, o diálogo comporta a humildade e a confiança como virtudes indispensáveis em sua prática. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. (FREIRE, 2011, p. 111). “A fé nos homens”, afirma Freire, “é um dado *a priori* do diálogo”. E, então, acrescenta que para haver verdadeiro diálogo é preciso a esperança, que se manifesta no sentir-se incompleto, imperfeito, e na certeza de que se é capaz de construir juntos alguma alternativa melhor, um futuro que já se sinta no agora. Assim, a esperança constitui-se em movimento de busca e de ação e não de espera passiva. Por fim, o autor apresenta como característica do diálogo “o pensar verdadeiro, o pensar crítico”.

Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. [...] Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (FREIRE, 2011, p. 115).

No processo dialógico da educação, a pedagogia freireana apresenta a práxis social. Vista pelo viés da humanização do humano ela é a consequência da educação libertadora, comprometida com a transformação da escola e da sociedade. O papel mais importante do educador será ajudar os educandos a compreender a realidade em que estão inseridos e, a partir dessa compreensão, buscar juntos as respostas concretas para problemas de inserção social e de valorização profissional. Precisa-se dar um basta a todos quantos querem fazer o povo acreditar que a culpa por sua situação social injusta é da preguiça, da acomodação e outros mitos criados para justificar a injustiça social. Precisa-se eliminar o mito de que os/as docentes devem trabalhar mesmo sem receber salários dignos e condições de desenvolver uma educação com qualidade.

Percebe-se, fundamentalmente, um início de processo dialógico nas novas configurações do Ensino Médio. O fato de refletirem sobre seus projetos de vida, ou sobre seus Projetos de Pesquisa, e sobre a realidade que os/as cerca, enquanto buscam os problemas de pesquisa, estimula os jovens e os/as professores/as a pensarem na realidade de seu próprio existir. Ao encontrar, ou não, respostas aos seus problemas são conduzidos/as à investigação e à formulação de hipóteses sobre o que pode ser feito para resolver determinadas situações problemáticas das suas comunidades e da sociedade como um todo. O envolvimento dos/as jovens pode despertar para ações de transformação do mundo e das comunidades onde vivem. Aqui reside, acredita-se, a gênese de uma educação dialógico-libertadora, considerando a proposta de reformulação do Ensino Médio.

Nas escolas pesquisadas, observou-se que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, através da formação de professores/as conduziu para novos horizontes, incentivando à pesquisa científica desde o Nível Médio, preparando melhor o(a) jovem, também, para o ingresso na Universidade. Contudo, destaca-se que o âmago da proposta é o fato de esta proporcionar o desenvolvimento de jovens e professores autônomos, inseridos em processos de transformação do mundo, a partir do seu lugar de vivência e atuação. A renovação da dinâmica escolar faz-se sentir, nas falas dos/as jovens, como se apresentará nas análises dos dados da pesquisa de campo, realizada nas escolas escolhidas como amostra para este estudo.

Compreende-se, dessa forma, a dialogicidade como essência de uma nova forma de educar. O diálogo entendido como um ato de criação, uma inspiração criadora que nasce da relação entre educador e educando, juntos na construção do conhecimento. Dialogar com o outro é uma exigência existencial, seja esse “outro”, uma pessoa, o mundo, ou aquilo que é diferente de si mesmo. O diálogo é um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de

seus sujeitos, iniciando, assim, um processo de real transformação, de dentro para fora, como movimento autônomo e não como imposição. Um mundo mais humano e justo precisa ser construído pelos próprios sujeitos. Não são partidos políticos, “salvadores da pátria” que possam aparecer aqui e ali, mas sujeitos conscientes, ativos, dispostos a serem alvo de contradições, verdadeiramente humanos, e quiçá, com um respingo do “sopro divino” que, independente de qualquer credo, concede força à existência quando, humanamente falando, não há mais razões para existir e lutar.

CAPÍTULO 2

A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO NA PERSPECTIVA FREIREANA

Ser professor(a) é uma proposta para espíritos criativos e inquietos. A educação é compromisso desafiador, de responsabilidade pela vida, pela formação de pessoas que estão principiando a conhecer o mundo e a dar-se conta das possibilidades abertas para a aventura existencial. Nessa perspectiva, o/a educador/a possui um encargo diretamente relacionado com a formação e com a transformação das realidades. “É óbvio que problemas ligados à educação, não são apenas problemas pedagógicos. São problemas políticos e éticos tanto quanto os problemas financeiros.” (FREIRE, 1992, p. 34). A educação como opção política e ética está longe de ser uma preocupação fundamental nas políticas públicas brasileiras, ainda que existam alguns esforços nesse sentido.

Apreciar a profissão docente é colocar de forma concreta esse serviço no lugar que lhe é devido, pois a partir de uma cultura de valorização do humano e da vida pode-se desenvolver uma educação libertadora que conduza a uma práxis transformadora. “É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá.” (FREIRE, 1992, p. 35). Transformar o mundo é uma tarefa que envolve a totalidade do real. E para isso é necessário anunciar sempre a primazia da vida a ser vivida com dignidade e humildade, com altivez e serenidade, com alegria e compromisso, (FREIRE, 2009a, p. 152), pautados pela ética, por valores que dão voz aos “demitidos da vida”, que conferem espaço a todos. É o que Freire chama de “biofilia” (FREIRE, 2011), entendendo com essa palavra a humanização do ser humano e a prioridade da vida sobre estruturas que matam.

A transformação do mundo, na perspectiva do pensamento freireano está voltada para a formação do ser humano, enquanto sujeito desta transformação. Na dinâmica transformadora do mundo estão envolvidas como protagonistas todas as pessoas e, em se tratando da escola tanto educadores(as) quanto educandos(as) tornam-se sujeitos a vencer esta tarefa. Destaca-se a educação dialógica e a práxis social como desafios permanentes ao(a) educador(a) que deseja colaborar na transformação do mundo a partir da prática pedagógica.

O algo a mais que o professor precisa para uma prática eficaz é sua própria libertação e seu trabalho na libertação para com os educandos. Para isso, conta com o poder da palavra¹² como instrumento essencial no ensino/aprendizagem para dizer o mundo e transformar o mundo.

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. (FREIRE, 2011, p. 17).

A ideia de uma pedagogia da libertação e da autonomia do sujeito é a que prevalece no pensamento de Freire. A partir desta categoria, essencial a uma prática educacional que sirva à vida sobretudo, constrói-se a práxis que transforma o mundo. Enquanto agente transformador do mundo em que vive, o sujeito liberta-se de preconceitos, de paradigmas estabelecidos por outrem, de ideologias que oprimem e paralisam vontades e ações. Libertação e emancipação são conceitos diferenciados na compreensão freireana da educação e da transformação do mundo.

2.1 A emancipação e a libertação do sujeito

Emancipar-se e libertar-se são dois movimentos, ou momentos diferentes do ponto de vista do pensamento freireano. Segundo Ana Maria Araújo Freire, (2009a, p. 148):

Paulo jamais usou a locução educação emancipatória. Na sua fase de maior maturidade intelectual vinha usando a de educação para a autonomia ou pedagogia da autonomia, que supera o conceito de emancipação (e, conseqüentemente o de educação para a emancipação).

A palavra emancipação aparece na obra “Educação como prática da Liberdade” em duas situações: quando Freire refere-se ao Brasil como sociedade em transição, prenhe de ideias democráticas e aponta para os déficits alarmantes com relação à defasagem de crianças em idade escolar que estavam fora da escola e, ao alto índice de analfabetismo. Essa situação se configurava como contraditória ao ímpeto da sociedade que ansiava por emancipação. (FREIRE, 2009b, p. 109). Em um movimento cíclico da história percebe-se a repetição de fatos que, atualmente, configuram-se como luta pelo poder em si mesmo, usando como “bola da vez” a população necessitada, a educação, a saúde e a segurança pública.

¹² A “palavra” possui um sentido *sui generis* em Freire. Para orientar o entendimento do leitor vamos defini-la como forma de comunicar-se, é o instrumento mais utilizado por educadores e educadoras em sua tarefa de ensinar e aprender. Sabe-se que a palavra tem o poder de edificar ou de destruir. Ao longo do texto aparecerão outras compreensões que permitirão maior clareza sobre seu sentido.

O segundo momento em que Freire usa a palavra emancipação, na obra citada, é ao exemplificar as palavras geradoras para os Círculos de Cultura, na qual, em se referindo à palavra “riqueza” cita como aspecto para a discussão a “emancipação nacional”. (FREIRE, 2009b, p. 157). A partir desta compreensão passa-se a uma possível interpretação dos dois termos dentro da lógica freireana para uma educação libertadora, que se faz essencialmente no diálogo. Para que, de fato, ocorra a libertação é preciso repensar o mundo a partir da utopia e da esperança como âncoras de um processo de mudança que passa, também, pela emancipação, enquanto possibilidade de libertação.

A emancipação constitui-se em um processo de sair, escapar da mão do dominador e a libertação é saber para onde ir, saber como entrar para a liberdade e como viver em liberdade, pensando por si mesmo, realizando a leitura, a interpretação e, enfim, a transformação do mundo. “A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social.” (MOREIRA, 2008, p. 163). Percebe-se, a partir desta compreensão, que o conceito de libertação tem uma dimensão muito mais ampla que o de emancipação, que significa apenas fugir da dominação opressora.

Para um eficiente processo libertador é preciso que haja força e intenção política por trás das ações efetivadas na sociedade. “O processo emancipatório freireano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos.” (MOREIRA, 2008, p. 163). A emancipação acontece com a luta pela libertação que leva à reconquista da humanidade perdida pelos oprimidos, enquanto presas do dominador. A educação dialógica é libertadora porque vai construindo espaços e processos em que os sujeitos vão se dando conta de sua opressão, através da palavra que lê o mundo e da práxis que transforma o mundo para si e para seus opressores.

O educador dialógico tem por compromisso assumir-se como agente transformador, político, baseado na sua própria autonomia e na de seus educandos. Dessa forma, ele colabora para os processos de emancipação seguida da libertação, pois também ele se constitui uma força política quando enceta ações de conscientização e pensar crítico em sua prática profissional. A emancipação pode ser dada pelos opressores, contudo a libertação, necessariamente, parte da vontade e da ação dos próprios oprimidos.

O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar nos polos da contradição. (FREIRE, 2011, p. 60).

A superação da contradição entre opressores e oprimidos deve acontecer ao mesmo tempo, pois de nada vale apenas trocar de posto. O oprimido que se liberta precisa libertar junto seu opressor e, as suas próprias convicções, para não se tornar também opressor depois de libertar-se. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de que os oprimidos se tornem construtores de sua libertação, que seu pensar se torne ação de libertação, a fim de que não reproduzam os atos do opressor. Para Freire, a libertação é práxis, ação e reflexão, dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo, por isso, o imperativo de os oprimidos conduzirem seu próprio processo de libertação, enquanto sujeitos conscientes dessa difícil tarefa.

Segundo Freire (1995, p. 90), “a liberdade é uma qualidade natural do ser humano [...]. A liberdade faz parte da natureza da vida [...]”. Ser livre é um anseio humano que se expressa de diferentes formas durante a trajetória existencial, contudo, é uma necessidade premente do humano. Assim, entre outras, a tarefa da educação, tanto formal, quanto informal, é promover um movimento de libertação, que passa pelo aprender a ler e a escrever, mais que palavras, o mundo em que vive e a si mesmo inserido no mundo. O processo de libertação passa, necessariamente, pela educação, como compromisso público e pessoal dos educadores, dos governos e dos próprios educandos como protagonistas de ações libertadoras.

A compreensão das duas expressões, em seu sentido específico e diferenciado, manifesta a autenticidade de Freire às suas ideias e ao conceito fundamental de uma pedagogia da autonomia e da libertação, que se expressa na educação dialógico-libertadora enquanto possibilidade para a transformação do mundo. A utopia, o sonho de um mundo mais igual e justo é uma ação que se constrói pela intervenção que os sujeitos manifestam e consolidam em seu contexto a partir da práxis. Essas ações conduzem à realização dos objetivos traçados pelos próprios sujeitos e a partir do contexto real em que vivem e se desenvolvem enquanto tais.

Aplicando esses conceitos, assim compreendidos, ao contexto escolar, percebe-se que o desejo de uma real transformação necessita de políticas públicas que alavanquem o desenvolvimento das práticas educacionais, dando conta do modelo de educação dialógico-libertadora. A emancipação e a libertação não são possíveis dentro de esquemas fechados, de práticas solidificadas, de processos burocráticos castradores de autonomia e de criatividade. Antes de mudar prédios e estruturas é preciso mudar consciências, concepções, abrir mentes,

corações, vidas, e ver além do que está dito e dado como correto. A formação de professores no Brasil tem passado por transformações e tem melhorado, significativamente, quando se pensa na ampliação do acesso à formação através de políticas públicas que incentivam a capacitação docente. Contudo, com os cortes de verbas para a educação, as políticas iniciadas estão sendo impedidas de continuar. Também, o acesso e a permanência dos jovens na escola tem sido promovido, contudo, ainda existem muitos déficits e uma conta cara a ser paga, pois se deixou por muito tempo esquecido o jovem do Ensino Médio e seus docentes.

Quanto ao incentivo à carreira docente destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID que, na formação inicial dos cursos de licenciatura coloca os graduandos em contato com as realidades escolares, otimizando sua qualificação como profissionais da educação. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR vem como incentivo aos professores que não têm um curso de graduação, ou que atuam em áreas diferentes de sua formação inicial. Podem-se citar outras políticas de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, como: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, do qual se fará a análise neste trabalho, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros. As políticas oportunizadas para a formação de professores são formas de incentivar a qualificação, o diálogo, e atender às demandas dos novos cenários da educação.

No cotidiano escolar, contudo, percebem-se, ainda, muitas deficiências na educação e na formação dos educadores, bem como na aprendizagem das crianças e dos jovens. Então, pergunta-se: o que ainda falta? Qual o problema que não foi solucionado para que a educação avance e responda às necessidades do país? Existe uma pedagogia que responda às necessidades da natureza humana? Podem os docentes dar conta dessa tarefa? Como encarar os inúmeros problemas de gestão, da falta de profissionais nas escolas, de valorização salarial da carreira docente? Além destas, emergem perguntas, como: qual o lugar da escola, do docente, do educando, na sociedade atual? Existe um sentido para a escola, que vá além da busca do conhecimento científico?

Soluções provisórias não resolvem problemas complexos. Frutos da superficialidade da pós-modernidade líquida, alunos e professores não possuem a segurança de um método que lhes dê a certeza de estar no caminho certo. E por não haver qualquer segurança, também não há serenidade de aceitar com espírito novo o que não precisa ser mudado porque faz parte da essência humana. Assim, em um ambiente marcado por extravagâncias e excessos, por descobertas maravilhosas e promissoras de uma vida feliz e perfeita estão, à mercê de seus frágeis barquinhos, educadores e educandos embalados pelos ventos de teorias e práticas tão

sedutoras, quanto contraditórias. Nessa perspectiva, entende-se o pensamento de Franca (1952, p. 75) ao falar sobre o sentido da educação:

[...] educar não é formar um homem abstrato intemporal, é preparar o homem concreto para viver no cenário deste mundo. As mudanças profundas neste cenário, acentuando novas exigências e focalizando novos ideais, refletem-se nos métodos e nos programas destinados a preparar as gerações que sobem para as necessidades imperiosas da vida.

Educar é formar o ser humano concreto para a concretude da vida. A multiplicidade de ideias, métodos e promessas de mudança não é um privilégio do século XXI, mas uma particularidade que acompanha a humanidade desde o princípio de sua existência. Frente aos desafios iminentes à profissão docente, Freire (2009b) denuncia com raiva e indignação aquilo que entende como injusto e desumano, produto da lógica da opressão e da dominação dos poderosos em relação aos mais fracos e oprimidos pelo sistema neoliberal e capitalista. Ao mesmo tempo, procura dar respostas aos problemas encontrados no sistema educacional anunciando a possibilidade de um mundo mais humano, pautado na igualdade e no respeito à diversidade.

Freire tem uma compreensão crítica da educação e a preocupação em dar ao ser humano o lugar que lhe compete, a condição de sujeito e de ser em construção. O sentido do conhecimento é auxiliar na compreensão da realidade para o bem individual e comunitário. Esse processo dá oportunidade a todos de desfrutar o conhecimento produzido e, conseqüentemente, atuar na transformação do mundo. A educação libertadora tem o objetivo de realizar esse caminho de compreensão e transformação do real para que ocorra a justiça social. Nessa perspectiva, tem relevância o investimento na formação permanente dos professores, entendida como uma forma de dar voz aos/as professores/as e incentivá-los a refletir sobre suas práticas, buscando soluções para seus desafios cotidianos.

A formação permanente é consequência do reconhecimento que o ser humano tem de sua finitude. Tomando consciência de seu ser finito e de sua incompletude, deseja construir-se na história para “ser mais”. Essa concepção não depende de ideologias, cursos de formação exigidos em leis, mas da própria necessidade humana de fazer-se e refazer-se sempre de novo.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 20).

Para além das políticas que incentivam a formação permanente, está a compreensão da própria natureza humana que traz como essência o movimento dialético entre o ser, o estar sendo e o vir a ser. A cada etapa da vida corresponde a necessidade de ser outro.

[...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na *Pedagogia do Oprimido* e na *Pedagogia da Esperança*. (FREIRE, 1993, p. 20).

A formação permanente está relacionada ao processo de aprender e ensinar como realidades ontológicas e ações vinculadas uma a outra, como movimentos de um único ato. Ao mesmo tempo em que se aprende também se ensina e vice-versa. Essa dinâmica é intrínseca ao ser humano e à sua capacidade de refazendo-se refazer a história, o seu próprio mundo de atuação e convivência, por isso, a indignação perante o fato de determinadas ideologias, historicamente arraigadas nas consciências, pregarem um determinismo e fatalismo históricos. Neste sentido, aponta-se mais uma vez a libertação do sujeito para que possa tornar-se agente transformador.

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação. (FREIRE, 1993, p. 18).

Enquanto seres em processo de libertação e libertados alunos e professores tornam-se sujeitos inseridos nos processos sociais de transformação do mundo e da vida. A formação enquanto processo permanente deve despertar nos sujeitos da aprendizagem a necessidade de buscar e conhecer a si mesmo e ao outro. Dessa forma, a profissão docente não necessita apenas de teorias e métodos, pois a vida dos educadores e estudantes não está formatada, programada, mas já que é vida, sempre pode surpreender e refazer-se. Muitas vezes, falta às escolas, em sua estrutura curricular e física, e aos docentes, em seu planejamento, o espaço à vida das pessoas inseridas no processo educativo. Esse espaço é essencial para a construção efetiva do conhecimento e para essa construção o(a) professor(a) tem em suas mãos a eficácia da palavra como instrumento para dizer e aprender/ensinar o mundo.

A palavra, entendida como forma de comunicar-se, é o instrumento mais utilizado pelos educadores na tarefa de ensinar e aprender. A educação dialógica tem como fundamento a palavra, que pode se expressar no diálogo falado, na empatia estabelecida, ou não, entre os sujeitos da aprendizagem, na coerência do dito com o realizado e na consciência de ser no mundo, alguém que diz o mundo. Na educação dialógica a palavra tem tanto valor que Freire (2011, p. 227) diz que na teoria dialógica da ação, em lugar de alguém que domina e alguém

que é dominado tem-se “[...] sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”. Pode-se entender que a palavra pronunciada é capaz de transformar consciências e realidades. “O conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isto seja capaz de transformar a realidade. Esta é a educação que interessa: formar novos mestres e não eternos discípulos”. (VASCONCELLOS, 2005, p. 40). Na educação dialógica todos se tornam sujeitos.

A tarefa educacional é complexa e exigente porque envolve sujeitos em constante formação e transformação. Não existe uma fórmula, tudo é uma construção que se dá na espontaneidade e no ajuste a certas regras, necessitando-se, igualmente, de disciplina e organização, como em qualquer empreendimento em que se deseja obter sucesso. Na prática pedagógica é preciso uma nova orientação dos objetivos da educação. Conscientizar-se é ultrapassar a esfera da compreensão espontânea e chegar à esfera crítica, na qual a realidade se dá a conhecer e o ser humano assume uma atitude epistemológica. Essa atitude o leva a penetrar na essência do objeto a ser conhecido. Imbernón (2009, p.34) afirma que “[...] paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças”, isso, talvez seja devido aos professores receberem formação e não serem protagonistas de sua formação, adotando atitudes passivas e não produzindo respostas concretas aos problemas do seu contexto social. O fazer-se sujeito da própria transformação exige rigorosidade, num processo de impor a si mesmo a necessidade de mudança, como prática necessária para chegar ao conhecimento.

A palavra como instrumento para dizer, construir o mundo, é essencial ao cotidiano dos sujeitos do ambiente educacional. Aquele que é capaz de falar sobre o seu mundo, compreende sua própria realidade e o mundo. Nesse sentido, faz-se necessário estimular à participação, pois esta “produz como efeitos o conhecimento, o domínio de relações e competências para interferir nos processos sociais”. (WEYH, 2011, p. 67). A formação está afeita à capacidade de dizer sobre o próprio mundo, pois este, pronunciado pelos sujeitos, já foi interpretado por eles e, por sua vez, transformado em conhecimento, em mundo de todos e para todos. Dizendo a palavra, o ser humano faz-se humano, porque o que o distingue dos demais animais é a palavra, manifestada de diversas formas e associada a uma compreensão do mundo que é, também, diferente da dos seres irracionais. Ao expressar seu próprio pensamento, “de espectadores as pessoas passam a sujeitos comprometidos” (WEYH, 2011, p. 67) e assumem, com empenho, a sua parte em tarefas para o bem comum.

A palavra, pronunciada pelos educadores e educandos, diz o seu próprio mundo, interpreta a sua realidade e responde às suas necessidades. Dessa forma, é possível compreender que o educador precisa tornar-se protagonista. Há um silenciamento docente,

uma ausência de voz dos professores, fala-se por eles, por isso perderam espaço nas esferas públicas. Nóvoa (2009, p. 22) reflete que é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

O indefinível é o que não está planejado e comprovado, cientificamente, mas que está presente no dia a dia do fazer docente, em sua luta pela primazia da vida sobre as técnicas. A arte do conhecimento está associada ao comunicar-se, que ocorre na dinâmica do ensinar e do aprender, novos a cada dia, a cada sujeito, a cada dimensão do real, manifestada nas ações coletivas, nos diferentes ambientes de ensino e aprendizagem. Dessa forma, não é possível programar tudo, mas apenas apontar caminhos, sugestões adaptáveis a cada manifestação de vida, nascida na busca de saber mais e de ser mais.

A reflexão sobre a formação de professores, pela sua complexidade, suscita questionamentos, inseguranças e novos caminhos. A partir do estudo percebem-se alguns indicativos que podem servir de auxílio para desenvolver uma educação libertadora através da práxis transformadora. Alguns autores, sobretudo Freire, apontam para mudanças na compreensão da formação permanente dos educadores e de novas concepções acerca das formas de conceber o conhecimento e de inserir-se nesse processo. Os indicativos apontados falam da necessidade de compreender o mundo, usufruí-lo para a promoção de vida digna e justa para todos e da necessidade de transformar o mundo através do conhecimento. Ao entender a educação como dialógica não se pode perder de vista que ela está diretamente ligada à práxis social, à transformação do mundo em que vivem os sujeitos. Pode-se afirmar que a educação será libertadora, dialógica, somente se envolver a reflexão e a práxis.

A formação permanente decorre da finitude do sujeito e da consciência que ele tem da necessidade de se renovar, ser mais, aprender mais. A consciência do ser e do vir a ser move-o a buscar mais e refazer-se a cada dia. Essa dinâmica revigora a educação, tornando-a atrativa e esperançosa para a possibilidade de construir um mundo onde cada um encontre seu lugar. Em um ambiente que seja possível o sujeito ser ele mesmo, ele pode dizer sua palavra, dizer seu mundo, edificar-se e atender às suas necessidades sem depender de ideologias para ter o lugar que é seu por natureza e pela essência de seu próprio ser.

Frente aos desafios que se desenham para a profissão docente, é preciso focar as ações na perspectiva de construção conjunta e individual do protagonismo dos professores e professoras. Nessa perspectiva, cabe lembrar a necessidade de que o ser sujeito da educação é

uma condição indispensável para uma atuação qualificada. Freire foi um educador comprometido com a vida, ele queria ver o ser humano como sujeito de sua própria história, agindo por si mesmo, consciente de sua autonomia e cidadão responsável por suas ações. O educador consciente de sua tarefa de formar e ser formado por seus educandos sabe que se encontra diante de um grande desafio a ser vencido e que precisa captar a realidade, conhecê-la para, então, buscar a sua transformação.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2011, p. 95-96).

Os educadores e educadoras têm que compreender a realidade em que vivem e na qual vivem seus alunos, o contexto de sua escola e da sociedade para, a partir dessa compreensão começar a transformar as práticas educativas. O contexto em que viveu Freire foi o que ele chamou de período de transição, isto é, de crise de valores e temas tradicionais e de constituição de novas orientações. Os valores de uma sociedade-objeto, que mantinha o povo imerso e distanciado das elites, uma formação social na qual não havia diálogo e livre comunicação. Uma sociedade em transição que vivia um tempo de crise, um tempo de opções e de luta entre os velhos e os novos temas históricos, e onde se anunciavam intenções que conduziam à democracia. (FREIRE, 1999, p. 25). Eram apenas tendências à democracia, pois a democracia, como a liberdade, é um dos temas históricos em debate e sua efetivação vai depender das opções concretas das pessoas que vivem no tempo em que elas se apresentam.

Existe sempre uma ruptura entre o passado e o futuro, presentes numa etapa de transição. Democracia e liberdade estão presentes como possibilidades históricas e só se efetivam através da luta. As classes populares estão presentes na luta e já não são outros que decidem por elas, mas elas mesmas exercem uma pressão social. Assim acontece nas escolas, na vida dos educadores e educadoras, em meio às contradições em que vivem e atuam, ou seja, em meio a uma sociedade em mudanças radicais, que apresenta violentos embates, entre um tempo que se esvazia, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que pretende preservar-se e outro tempo que está por vir, buscando configurar-se.

A prática pedagógica inaugurada por Freire, seus escritos e estudos foram uma tentativa de responder aos desafios contidos na transição da sociedade. Qualquer busca de resposta a estes desafios implica, necessariamente, em uma opção. Conforme o autor, uma opção pelo ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma elite

superposta a seu mundo, alienada, em que o homem e a mulher simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais coisa que humano, ou opção pelo amanhã, constituído por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no indivíduo e no povo sujeitos de sua história. Opção por uma sociedade que, cada vez mais, cortasse as correntes que a faziam permanecer como objeto. Ele caracteriza a sociedade em que vivia como uma sociedade com temas e tarefas emergentes. E analisando bem, vê-se hoje esta mesma sociedade.

E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados e estariam esvaziando-se na sociedade brasileira de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma sociedade fechada. Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade reflexa e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Povo imerso no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. A nossa preocupação, de resto difícil, era a captação dos novos anseios, como a visão nova dos velhos temas que se consubstanciando, nos levariam a uma sociedade aberta, mas distorcendo-se, poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizado, quedaria o homem acomodado e domesticado. [...] O que precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes. (FREIRE, 1999, p. 55, 66).

Para Freire, a resposta aos problemas da sociedade em transição se daria através do diálogo e da conscientização do poder de mudança que está impresso no coração do povo e, para isso, assumia importante papel a educação. O processo de emancipação e libertação das classes populares pode ser construído nos ambientes escolares. Muito se critica a educação tradicional, mas muito ainda se usa dela. Quanto ainda precisam mudar professores e professoras, quanto ainda se precisa perguntar até onde avançou a forma de educar, quanto se progrediu e se avançou em relação às mudanças provocadas pelas tecnologias da informação e comunicação, pelas novas formas de se relacionar entre as pessoas?

A passagem para uma nova sociedade, ou para uma nova orientação da escola, da educação, dos professores e professoras dá-se através da conscientização da mudança, do desenvolvimento do pensamento e das relações. Para isso, vem colaborar a formação de um(a) professor(a) ativo(a) e reflexivo(a), sujeito de sua própria história, capaz de encontrar respostas para os desafios encontrados, capaz de trabalhar em redes de cooperação entre os pares e de compreender os desafios de uma sociedade interconectada. Tendências que estudam a formação de professores sugerem que ele se torne um professor reflexivo, como aponta Pimenta (2000, p. 29): “Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial

e contínua.” Ressalta-se, dessa forma, a necessidade de formar para a autonomia e para o ser sujeito de transformação do espaço escolar.

O professor como sujeito da educação precisa construir passo a passo, na teoria e na prática, sua própria identidade. Assim, enquanto libertado e libertador, ele se torna protagonista da educação colaborando para a formação de sujeitos, ou seja, educandos que também sabem refletir sobre sua própria vida, sobre a missão da escola e dos educadores e sobre a sociedade como formadora de opiniões. O educador reflexivo é capaz de ver na escola seu campo de formação contínua e ver-se como sujeito das transformações que ali se realizam. Para isso, é preciso educar alunos e professores “como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”. (PIMENTA, 2000, p. 31). A formação de cidadãos críticos e responsáveis pelas suas próprias ações envolve um despertar para a participação social, para a possibilidade do debate democrático sobre seus próprios problemas e sobre a sociedade que o cerca.

Um grande desafio da contemporaneidade é a mudança, a inovação, a transformação. A cada dia novidades batem à porta dos lares e das escolas e a mídia pretende fazer entender que certas coisas são indispensáveis para a vida. Agindo sem muita reflexão, acaba-se criando exatamente aquelas necessidades que são sugeridas. Contudo, olhando para as escolas públicas não se vê, ao menos na maioria, mudanças que respondam às exigências da atualidade. O mundo, a tecnologia, a indústria, entre outras coisas, desenvolveram-se de uma forma assombrosa, mas a educação ficou, de certa forma, parada no tempo e na organização de seu espaço de atuação e influência. Talvez se tenha fechado no objetivo unilateral de formar cientificamente, e, talvez, nem mesmo esta finalidade tenha sido alcançada.

As escolas e a educação, em geral, não seguiram ao ritmo das exigências do progresso. Tudo se transforma rapidamente, e, bem ou mal, as pessoas acompanham o desenrolar dos fatos e da história, enquanto professores e professoras querem educar sempre da mesma forma, manter o mesmo ritmo do quadro e do giz e continuar na mais pura tradição, às vezes por falta de infraestrutura, às vezes por falta de vontade de mudança. Talvez, seja esta uma das dificuldades de entrosamento, de intersubjetividade entre educador e educando. Muitas vezes, não se consegue chegar ao mundo do educando e despertar seu interesse porque aquilo que está sendo exposto e explicado não lhes diz da realidade em que vivem, ou não tem relação com seu mundo repleto de tecnologias e novidades que mudam a cada instante.

Resgatando os ensinamentos de Paulo Freire que nos traz a concepção da educação dialógica, entende-se que é necessário o diálogo com o educando. O diálogo que não se faz só de palavras, mas se faz na interação com o outro, no conhecer o seu mundo, no entender a sua

forma de pensar e ser. Educar é muito mais que transmitir conhecimentos, educar é transmitir vida, relacionar-se com o outro, conhecer seu mundo, compreender e fazer-se compreender. Educar é troca de vida, é interligar o mundo do educador com o mundo dos educandos, com a sua cultura e com a sua forma de ver o mundo. O educador não deve parar no mundo do educando, mas ao interagir com ele deve levá-lo a dar um passo a mais, a conhecer e compreender novos mundos, novos horizontes e perspectivas.

O professor como protagonista de uma nova forma de educar precisa levar o educando a compreender seu próprio mundo e a pronunciá-lo para que, de fato, ocorra um processo de libertação.

Nessa perspectiva nos orienta Freire (1993, p. 78):

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

Pronunciar o mundo e fazer dos educandos sujeitos pronunciantes é despertá-los para conduzir suas próprias vidas, é levá-los à autonomia. Dessa forma, o educador torna-se sujeito e formador de sujeitos. Mas, para que o professor, a professora sejam formadores de sujeitos, ele(a) mesmo(a), primeiramente, precisa se sentir um sujeito de suas ações, construir sua maneira de educar, construir seu próprio caminho, sua identidade. O(A) professor(a) precisa construir sua forma de educar ao longo da sua caminhada, como educador e educando ao mesmo tempo, porque ao ensinar ele também vai aprendendo.

Conforme orienta Freire (2011, p. 86), existem pressupostos para a concepção problematizadora e libertadora da educação. Segundo o autor, para desenvolver uma educação libertadora é necessário, primeiramente, orientar-se no sentido da humanização. Quando Freire fala do “ser mais” está falando da humanização do ser humano, entendida como a busca da essência, daquilo que é próprio do humano, como realidade ontológica e como realidade histórica. Ser humano é ser sujeito, é construir a própria história e não viver a história que outros sugerem viver. É na práxis, como ação e reflexão sobre a ação dos seres humanos, sobre o mundo, que se transforma o mundo. Assim também ocorre na educação, a partir da ação dos educadores e educandos é que se transforma a escola, a forma de conceber a ação educativa e colocá-la em prática.

Em seguida, é necessário orientar-se para o pensar autêntico. Essa forma de pensar é capaz de se desvencilhar das amarras da opressão e do engano, é capaz de ver o mundo como ele é. Pensar autêntico é o pensar crítico, entendido enquanto pensar capaz de ver o mundo

como uma construção humana, dividido em classes sociais, em pobres e ricos, em inteligentes e ignorantes e, assim por diante. Pensar, autenticamente, é compreender que aquilo que foi construído pelos homens e mulheres pode ser mudado por eles/as, quando se tornam sujeitos de sua própria vida e dão rumo à sua existência sem esperar que venha tudo definido por aqueles que têm o poder nas mãos. “O homem, no seu aqui e agora psico-corpóreo, reúne passado e futuro e pode, portanto, compreender tudo. Nada do que indaga ou realiza pode ser-lhe estranho”. (RAYS, LINS, 1990, p. 61). A capacidade de compreender e interpretar o mundo nos vem pelo pensar autêntico.

Outro pressuposto para uma educação libertadora é crer nos homens e crer no seu poder criador. Quando alguém se conscientiza do que é capaz de fazer, então realmente faz coisas grandiosas. Cada pessoa humana é um mundo em si mesma e tem uma grande capacidade de criar e de dar conta das relações que a cercam. Quando o sujeito se dá conta de que é alguém, de que é irrepetível, ele é capaz de mudar o mundo, de criar o mundo, de refazer o mundo.

Daí que se identifique com eles como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 2011, p. 103).

O educador que prima por uma educação libertadora precisa, ainda, engajar-se na luta pela libertação como um companheiro dos educandos. Para isso, é essencial o que Freire chama de educação dialógica. A educação dialógica é fundamental para a construção da identidade docente e para que ele seja protagonista na educação, incentivando os educandos a percorrerem esse mesmo caminho. Dessa forma, cada educador necessita construir sua própria práxis, seu próprio conhecimento. Consigo e com os outros, engaja-se, assim, em um processo dinâmico de ação que leva à transformação.

2.2 A práxis para a libertação e a transformação do mundo

A práxis, para Freire, está diretamente relacionada ao processo de libertação do oprimido. É um caminho que acontece entre o modo de ver o mundo e o modo de viver no mundo, como consequência da teoria que transforma o mundo. Pode-se dizer que a práxis é um processo dialético entre teoria, reflexão e ação. Essa dinâmica traduz-se no compromisso

entre o dito, o ensinado e a prática coerente que transforma o mundo. A educação dialógica traz em seu âmago a necessidade de compromisso entre o que se diz, se pensa e se realiza. Segundo Zitkoski (2008, p. 130),

[...] o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca.

A eficácia da educação libertadora está na possibilidade de criar novas formas de viver e conviver, que transforma a sociedade em que os sujeitos do processo coexistem. Num primeiro momento, acontece a libertação da consciência do sujeito e, num segundo, esse mesmo sujeito passa a agir com liberdade e para a libertação social. Assim, o ensino como prática para a liberdade é uma forma de tornar-se sujeito da história, participante da comunidade e transformador da sociedade. No caso do educador, a possibilidade que se lhe abre é de, em conjunto com outros, suscitar e participar do movimento de emancipação e libertação, a partir de seu próprio contexto para uma esfera global.

A práxis é uma maneira de sair da condição de “autodemitidos da vida”, porque quem não pensa a sua própria história e não a faz acontecer, não participa nem do que acontece em sua própria vida e nem da vida em comum. Nessa perspectiva, entende-se outro aspecto da educação dialógica, que Freire chama de “pensar certo” e relaciona diretamente ao “fazer certo”. A coerência entre o pensar e o fazer produz o verdadeiro processo de humanização e libertação dos seres humanos. A formação ao pensar crítico é necessidade premente, pois,

[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. (FREIRE, 2011, p. 114).

No contexto educacional contemporâneo falta a educação para o pensar crítico e a problematização como forma de aprofundar o conhecimento. Assimilam-se imagens, internalizam-se conceitos e procuram-se soluções imediatas. A cultura da rapidez e da facilidade instalou-se nas mentes. Constata-se no dia a dia, a incapacidade de pensar por si mesmo, de elaborar as informações recebidas e de processá-las, transformando-as em convicções próprias. Vive-se a cultura da impessoalidade e já não se assumem responsabilidades pelo que se diz, se faz e se pensa. Nesse sentido, a educação dialógica é

uma das respostas que pode ajudar na construção de conexões entre teorias e práticas educacionais.

A incerteza move para a investigação. No caso da educação problematizadora é preciso pensar com o outro e educar para um pensar que pergunta, que se torna curioso. O pensar crítico e questionador opera sobre a realidade transformando-a. É a dialética da ação-reflexão-ação, em movimento contínuo e ascendente. A partir do pensar reflexivo, os sujeitos se tornam conscientes de sua situação e podem partir para a mudança ou melhoramento de sua realidade. “A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (FREIRE, 2011, p. 52). Não existe transformação da realidade se não existir a práxis. Assim, compreende-se a necessidade da formação e da transformação como práticas permanentes.

Eu acredito firmemente que nós, mulheres e homens, nos tornamos capazes de interferir neste mundo que nós criamos, na medida em que nós adquirimos consciência de nós mesmos, o que por sua vez acontece quando adquirimos consciência de mundo. Do meu ponto de vista, é a consciência da externalidade de mim mesmo que torna possível colocar a minha consciência no mundo, da forma que eu vou trabalhar para transformá-lo em vez de me adaptar a ele. (FREIRE, FREIRE, OLIVEIRA, 2014, p. 79-80).

É preciso transformação e não adaptação, mas isso só é possível quando acontece a conscientização sobre o real que contorna o sujeito. A práxis, na compreensão de Freire, está relacionada ao processo de libertação do oprimido. É um caminho que acontece entre o modo de ver o mundo e o modo de viver no mundo, como consequência da teoria que transforma o mundo. Essa dinâmica traduz-se no compromisso entre o dito, o ensinado e a prática coerente que transforma o mundo em que se vive. Contudo, a superficialidade do pensamento ocorre a partir do momento em que não existe mais a preocupação de transformar informação em conhecimento. A educação dialógica é uma resposta, até mesmo, para a falta de respeito ao outro, que se instalou concretamente em todos os ambientes, por vezes, dissimulada em liberdade de expressão e exercício democrático.

A práxis é uma relevante contribuição para a construção do conhecimento, pois suscita nos sujeitos da educação, mais do que certezas, incertezas, que levam ao verdadeiro conhecimento, pois quando não se está certo de alguma coisa vai-se à busca. A educação hoje necessita de criticização e de problematização para despertar nos sujeitos o pensamento reflexivo. A partir do pensar reflexivo, os sujeitos tornam-se conscientes de sua situação e podem partir para a mudança ou melhoramento de sua realidade. Não existe transformação da realidade se não existir a práxis. Assim, compreende-se a necessidade da formação e transformação permanentes, como objetivos da educação dialógica e libertadora. O ser

humano é, enquanto ser em constante educação, como também é enquanto fazedor da mudança do mundo.

O papel do educador é mediar o conhecimento, não dar pronto, mas suscitar a vontade de conhecer, o desejo de saber, a busca da compreensão. Pode-se dizer que conhecer é, de certa forma, recriar o mundo. A construção do conhecimento através do diálogo tem algumas características que Freire descreve em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2011). São elas: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. É preciso despertar nos professores e nos educandos o espírito colaborativo, o respeito ao outro que também é sujeito, para que os dois se encontrem e sejam capazes de libertar-se daquele espírito exclusivamente competitivo, que destrói e escraviza o outro. Um conhecimento é libertador quando professor e aluno se tornam sujeitos do processo e atuantes no meio em que vivem.

O(A) docente precisa ser um desafiador, precisa ensinar a pensar certo, a organizar, autonomamente o conhecimento, de forma crítica e dinâmica, não passivamente. É necessário que se tenha sempre a consciência do inacabamento, próprio do humano, para a busca de aperfeiçoamento. Por isso, ensinar e aprender exige comprometimento, convicção firme de que a educação ainda é uma resposta para os problemas do mundo. Cada ser humano assume parte da tarefa de transformar o mundo para que todos tenham nele seu lugar, ou para devolver-lhe a característica primordial, seja ela mitológica ou científica, de espaço harmonioso, onde cada qual se sente acolhido e em sua própria casa.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2002, p. 18).

Ensinar abrange a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Uma educação problematizadora vê além daquilo que está posto. Existem muitas relações estruturais e sociais que podem e devem ser diferentes. A educação deve ser transformadora das realidades, o conhecimento é agente transformador da realidade, por isso, ensinar exige a convicção de que a mudança sempre é possível. Uma educação que não provoca mudanças não tem razão de ser, pois a vida é dinâmica. Dessa forma, o(a) educador(a) não pode mais ser aquele que apenas transmite conhecimento técnico e/ou teórico, mas aquele(a) que toma posição diante dos fatos, provoca a mudança, instiga o educando a tornar-se sujeito de sua própria vida. “A busca de conhecimentos, de valores, de atitudes e de habilidades, numa palavra, de competências que possam ser identificadas como

humanas é a razão de ser de todo e qualquer processo educativo”. (SOUZA, 2002, p.146). Assim, a educação torna-se primordial no processo emancipatório e libertador.

Ensinar exige liberdade, autoridade, tomada de decisões, disponibilidade para o diálogo. A liberdade, um conceito, às vezes compreendido de forma um tanto equivocada, é essencial para que o sujeito se torne autônomo e tenha possibilidade de crescer. A autoridade é algo que deve fazer parte da postura do(a) professor(a), no entanto, não pode ser confundida com autoritarismo. Ter autoridade significa saber o que está fazendo, assumir com responsabilidade e seriedade a tarefa de educar. Agindo assim, o(a) professor(a) estará ensinando aos seus educandos através de seu exemplo. Assim, pode-se concordar com Freire (1995, p. 16) quando ele diz que “a escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser”. O(A) professor(a), ainda hoje, apesar da desvalorização de sua classe profissional, é uma referência para o(a) aluno(a).

Existem muitas dificuldades e desafios a serem vencidos no universo da educação e não depende somente dos(as) educadores(as) a promoção de mudanças. Mas na medida em que houver uma conscientização de que é possível o seu protagonismo, já será dado um grande passo para contribuir com uma sociedade consciente e comprometida com a educação. Esta tem assumido como tarefas suas, muitos compromissos que são da sociedade e, por vezes, tem se preocupado pouco com a aprendizagem. Colaborar para a humanização do humano através da educação é promover a participação, não a competitividade. Onde estão os valores humanos ensinados e aprendidos quando a formação profissional é o foco exclusivo do ensinar e do aprender?

Nesse contexto, entende-se que os educadores precisam focar seus objetivos na aprendizagem, na busca de metodologias que possam ajudar os(as) educandos(as) a apreender os conhecimentos necessários para uma formação integral. Contudo, também precisam preocupar-se com que seus educandos possam sair com alguns saberes que a vida lhes exigirá, como o respeito ao outro, ao diferente, à construção coletiva e em prol da coletividade. A práxis transformadora e libertadora traz para o ambiente educativo a necessidade de buscar e compreender os saberes que são essenciais ao/a educador/a para a formação do ser humano humanizado.

O processo educativo é responsável por criar novas disposições intelectuais na pessoa, que sejam capazes de inseri-la em seu contexto histórico e cultural para a atuação consciente na transformação social. Daí a grande tarefa da docência e do Estado na criação de políticas inclusivas, que respeitem as culturas minoritárias, que não “formem” todos os seus estudantes em uma única “forma” e os devolvam à sociedade como “produtos” feitos em

série, por uma educação que tem definidas suas intenções pelo mercado neoliberal. Talvez, essas intenções não sejam definidas por aqueles que estão à frente dos processos educativos nas salas de aula, mas por aqueles que “pensam” a educação como serviço, muitas vezes, para uma deseducação.

A finalidade do processo educativo deverá ser tornar humano o humano. As atitudes das pessoas que se formam em ambientes que não levam em conta a diversidade, a identidade de cada ser humano, revelam que se está muito aquém de fazer acontecer uma educação humanizadora. Para que haja um ambiente educativo é necessário, primeiramente, estabelecer atitudes de diálogo.

Essas atitudes, enquanto exigem a reflexão, o debate, a criticidade, o discernimento, a tomada de decisões, são formas de construir e de avançar nos processos democráticos na medida em que contribuem para a construção da humanidade do ser humano. (SOUZA, 2002, p. 154).

Atitudes de diálogo e interação com o outro geram a inserção transformadora que liberta as pessoas da opressão e as faz sentirem-se parte do processo de construção da sociedade, do conhecimento, do seu ambiente pessoal. Freire (1999, p. 36) reflete sobre a educação para o homem-sujeito ou educação para o homem-objeto. O processo educativo sempre se manifesta por um desses vieses. Ou a forma de educar, as metodologias de ensino, educam a pessoa para ser sujeito, para pensar suas próprias ações, sobre suas ações, ou formam-se nas academias “objetos” de manipulação. Assim, pode-se avaliar que “a finalidade acadêmica de qualquer processo educativo é a interpretação, compreensão, explicação e expressão da realidade pessoal, social e da natureza de que o ser humano necessita no seu processo de humanização”. (SOUZA, 2002, p. 146). A educação deve tornar-se processo de inserção e de interação com o mundo.

A práxis educativa deve passar pela construção conjunta da valorização do outro, acima de tudo como humano, pois o fato de ser humano torna todos iguais, com os mesmos direitos e deveres. Nesse sentido, a práxis educativa torna-se complexa no contexto multicultural, pois o educador precisa dar conta de atender, valorizar e cultivar os saberes múltiplos de cada um que se encontra numa sala de aula, numa universidade, numa região específica, em uma cultura particular. “O processo educativo necessita não só atentar para todas as dimensões do ser humano e de sua sociedade, mas também realizar-se de acordo com as exigências identificadas no contexto histórico-social em que acontece”. (SOUZA, 2002, p. 145). Dessa forma, torna-se urgente e imprescindível repensar conceitos e práticas educacionais, bem como suas políticas.

Compreende-se, a partir desse pensamento, que, para cada contexto educacional, precisa-se de práticas educacionais correspondentes. Porém, o que aconteceu e ainda acontece em diversas situações e lugares é a invasão cultural (FREIRE, 2011) das culturas dominantes, que passam a impor suas formas de ser e de pensar, naquelas culturas que continuam dominadas, desprotegidas, ou mais desfavorecidas, sem condições de estabelecer seu jeito de ser e de viver. A invasão cultural é manipuladora e caracteriza a educação antidialógica.

A originalidade de Freire está na superação da modernidade ao buscar construir crítica e criativamente novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador; ao elaborar uma nova visão epistemológica a partir da produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, a diferença e o inédito, além de inspirar profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo atual. (ZITKOSKI, 2000, p.177-178).

Novamente, a educação dialógica e libertadora vem como proposta de superação das dificuldades encontradas nos ambientes educacionais e na sociedade em geral. Essa nova visão epistemológica da construção do conhecimento, que está a serviço da vida, é capaz de superar dicotomias, discriminações e o competitivismo, a fim de que cada um encontre seu lugar na sociedade. A superação das desigualdades estruturais da sociedade contemporânea é uma tarefa complexa, pois para isso, precisa-se vencer uma gama de concepções arraigadas no modo de pensar e de fazer as coisas. Segundo Zitkoski (2000, p.195), na educação libertadora,

[...] o conhecimento é visto a partir da totalidade da própria vida humana no mundo, superando-se, assim, as dicotomias e fragmentações tradicionalmente presentes na história da filosofia ocidental, principalmente o dualismo sujeito-objeto que acompanhou a filosofia moderna.

A forma de pensar da filosofia moderna transplantou-se para as relações entre professor e aluno, nas quais se compreendia o professor como detentor dos saberes e o aluno como aquele que recebia esses saberes, sem a preocupação de transformá-los em conhecimento próprio, ou de valorizar o saber de cada um. Era, naquele momento, e ainda é hoje uma relação de sujeito-objeto. Em parte essa dicotomia foi superada, mas por outro lado, a metodologia da educação libertadora e dialógica ainda não está presente em muitos ambientes educacionais. Por isso, estudou-se neste trabalho o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por acreditar-se que essa política foi uma tentativa de resgatar a dimensão dialógica da educação e para investigar se essa política está atenta às necessidades educacionais do presente.

CAPÍTULO 3

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E A PEDAGOGIA FREIREANA: SEMELHANÇAS

Os desafios encontrados, atualmente, nas escolas e universidades remetem a novas reflexões sobre o fazer educacional, compreendido como uma ação intencional acerca do ser humano, da sociedade e da educação. Não é possível ser educador, educadora sem se posicionar politicamente, ante as concepções de mundo que se apresentam de múltiplas formas. “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento [...]” (FREIRE, 1997, p. 9). Não existe neutralidade na ação educativa, assim como em qualquer outra profissão. As ações do sujeito sempre se constroem sobre concepções políticas, éticas, morais. “A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre.” (FREIRE, 1995, p. 28). O ser humano é político em suas ações, pois assume posturas e atitudes que demonstram suas opções.

No contexto educacional brasileiro e, até mesmo mundial, pode-se perceber que as políticas educacionais têm determinados objetivos que são expressos, ou velados, e servem a interesses governamentais do sistema dominante. O fantasma da educação pode ser denominado, na maioria das vezes, capitalismo neoliberal. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Ao refletir sobre as contradições do sistema capitalista pode-se chegar a um estado de inércia, ou depressão, diante de tantos desafios. Desanimar, contudo, nunca foi a solução para qualquer que seja o problema, e é nesse contexto que se entende como válida a proposta de uma educação dialógico-libertadora que, ao partir de pequenas ações, pode se transformar em uma transformação educacional de grande alcance, como comprovam as mudanças iniciadas por Paulo Freire, em sua época.

Freire parte da ideia de que a sociedade brasileira da época encontrava-se em um processo de transição e necessitava uma educação adequada. Busca, então, uma resposta em três níveis: conseguir uma educação que tenda ao desenvolvimento e à democracia, que resista às forças do desenraizamento e que não se volta ao quietismo, mas sim à criatividade ou ao despertar. Estas propostas se opõem frontalmente ao tipo de “educação bancária”, de acumulação e memorização de conhecimentos que se praticava no país. (DÉVES-VALDÉS, 2014, p. 175).

A educação dialógico-libertadora como uma proposta de emancipação e libertação do sujeito é capaz de transformar as relações humanas a partir do contexto escolar, enquanto formadora de consciências críticas, e se projetar para mais além, ao lugar onde atuam os sujeitos. Como em círculos concêntricos que se desenham a partir de uma pequena ação, as iniciativas docentes podem principiar obras de grande transformação social. Mas, para isso, é preciso que se reconheça a “malvadez” do sistema e a sua real intenção de não dar voz e vez a todos, mas apenas a quem serve aos interesses econômicos e lucrativos. Freire critica, veementemente, a perversidade da ideologia do capital e do mercado que para se manter estável emudece os sonhos e as esperanças.

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. (FREIRE, 1996, p. 14).

A indignação perante as injustiças cometidas aos “esfarrapados do mundo” fez dele alguém que se empenhou para mudar as estruturas do sistema e para conscientizar as pessoas na busca de mudanças. Foi nesse contexto que surgiu a inspiração para a criação dos Círculos de Cultura, através dos quais era possível dar voz aos analfabetos, que eram uma grande parte dos brasileiros, esquecidos e ignorados pelas elites. Os Círculos de Cultura desenvolveram-se como possibilidades para que os pobres e analfabetos também pudessem participar da vida social como um todo, das decisões políticas, a partir do momento em que aprendiam a ler e a escrever e, principalmente, a interpretar o mundo a sua volta.

Brandão (2008, p. 76) explica o significado dos Círculos de Cultura em âmbito de Brasil, de América Latina e de mundo:

Entre o final dos anos 1950 e o começo dos anos 1960 surgem várias frentes e difundem-se por todo o mundo diferentes experiências de “trabalhos com grupos”, de “educação centrada no aluno”, de projetos de pesquisa e de ação social com um forte acento sobre a participação consciente, co-responsável e ativamente voluntária. Assumindo as mais diversas formas e servindo a projetos sociopolíticos e culturais diferentes, essas experiências guardam em comum um desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder.

Os Círculos denotam uma horizontalidade na interação entre alunos e professores, nos quais, a partir da vivência, do diálogo e da descoberta conjunta se constrói o

conhecimento. O(A) professor(a) atua como dinamizador, coordenando os trabalhos. Todos têm oportunidade de usar a palavra, uma vez que no Círculo, valorizam-se os saberes dos que estão presentes e forma-se, a partir da base cultural dos participantes, novos e enriquecidos saberes que contam, então, com a participação de todo o grupo. No Círculo todos estão no mesmo nível, não existe uma hierarquia de sobreposição em que um sabe mais que outro, existe uma dinâmica de compartilhamento em que todos colaboram para a construção do conhecimento.

Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social. (BRANDÃO, 2008, p. 77).

Cada pessoa participante do círculo torna-se uma fonte de saberes, que, na partilha mútua, enriquece a todos os membros do grupo. O fato de envolver os próprios alfabetizados na construção da aprendizagem valoriza a pessoa mesma, dá-lhe autonomia, torna-a, criticamente responsável pelo crescimento do grupo como um todo, e fortalece-a como sujeito em construção. A prática dos Círculos traz ao centro da aprendizagem a cultura dos sujeitos com seus saberes originais. O participante dos Círculos tem a oportunidade de crescer de dentro para fora, num despertar das forças próprias de si mesmo como ser humano, como sujeito autônomo e livre e como componente de uma comunidade de trabalho conjunto. Pode-se dizer que este é o fundamento do programa pedagógico gerado a partir da ideia dos Círculos de Cultura.

A lógica dessa forma de aprender/ensinar parte de situações locais, da cultura local, da originalidade dos participantes do Círculo para desenvolver-se em ações sociais e políticas, mudando as estruturas de um sistema opressor. As ações construídas, localmente, conduzem à libertação, à autonomia de pensamento, à tomada de decisões contextualizadas e com poder político de influência global. Essa era a política dos Círculos de Cultura, com o objetivo de envolver no processo de ensino-aprendizagem todos os participantes com suas próprias experiências de vida. Dessa forma, tem-se uma educação em conjunto, edificada pela base do diálogo e da solidariedade, valorizando a criatividade e a participação de cada um dos componentes de um Círculo.

Alfabetizar-se significa, assim, mais do que ler palavras e dominar determinadas habilidades, aprender a ler crítica e criativamente o seu próprio mundo, encontrando, em comunidade, soluções para problemas concretos, partindo da realidade da própria vivência

cotidiana para a construção de um mundo humano, que valoriza o ser humano. Em contraposição à lógica do mercado e do capital é preciso reafirmar sempre, de novo, que a aprendizagem humana está ligada às dimensões todas do ser humano. Assim, ressalta-se que o aprender não é somente uma função intelectual, mas emocional, que, ao envolver mente e emoções, produz maiores efeitos, mudanças, aprendizagens significativas e nunca esquecidas.

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também, com a razão crítica. Jamais com esta apenas. (FREIRE, 1997, p. 8).

O método aplicado para a organização e o desenvolvimento dos Círculos de Cultura tem o grande merecimento de envolver os/as alunos/as na busca dos temas geradores, da compreensão de seu próprio contexto, e isto significa colocá-los em um caminho de compreensão que abrange o ser todo, com sua razão, suas angústias, suas emoções todas. Os temas geradores, as palavras geradoras, e os seus significados no contexto das comunidades onde se desenvolve esse método de alfabetização contribuem para que educadores e educandos se tornem participantes e construtores de momentos únicos, nos quais se pensa junto, aprende-se junto e discute-se junto, os problemas e as necessidades de todos. A construção conjunta estabelece novos significados que dão asas, que encetam movimentos de liberdade e de autonomia, culminando com a felicidade de poder aprender e ensinar em comum unidade.

Além dos Círculos de Cultura, as ações de Freire como Secretário da Educação, na cidade de São Paulo, de 1º de janeiro de 1989 a 21 de maio de 1991, comprovam sua vontade e sua ação em favor da libertação dos oprimidos a partir das práticas educativas. Como gestor da Secretaria da Educação, Freire empenhou-se na formação de multiplicadores da sua proposta de libertação. Através da formação de educadores, das visitas às escolas e do conhecimento das dificuldades que se apresentavam naquele contexto, iniciou uma verdadeira transformação do universo educacional, como confirmam suas palavras:

[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo, o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. Esta foi uma das tarefas a que me entreguei, recentemente, tantos anos depois da constatação de tal necessidade, de que tanto falei em trabalho acadêmico de 1959, Educação e atualidade brasileira, enquanto secretário de Educação da cidade de São Paulo, de janeiro de 1989 a maio de 1991. A da democratização da escola pública, tão descurada pelos governos militares que, em nome da salvação do país da praga comunista e da corrupção, quase o destruíram. (FREIRE, 1992, p. 23).

As tentativas de Freire na organização da escola pública e na formação de professores surtiram efeitos positivos e alimentaram sonhos de educadores e educadoras na perspectiva da transformação da difícil realidade em que se encontrava o país. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio mostrou ser uma política que incentiva a autonomia de professores e estudantes, vindo ao encontro das esperanças de tantos que pensam como Freire, de que todos os envolvidos na educação se tornem sujeitos de sua própria formação. Nesse sentido, a escola pública pode e deve tornar-se um ambiente em que os(as) jovens e seus(as) professores(as) sintam-se atores, protagonistas, e possam influenciar a comunidade onde vivem e a sociedade como um todo, através das iniciativas despertadas por meio do incentivo à pesquisa na escola.

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. (FREIRE, 1995, p. 24).

Acredita-se que a pesquisa na escola incentiva e forma para a autonomia e para o pensar certo, com o significado de interação e apropriação autônoma do saber. A escola democrática, que dá voz aos sujeitos constitui-se em nicho de criatividade, de florescer da vida dos sujeitos pensantes ali presentes. Nessa perspectiva ressalta-se a necessidade de a escola ser mais questionadora, do que respondente. A pedagogia da pergunta, referida pelo autor, encontra respaldo na modalidade de Ensino Médio que insere a pesquisa, o problema de pesquisa, colocando os/as jovens no caminho da busca de respostas. “O trabalho de pesquisa tem significado uma imersão crítica em uma realidade ainda não suficientemente conhecida. É um processo no qual a leitura da palavra e leitura do mundo se cruzam abrindo novas possibilidades de compreensão dos fenômenos pesquisados.” (WEYH, 2011, p. 191).

O referido Pacto aponta a pesquisa como princípio educativo, já que os projetos desenvolvidos pelos(as) jovens estudantes conduzem à busca dos problemas e das hipóteses de solução para os mesmos. Para isso, é preciso

[...] consolidar a pedagogia da pesquisa, da pergunta e da problematização, da construção da aprendizagem, na qual os educandos são protagonistas na produção do conhecimento; a avaliação emancipatória focada na aprendizagem e no entendimento do erro como elemento constitutivo do processo de aprendizagem (afastando a nota classificatória enquanto dispositivo moral), da inclusão social e do exercício da cidadania. (JÉLVEZ, 2014, p. 156).

A pedagogia da pergunta constitui-se pressuposto para a educação dialógico-libertadora. Colocar a pergunta/pesquisa como princípio educativo é uma novidade em um universo educacional em que se parte, geralmente, de conceitos apresentados sem

problematização. Desafiar a curiosidade dos/as jovens e adolescentes na busca de temas instigantes, da construção de perguntas científicas, que se transformam em problemas de pesquisa constitui-se em movimento colaborativo e instigador para que eles/as mesmos/as busquem, no exercício da pesquisa, a resposta às suas próprias perguntas. Torna-se ainda mais relevante a pesquisa se o tema for um problema da comunidade em que o/a jovem está inserido/a, podendo tornar-se, dessa forma, um movimento de cunho libertador na busca de soluções aos problemas sociais.

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir. (FREIRE, 1995, p. 24).

O interesse da administração pública com relação aos docentes muda o perfil da escola, mostra o interesse em transformação das relações sociais e econômicas, revela princípios justos em relação à população. Constata-se, muitas vezes, desânimo do professorado diante de políticas educacionais que não partem de problemas reais. Isso faz com que uma nova política, que talvez se constituísse em solução, caia no vácuo, provoque rejeição desde o início.

Uma escola democrática precisa ouvir e dar voz aos seus sujeitos, levar em conta as diversidades ali presentes, precisa respeitar e valorizar as capacidades singulares que cada um traz ao ambiente escolar. Mas, o que se vê na realidade clichê dos tempos atuais? O desrespeito aos sujeitos da escola, a educação a serviço de interesses políticos um tanto duvidosos, o imbróglio de manobras partidárias e, conseqüentemente, o desinteresse, a “raiva legítima”, o descaso para com a instituição escolar.

A partir da preocupação de garantir a qualidade do Ensino Médio e de dar voz aos seus sujeitos foi instituído, no Brasil, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Considerando as fragilidades descritas nos seis cadernos de Formação de Professores da Etapa 1, foi instituído por meio da Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013¹³, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O Pacto surgiu com o objetivo de fortalecer a etapa final da Educação Básica, como expressa o Documento que o institui:

¹³ Em anexo ao final deste trabalho.

O desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. [...] Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro. (BRASIL, 2014).

O Pacto estabelecido visa à formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos da última etapa da Educação Básica, tendo em vista o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, designadas pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 31 de janeiro de 2012. A primeira etapa dos Cadernos do Pacto tem como marco os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral e, a segunda etapa, considera a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio organizado conforme as Áreas do Conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.

Observando a estrutura geral da organização das propostas de encontros de formação dos Cadernos do Pacto percebe-se que existe uma proposta dialógica, que incentiva ao diálogo e à construção conjunta de ideias e iniciativas por parte dos/as docentes. Os assuntos a serem estudados encontram-se contextualizados, as dificuldades dos/as jovens e dos/as professores/as são colocadas em pauta para reflexão e proposição de ações para a resolução de problemas como conflitos escolares, por exemplo. A contextualização do Ensino Médio brasileiro e do acesso e permanência na escola, que se dá gradativamente no decorrer do tempo, através de lutas e conquistas de direitos da classe popular, permite visualizar o porquê das fragilidades encontradas, principalmente, nas escolas públicas.

Os cadernos de formação de professores do Ensino Médio, através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, da Etapa I, trazem um balanço histórico, bem como os desafios para o Ensino Médio brasileiro. Apresenta-se aqui, breve contextualização a partir dos dados apresentados nos referidos cadernos. A partir do objeto de referência, Cadernos de Formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, far-se-á a análise da situação do Ensino Médio brasileiro, para, na sequência, apresentar-se a pesquisa de campo e a proposta da educação dialógico-libertadora como sugestão para a promoção de melhorias e de transformação na educação brasileira.

A escola brasileira na sua totalidade surge e mantém-se em muitos lugares até hoje, para servir aos interesses da elite. A “expressão ‘ensino médio’ é universal e designa, em todos os países, a etapa de ensino situada entre a educação elementar e o ensino superior”.

(ETAPA I, CADERNO I, 2013, p. 5). No Brasil, durante o Império, o Ensino Médio era mantido sob o controle do poder central e “sua organização e atribuições contribuíram para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros”. (ETAPA I, CADERNO I, 2013, p. 5-6). Essa constatação inicial revela a discriminação sofrida pelas classes populares, desde o despontar da pátria colonizada, pois o objetivo do Ensino Médio era a formação das elites nacionais.

A Constituição Republicana de 24.02.1891, reafirma a dualidade na organização da educação escolar: em âmbito federal são instituídos o ensino superior e secundário e, em âmbito estadual, confere-se o direito de instituir escolas de todos os tipos e graus, especialmente os níveis primários de ensino. (ETAPA I, CADERNO I, 2013, p. 8). Quando foram designadas as instituições de ensino secundário já eram claramente seletivas: social, pedagógica e profissionalmente. “Durante toda a primeira República, houve uma nítida separação entre o ensino popular, constituído pelas escolas primárias, pelo ensino normal e pelo profissional, e a educação das elites, com as melhores escolas primárias, os ginásios e as escolas superiores.” (ETAPA I, CADERNO I, 2013, p. 9-10). Dessa forma, percebe-se que, já em sua gênese, toda a educação no Brasil constitui-se como forma de acentuação das divisões de classes e da exclusão dos pobres.

A escola secundária apresentava algumas características na época, que perduram ainda hoje. O Ensino Médio constituía-se como nível preparatório ao ensino superior, como um exame de madureza e exame vestibular, desde 1915. (ETAPA I, CADERNO I, 2013, p. 11). A Reforma de Francisco Campos (1931) instituiu o ensino secundário com a finalidade de formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, reforçando a ideia de que esse nível de ensino é propedêutico.

A reforma Francisco Campos veio reforçar as barreiras existentes entre os diferentes tipos de ensino pós-primário. Constituíam esse ensino, como se viu, além das escolas secundárias, as escolas profissionais para formação de quadros intermediários do comércio (a reforma só tratou do ensino comercial) e da indústria, além do magistério primário, não articulados com o secundário nem com o superior, conseqüentemente. (ETAPA I, CADERNO I, 2013, p. 13).

A gestão de Gustavo Capanema (1934) consagra como objetivos do Ensino Médio a formação de força de trabalho para a indústria, o setor agrícola, comercial e normal (professores). A Lei Orgânica transforma o ensino profissional em médio de dois ciclos: curso básico (4 anos) e ensino técnico (3 anos, mais um de estágio no caso da indústria) e pedagógico para docentes e administradores. A formação de professores: formação de

regentes do ensino primário (4 anos) e especialização de professores primários e administradores escolares. (ETAPA I, CADERNO I, 2013, p. 16).

Com o fim da ditadura Vargas à ditadura civil militar (anos 1950 aos 1980) e à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1961, ficou estabelecida a equivalência dos cursos técnicos ao secundário para fins de ingresso nos cursos superiores. (ETAPA I, CADERNO I, 2013, p. 18). Neste período, marcado pelas repercussões mundiais da segunda guerra, houve grande expansão do Ensino Médio. No Brasil, a Lei 5.692/71 fixou a obrigatoriedade do ensino de oito anos, chamado de Primeiro Grau e o Segundo Grau profissionalizante, voltado à preparação de técnicos, principalmente para o setor industrial. Desde esta época, acentua-se a dicotomia da escola brasileira expressa pelos que têm acesso e permanência na escola e a grande maioria excluída da mesma.

O Caderno 1 do Pacto (p. 20) chama a atenção para a “Teoria do capital humano” (anos 1950/1960) que, segundo estudos de Costa (2009, p. 5), é um conjunto de capacidades e destrezas humanas transformadas em valor de troca. Compreendem-se a partir dessa definição os problemas relacionados à educação brasileira, advindos da subordinação da educação aos interesses do mercado de trabalho que reforça sempre de novo a dicotomia entre educação de elite e formação de trabalhadores. A teoria do capital humano exerce forte influência sobre a educação, que, nesse contexto, passa a ser compreendida como desenvolvimento de competências e habilidades que o sujeito amplia de acordo com as demandas do mercado, da empregabilidade. O sujeito acumula “capital” que é a sua destreza em corresponder às necessidades ditadas pelo princípio mercadológico.

[...] a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida. (COSTA, 2009, p. 7).

A pessoa humana é transformada em “coisa”, objeto a serviço das instituições que comandam a supremacia do lucro, daí a marginalização crescente, os investimentos em especializações cada vez mais acentuados e a culpabilidade do trabalhador que se não tiver determinadas habilidades, fica fora do mercado de trabalho. E a culpa é de quem? Dele mesmo, segundo a mentalidade neoliberal (anos 1990, no Brasil), porque não se capacitou, suficientemente, conforme as demandas do mercado. Destaca-se aqui, a eterna discussão entre a compreensão da essencialidade humana e os interesses puramente capitalistas e neoliberais que consideram a pessoa um capital a ser explorado da forma mais eficiente e lucrativa possível.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/1996, instituíram a educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a modalidade EJA, com a responsabilidade do Estado em possibilitar condições de acesso e permanência para todos na escola. A partir dos anos 1970, a educação brasileira passa a sofrer influências de organismos internacionais, todo o discurso e as ações em torno da educação partem de modelo empresarial.

Apesar dos movimentos de resistência ao projeto educacional do governo Fernando Henrique Cardoso e dos embates políticos desencadeados pelos movimentos sociais populares, entidades científicas e sindicais de educadores contra os setores empresariais dentro e fora do governo, houve a desescolarização do ensino técnico e o predomínio do modelo de competências, na tentativa de ajustar toda não só a educação profissional, mas a educação escolar às demandas do mercado. No plano das relações de trabalho, a formação profissional foi progressivamente transformada em instrumento da gestão individual das competências e dos atributos cognitivos dos assalariados na empresa e fora dela. [...] Um dos frutos maiores da reflexão crítica e das iniciativas dos movimentos sociais populares e de educadores democráticos organizados nos Fóruns em Defesa da Escola Pública que participaram do processo Constituinte e da elaboração da nova LDB consistiu na construção de um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos e as atribuições do ensino médio. O projeto de **formação humana integral** propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio [...]. (ETAPA I, CADERNO I, 2013, p. 22-23).

No governo Lula¹⁴, foi reintegrado o ensino técnico ao médio, contemplado pelo Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica - FUNDEB, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, o Decreto 5.840/2006, que estabelece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, o Programa Brasil Profissionalizado, visando a fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, contando com recursos federais, desde 2007. “Hoje, quatro formas configuram o oferecimento de Ensino Médio no país: a Regular, a Normal/Magistério, a Integrada à Educação Profissional (Integrado) e a EM de Educação de Jovens e Adultos (EJA).” (ETAPA I, CADERNO I, 2013, p. 24-25).

Observando o desenrolar histórico do Ensino Médio constata-se que os problemas sociais afetam, significativamente, essa etapa da educação básica. O acesso ao EM ainda não é igualitário, nem universal. Muitos jovens que chegam ao EM não o concluem porque se veem obrigados a trabalhar para sustentar suas famílias, não retornando mais aos estudos. Outro problema eminente é o fato de os jovens trabalharem de dia e estudarem à noite, dificultando a permanência na escola, pois a maioria se vê desgastada e sem condições de

¹⁴ Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente do Brasil de 2003-2010.

fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Percebe-se o embate visível entre uma sociedade que se diz igualitária, mas que se contradiz ao aprofundar a permanência da desigualdade.

Educadores e educadoras experimentam no seu cotidiano essa disputa invisível ou abertamente constatada, por isso, assumir compromissos condizentes com uma prática dialógico-libertadora e uma postura reflexiva e ativa exige força política. Trabalha-se porque e em favor de quem? Com as novas relações sociais buscam-se novos sentidos para a educação e ela passa a ocupar papel central nas discussões.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é uma política pública que responde às necessidades dos jovens e dos professores desse nível de ensino? As políticas públicas da educação devem surgir a partir das fragilidades do contexto do universo educacional. Acredita-se que a instituição do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio surgiu a partir das dificuldades enfrentadas nos últimos três anos da Educação Básica – o Ensino Médio. A vulnerabilidade do Ensino Médio e seus desafios ficam evidentes quando se veem algumas estatísticas e estudos acerca do mesmo. O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, refere-se, na Meta 3, ao Ensino Médio.

A referida meta propõe-se a “universalizar, até 2016, o atendimento Escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de Matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).” (PNE, 2014-2024). Em documento, produzido e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2015), faz-se a análise dos principais indicadores de cada uma das dez metas do PNE, a fim de verificar e acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas para a educação brasileira até 2024.

Os estudos divulgados no documento intitulado “Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de Base”, foram produzidos a partir de pesquisas do INEP (Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, SAEB e IDEB), do IBGE (PNAD e Censo Demográfico) e da CAPES (dados da pós-graduação), disponíveis na data de promulgação da Lei do PNE, em 25 de junho de 2014. (BRASIL, 2015). O referido documento destina-se a subsidiar a compreensão dos desafios colocados pelas Metas do PNE. Neste estudo, utilizar-se-ão apenas os dados relativos à Meta 3. A fim de levantar dados que auxiliem na realização dessa meta, duas questões foram investigadas pelo documento: “qual é o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola? Qual é o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio?” (BRASIL, 2015).

Respondendo a essas perguntas, segundo o mesmo documento,

[...] o percentual de jovens entre 15 e 17 anos de idade que frequentavam a escola no ano de 2004 era de 81,8%. Esse valor se expandiu, em uma década, para 84,3%, o que confluíu em um crescimento de 2,5 pontos percentuais (p.p.) [...]. A variação observada entre 2004 e 2013 denota certa estabilização do indicador. Embora acima de 80%, esse percentual continua ainda distante dos patamares necessários para a universalização. Os dados registrados em 2013 para o indicador (84,3%) implicam que, em três anos, o crescimento necessário deverá ser de mais de 15 p.p., de forma a atingir a universalização do atendimento em 2016. O segundo objetivo da Meta 3 consiste em garantir que, até o ano de 2024, ao menos 85% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos estejam frequentando o ensino médio (EM), que corresponde ao nível de ensino considerado adequado para a respectiva idade. Entre 2004 e 2013, o percentual dessa população que frequentava o EM se ampliou de 44,7% para 55,3%, o equivalente a um crescimento de mais de 10 p.p. [...]. Apesar disso, cabe registrar que, em 2013, esse valor se localizava quase 30 p.p. abaixo do esperado para o ano de 2024: 85% desses adolescentes matriculados no EM. (BRASIL 2015, p. 56, 62).

A análise realizada pelo Documento Linha de Base revela que o objetivo traçado pela Meta 3 do PNE está, ainda, longe de ser cumprido. Percebe-se crescimento na inclusão dos jovens na escola, contudo ainda é pouco, em relação ao esperado para 2024, que, observe-se, pretende alcançar a taxa líquida de matrículas de 85%. Ainda nem se tem como meta que 100% dos jovens na faixa etária que corresponde ao EM estejam na escola até 2024. Essa análise faz-se em nível de Brasil. Cada Estado e cada município, também, prevê e estabelece em seus planos de educação, ações para alcançar as Metas propostas pelo PNE.

As duas escolas pesquisadas neste estudo pertencem a pequenos municípios da Região Norte do Estado do RS. Estes aprovaram seus Planos Municipais de Educação – PME, em 2015, dando atenção a todas as metas estabelecidas no PNE. No que se refere ao Ensino Médio, um dos municípios alcançou o percentual de 87,9% de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola, o outro município obteve um percentual de 90,01% de jovens na escola nessa mesma faixa etária, portanto, acima do estabelecido pelo PNE, com relação à Meta 3.

No Rio Grande do Sul, o Ensino Médio Politécnico foi implantado em 2012, encerrando-se a primeira experiência desse modelo curricular em 2014. A implantação veio ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Já o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído em 22 de novembro de 2013. No Rio Grande do Sul, através de dados estatísticos¹⁵ observou-se que em 2013, a matrícula inicial do Ensino Médio foi de 336.435, e em 2014, foi de 334.829 alunos. Percebe-se um decréscimo nas matrículas, o que denota

¹⁵ http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2013.pdf e http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2014.pdf. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 16 de março 2016.

oscilação nessa fase da Educação Básica, por motivos de ingresso no mercado de trabalho, gravidez precoce etc.

Segundo dados do Caderno I do Pacto (p. 26-31), entre os desafios para o Ensino Médio aponta-se que este não é igualitário, nem universal. A maioria dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos estuda na rede pública estadual, no Ensino Médio de caráter propedêutico, que não profissionaliza, nem reproduz o academicismo da escola privada. Os dados revelam a distância entre o que se encontra na realidade e o que almejam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando apontam para um Ensino Médio de qualidade social. Um pequeno grupo de jovens, favorecidos, social e economicamente, concentra-se nas escolas privadas com vistas a serem aprovados nas melhores universidades públicas. Outro pequeno grupo está nas escolas de Educação Profissional e Tecnológica da rede federal, ou estadual. A grande maioria de jovens e adultos pobres está nas redes estaduais, e outros milhões estão fora do Ensino Médio.

Em curto prazo, é difícil sair dessa situação fragmentária em que se encontra a oferta do EM para o que se aponta nas DCN, mas é imprescindível edificar rapidamente os caminhos que levem, no futuro tão breve quanto possível, à formação humana integral e igualitária para todos, que ora se anuncia. (ETAPA I, CADERNO I, p. 33).

A perspectiva dialógica da educação libertadora apresenta-se como caminho válido para melhorias na forma de pensar e organizar a educação com qualidade social, universal e igualitária. Torna-se, assim, acentuadamente necessária, a superação da dicotomia entre o pensamento e a ação. Nesse sentido, já se está trabalhando nas escolas para tratar com igualdade de importância as Áreas do Conhecimento, com vistas a uma formação humana integral. “A formação humana integral implica em competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária.” (ETAPA I, CADERNO I, p. 34). Daí a necessidade de resgatar o valor das Ciências Humanas, por exemplo, e não apenas valorizar as áreas de competências técnicas ou exatas.

Percebe-se que “a educação reproduz, [...], em seu plano próprio a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem.” (FREIRE, 2011, p. 18). Todas as ações em âmbito nacional, regional, estadual, ou municipal repercutem na escola. Analisando-se a problemática do Ensino Médio e na perspectiva de responder ao problema que alavancou essa pesquisa, buscou-se refletir sobre as contribuições da educação dialógico-libertadora para a humanização do ser humano, trazendo presentes os elementos que fundamentam essa pedagogia, relacionando-a com a proposta do Pacto. A presente leitura hermenêutica dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo

Fortalecimento do Ensino Médio é uma tentativa de perceber que relações podem ser construídas entre o pensar de Freire e a proposta apresentada por essa política pública educacional.

No tocante à situação em que se encontra o Ensino Médio brasileiro, procurou-se analisar os Cadernos de Formação do Pacto, a fim de compreender qual a concepção de educação, de formação humana e de mundo está presente nos encontros disponibilizados aos/as educadores/as. No contexto de implantação das novas modalidades de Ensino Médio, diversos autores nacionais¹⁶ discutiram as bases epistemológicas estabelecidas.

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar, no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2012, p. 76).

A concepção de Ensino Médio presente nas discussões desses autores configura-se como ideal para o desenvolvimento dos jovens e das jovens nessa fase, uma vez que se busca a inserção na sociedade, bem como conhecimentos específicos que possam dar conta da inserção no mundo do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Que concepção de educação para essas diferentes dimensões está presente nos Cadernos do Pacto, o que dizem os diferentes autores sobre as mesmas e o que entende Freire sobre esses conceitos, são reflexões que se apresentam a seguir, na tentativa de estabelecer um diálogo entre as concepções presentes na proposta do Pacto e o autor referência deste trabalho.

3.1 Concepção de Educação

Falar em educação, como se sabe, envolve muitos conceitos, concepções paradigmáticas, preconceitos, enfim diferentes saberes que se entrelaçam, ou se contradizem. Para Freire, conforme Romão, coexistem várias educações, mas estas se resumem em duas: a bancária

¹⁶ Gaudêncio Frigotto, José Clóvis de Azevedo, Julio Alejandro Quezada Jélvez, Jonas Tarcísio Reis, entre outros.

[...] que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade. (ROMÃO, 2008, p. 151).

A educação é ontológica, pois faz parte da essência humana educar, ser educado e educar-se. Porque incompleto, o ser humano é impulsionado à plenitude, à busca de fazer-se e refazer-se. A educação, para Freire também pode ser identificada com a esperança, “não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica [...]”. (FREIRE, 1997, p. 10). A esperança é imperativo existencial e histórico, porque sem esperança a vida estaciona, sucumbe no fatalismo e faz cessar a busca. “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.” (FREIRE, 1997, p. 10). A esperança move ao desconhecido, ao novo, ao inusitado, por isso ela é essencial em se tratando da educação.

Na concepção freireana, a educação é, ainda, dialógico-dialética,

[...] porque é uma relação entre educando, educador e o mundo, no círculo de cultura, que deve substituir, no caso da educação escolarizada, a aula. [...] O ato educacional é uma relação de do-discência – neologismo criado por Freire para exprimir a simultaneidade e mutualidade do ensinar/aprender/ensinar -, em que educador(a) e educando(a) são sujeitos estratégicos do processo, no qual a aprendizagem é o princípio fundante do ensinar, e não o contrário. (ROMÃO, 2008, p. 151).

Alunos e professores como sujeitos do processo educacional conferem à educação um novo princípio fundante, com foco na aprendizagem e não apenas no ensino. Dessa forma, entende-se que a educação se torna práxis, com uma dimensão ética e política, como caminho de construção pessoal, mas também social. Enquanto sujeitos da aprendizagem, aprendentes e aprendizes descobrem juntos as diferentes metodologias propícias para cada etapa prevista da escola formal, dando-lhe ares de novidade e de criatividade a cada processo iniciado e concluído em grupo. O diálogo, como característica fundante de uma escola dialógico-libertadora promove a ascensão de todo o grupo e de cada um dentro dele, uma vez que todos são convidados a participar e a se envolver na busca do conhecimento.

A educação escolar do Ensino Médio, apresenta como base do currículo educar para o trabalho, para a ciência, para a tecnologia e para a cultura. Atualmente, essa base vem ao encontro das necessidades de um mundo globalizado e interdependente, apresentando-se, por um lado, como necessidade, mas por outro, alertando para os processos de dominação das minorias. Enquanto inserção no mundo, em todas as dimensões que essa palavra comporta, existe a necessidade de uma educação que dê esse suporte aos/as jovens. Contudo, precisa-se

levar em conta as culturas e as necessidades locais e de cada sujeito no mundo, enquanto único.

Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são definidos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio, de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que esses campos não se produzem independentemente da sociedade e possuem a marca da sua condição histórico-cultural. Assim compreendidos, trabalho, ciência, cultura e tecnologia se instituem como um eixo a partir do qual se pode conferir sentido a cada conceito, a cada teoria, a cada ideia. (SILVA, 2014, p. 70).

Percebe-se que o mundo dos conceitos, em se tratando de educação, é vasto e complexo. Ao propor que o Ensino Médio comporte a educação para o trabalho, para a ciência, para a tecnologia e a cultura, a política do Pacto entende que é preciso inserir o jovem no contexto do mundo atual, o que soa como justo e positivo. Porém, que meios são disponibilizados para isso nas escolas públicas? Que formação se disponibiliza aos/as professores/as para que possam dar conta deste desafio? Sabe-se que muitas escolas estão sucateadas, por um lado pela falta de investimentos, por outro pelo despreparo dos gestores, ou pela falta de pessoal técnico para trabalhar nas secretarias das escolas. São estas, algumas das contradições do contexto escolar atual.

A educação, no contexto do Ensino Médio Politécnico, pretende ser uma forma de preparar o/a jovem para os múltiplos desafios que encontrará no universo das relações fora da escola. Por isso, pretende-se desenvolver uma educação que seja preparatória ao trabalho, que abra horizontes ao pensamento científico, que esteja em relação com as tecnologias da informação e comunicação e, também, uma educação que compreenda e saiba relacionar-se com a diversidade cultural.

3.1.1 Educação para o trabalho: Politecnicidade e a inserção do sujeito no mundo

Os Cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio apresentam como um dos objetivos do Ensino Médio Politécnico a educação para o trabalho, ou o trabalho como princípio educativo, que está relacionado

[...] com a intencionalidade de que por meio da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva, porque, a partir da produção de todos, se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos se enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade. (ETAPA I, CADERNO I, p. 37-38).

Nesse horizonte de pensamento, é preciso estar ciente de que o trabalho como princípio educativo abrange um caráter histórico e um caráter ontológico. No sentido histórico, sabe-se que o trabalho assumiu diferentes concepções ao longo do tempo e foi se modificando desde os sentidos negativos de escravização, inferioridade, até chegar ao ponto em que é compreendido como produção da própria existência. Em sentido ontológico apresenta-se com teor de esperança, alegria pelo saber fazer e pela criatividade que promove a vida e desenvolve as capacidades de cada sujeito. O desafio apresenta-se, mais uma vez, no contexto do Ensino Médio brasileiro, em que se faça possível em meio à injusta forma de acesso, de permanência e de igualdade a todos/as que cada um possa, também, capacitar-se para o mercado de trabalho.

A concepção de trabalho apresentada por Freire vai nessa mesma linha de pensamento, pois ele entende o trabalho em sua dimensão histórica, a partir das diferentes manifestações do sentido do trabalho na história. O trabalho é compreendido pelo autor, em sua dimensão ontológica: como condição do processo de humanização do ser.

O trabalho, do ponto de vista ontológico, é entendido na sua acepção mais ampla, enquanto práxis humana material e não material, não se reduzindo à produção de mercadorias. É, portanto, produção cultural, constitutiva do ser humano. Na forma histórica que assume no modo de produção capitalista torna-se opressor porque é trabalho explorado e alienado, produtor de mais-valia. A assunção dessa perspectiva terá consequências importantes para a visão de mundo orientadora de sua obra. A análise crítica marxista do modo de produção capitalista remeterá à incorporação progressiva da categoria classe social que adensará seu posicionamento sobre o papel político da educação e a natureza do diálogo numa sociedade de classes. (FISCHER, 2008, p. 413).

A educação dialógico-libertadora, mais uma vez, aparece no pensamento freireano como resposta a uma sociedade que exclui e escraviza as pessoas, desumanizando-as através do trabalho que atenta para a sua dignidade, quando não prima pelo respeito ao ser humano e não colabora para o seu desenvolvimento e inserção no mundo como sujeito autônomo e livre. O trabalho como expressão digna de se ser humano, talvez esteja longe de ser uma realidade comum, pois a maioria das pessoas trabalha para sobreviver, onde quer que seja, não onde se sentem realizadas e produtoras da própria existência.

O trabalho é uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de relação e de transformação do mundo natural e cultural, um ser da práxis, de ação e reflexão. Essa condição, no entanto, gera simultaneamente humanização e desumanização. Ao trabalhar, o homem cria condições econômicas, sociais, políticas e culturais que favorecem e, ao mesmo tempo, desfavorecem sua condição ontológica de ser mais. (FISCHER, 2008, p. 414).

Enquanto para uns, o trabalho proporciona vida digna e feliz, para outros o trabalho pode tornar-se um peso insuportável, que consome suas energias, ou uma insegurança que lhe tira a esperança de viver. O trabalho para ser considerado digno precisa levar em conta a necessidade humana de ser mais, de poder criar e construir vida digna para si e para os seus. “A condição humana de ser capaz de agir e refletir – de trabalhar – não garante, por si só, um entendimento das complexas relações que fazem a realidade ser o que ela é e orientar o ser humano a agir na perspectiva de sua humanização.” (FISCHER, 2008, p. 414). A rede de relações que se estabelece em torno do humano é complexa, assim, ao propor o Ensino Médio como etapa preparatória para o trabalho abre-se uma perspectiva desafiadora à escola.

Os(as) jovens da escola pública trazem consigo situações de pobreza e o desafio de ajudar suas famílias a se manterem economicamente. Dessa forma, eles estão em uma tensão constante entre os estudos, projetos de vida e a busca de um trabalho que lhes dê condições de acesso, também, ao mundo da cultura e do lazer, além de sustentá-los. O conceito de Ensino Médio Politécnico – EMP pretende apresentar a relação entre a politecnia e a inserção do sujeito do Ensino Médio no mundo, quer seja do trabalho, da ciência, da tecnologia, ou da cultura, como propõem as DCNEM.

As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento [...]; na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo. (AZEVEDO, REIS, 2013, p. 35).

O conceito de Politecnia carrega em si o sentido de inserção do sujeito no mundo do trabalho, enquanto se proporciona ao jovem do EMP a oportunidade de relacionar o conhecimento teórico ao prático. Por meio da pesquisa e do acesso às tecnologias da informação e comunicação, é possível sair das aulas estritamente teóricas, que apenas socializam o conhecimento, para chegar a uma produção efetiva do conhecimento, através da interação entre todos os sujeitos da escola e com o auxílio dos meios disponíveis para isso. O Seminário Integrado constitui-se, dessa forma, em ponto-chave para a integração e a dinamização da nova estrutura curricular, pois a pesquisa envolve professores e alunos, teoria e prática, de todas as áreas do conhecimento.

A formação politécnica é de caráter científico-tecnológico e sócio-histórico, pois parte do contexto social e cultural dos alunos, na integração de todos os conteúdos, no diálogo entre os campos de saber aparentemente não aproximáveis no entendimento positivista de currículo. Para isso, o princípio da interdisciplinaridade é elemento norteador da prática pedagógica politécnica. (AZEVEDO, REIS, 2013, p. 39-41).

O sentido de educação para o trabalho, no contexto da educação politécnica, nada tem a ver com aquele conceito de trabalho capitalista, de exploração máxima, a quem interessa apenas a subsistência da força de trabalho, sentido este denunciado por Marx (2008, p. 80): “sendo a força de trabalho uma faculdade do indivíduo vivente, é preciso que esse se conserve para que aquela subsista”. Ao contrário dessa forma de pensar e agir, na politécnica, “a educação pelo trabalho exige o exame investigativo acerca da forma de sua existência, da finalidade dela para a geração de possibilidades de sua transformação, bem como do melhor aproveitamento dos saberes em favor das necessidades submetidas do trabalhador [...]”. (AZEVEDO, REIS, 2013, p. 41-42). O trabalho como princípio educativo tem, assim, o sentido de inserir o sujeito no mundo que o cerca e dar-lhe condições de transformá-lo, para que nele possa viver com dignidade.

[...] o trabalho não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2012, p. 58-59).

O trabalho na vida do jovem adquire, assim, muitos sentidos, como forma de subsistência, de independência, de sustento da família, de acesso à cultura e ao lazer, de afirmação social e de sentido da vida para um futuro mais promissor, enquanto possibilidade de empregabilidade. Nesse sentido, a escola deveria mudar completamente as suas formas de ação pedagógica ao encarar todas essas dimensões da condição juvenil. Os embates entre alunos e professores no território escolar, sobretudo no EM, podem ser causados pela falta de conexão entre as preocupações práticas dos jovens e as preocupações ainda conteudistas dos seus professores.

3.1.2 Educação para a ciência

Outro aspecto do eixo estruturante do Ensino Médio Politécnico é a educação para a ciência. “A ciência é a parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada.” (ETAPA I, CADERNO III, p. 24). A partir desta visão da ciência têm-se as disciplinas científicas nas quais se trabalham os conteúdos, que são aprofundados conforme o estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e, além disso, pelas necessidades

de cada escola e do contexto de seus sujeitos. Trabalhar as disciplinas científicas, no entanto, não exclui a necessidade da interdisciplinaridade, uma vez que o conhecimento não é fragmentado.

O trabalho por Áreas do Conhecimento, segundo a organização do Ensino Médio Politécnico, é uma tentativa de construir interrelações entre os diferentes saberes, permeados pela interação dos sujeitos mesmos, enquanto construtores de ciência em seu fazer diário. A ciência enquanto criação humana não pode ser usada em detrimento do bem-estar humano. Sob essa ótica, percebe-se a necessidade de humanizar a própria ciência para que esta seja usada como instrumento de melhoria da vida de todos/as e não como fim, ao qual se aspira, para a geração de lucros exorbitantes provindos, muitas vezes, da miséria humana. Segundo Frigotto (2007, p. 4), “a ciência e a tecnologia podem constituir-se em meios fantásticos de melhoria da vida humana”. No entanto, na sociedade capitalista podem se constituir, para a maioria das pessoas, em exploração do trabalho e geração de desemprego. Assim, destaca-se uma vez mais, a necessidade de que a escola se entregue à tarefa de educar para a compreensão correta da ciência.

A questão três (3) do instrumento de coleta de dados (questionário) aplicado aos/as professores/as participantes do Pacto interrogou sobre a nova organização do currículo do Ensino Médio, conforme as Áreas do Conhecimento, ou seja, a organização do conhecimento científico. Perguntou-se aos/as professores/as: “a nova organização do currículo por Área do Conhecimento e a avaliação por conceitos provocou mudanças na educação dos jovens? Quais?” Os respondentes foram unânimes em afirmar que sim, a organização por Áreas do Conhecimento provocou mudanças, especialmente através da avaliação.

Foi possível perceber que o estudante preocupou-se mais, buscou aprender, compreender de forma mais ampla. Através da avaliação por conceito, o educador tem a possibilidade de “falar” sobre seu educando, de descrever o seu aluno em todos os aspectos, suas possibilidades, suas potencialidades, suas dificuldades, etc e não somente através de uma nota. (P1, 2015).

Os(as) professores(as) destacaram que houve mudanças no comportamento dos alunos, que passaram a comprometer-se com os estudos até o final do ano letivo, pois a avaliação por conceito é feita a cada bimestre, ou trimestre, e leva em conta o crescimento pessoal de cada jovem. A preocupação, tanto de alunos, quanto de docentes, fixa-se no aprendizado, no conhecimento, nas elaborações, nos conceitos e não na nota, considerando todo o processo como aquisição e construção de conhecimento científico.

Sim, provocou mudanças, estão mais comprometidos, estão mais críticos, estão com mais coragem de falar o que sentem e querem, estão entendendo que precisam ser mais completos em tudo não somente nas provas, estão se desafiando mais com atividades extraclasse, por exemplo. (P5, 2015).

Percebe-se que os professores valorizaram também os momentos de planejamento coletivo: “quando realmente há planejamento, diálogo e troca de sugestões entre as áreas, há mudanças significativas na aprendizagem. Há maior interesse e dedicação às aulas”. (P8, 2015). No entanto, um considerou que para alguns alunos “houve acomodação, pois os conceitos são muito amplos. Na organização por área, é necessário que se implante nas escolas períodos de planejamento.” (P10, 2015). Existe, ainda, a necessidade de adaptação, de mais tempo disponível por parte dos docentes, a fim de organizar melhor o espaço e o tempo escolar, conteúdos teóricos e práticos etc. Essa demanda, contudo, exige um maior investimento e valorização da classe docente e da escola pública.

Trabalhar por Áreas do Conhecimento supõe envolvimento entre os professores de diferentes disciplinas, demandando maior tempo para estar junto e planejar. Este seria o ideal esperado, contudo, há ainda muitos professores que trabalham em até três escolas para complementar a carga horária, o que dificulta o planejamento conjunto. Existe, porém, um caminho aberto para uma compreensão mais eficaz da própria ciência e das demandas para que a escola pública possa dar conta de produzir conhecimento válido, cientificamente, através de seus jovens que sentem a necessidade de desenvolver um real protagonismo.

3.1.3 Educação para a tecnologia

Na era do individualismo exacerbado, em parte incentivado pela competitividade mercadológica, e, em parte, pelo uso abusivo e prejudicial das tecnologias da informação e comunicação, os educadores e educadoras têm a tarefa de despertar valores de solidariedade, de construção conjunta, do caminhar juntos, do aprender juntos, do compartilhar saberes, descobertas e experiências. Um dos desafios, para os educadores, é reunir a classe docente em torno de objetivos comuns, fortalecer-se em grupos de estudos, de discussões, criar comunidades de aprendizagem e redes colaborativas. É preciso juntar forças para mudar a educação do país, e não permitir que o sistema e a mídia tratem as pessoas como fantoches.

O desafio da profissionalização docente envolve a busca de formação que dê conta do uso das tecnologias da informação e comunicação dentro dos ambientes de ensino e aprendizagem. Vive-se na era da virtualização do saber. No contexto contemporâneo é virtual,

no entendimento filosófico: “[...] toda entidade desterritorializada, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar, ou tempo, em particular”. (LÉVY, 2009, p. 47). A virtualização do saber dá inúmeras possibilidades aos docentes e educandos de adquirirem informações e transformá-las em conhecimento.

Segundo Lévy (2007), com o advento do ciberespaço, o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de se construir conhecimento, que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva.

[...] a tecnologia não é um ente autônomo e neutro, possibilitando que os sujeitos sociais possam refletir sobre as necessidades de criações e aplicações e participar da construção social da tecnologia, mesmo não sendo cientistas, engenheiros ou profissionais técnicos. (ETAPA I, CADERNO III, p. 25).

Para que a tecnologia possibilite a criação autônoma da vida, segundo Levy (2007), duas reformas são necessárias à educação e aos processos de formação: a primeira, o professor precisa incentivar e animar o intelecto de seus alunos, ao invés de se restringir ao papel de fornecedor direto de informações relevantes à construção do conhecimento. Na segunda reforma, é preciso que se aproveite a experiência adquirida na educação a distância quanto à formação de grupos de estudos e de sistemas compartilhados para a construção do conhecimento. No espaço contemporâneo de busca e construção coletiva do saber faz-se necessária uma nova identidade docente, pois

[...] as identidades tornam-se identidades de saber. As consequências éticas dessa nova instituição da subjetividade são imensas: quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. (LÉVY, 2007, p. 27).

Os educadores e as educadoras necessitam, para sua tarefa de ensinar e aprender, mais que fornecer dados científicos acerca de determinado conhecimento, ampliar seus conhecimentos em relação às tecnologias da informação e comunicação, repensar as práticas pedagógicas para dar espaço aos ambientes virtuais de aprendizagem e atender às demandas de novas metodologias de ensino. É preciso construir uma nova identidade docente, uma reconstrução interna da docência, uma nova compreensão da própria profissão docente: saber que o outro também sabe, mas cada qual sabe e ignora algumas coisas.

O incentivo à pesquisa nos ambientes virtuais é uma forma de trazer para a sala de aula informações prévias que podem ser usadas para a transformação conjunta destas em conhecimento, a partir do saber que cada estudante traz consigo. Mas o(a) professor(a)

também tem algo a contribuir a partir dos seus conhecimentos. Dessa forma, o desafio está em construir pontes entre os saberes do educador e do educando. Essas pontes podem ser construídas quando um não se torna estranho ao outro, mas cada qual sabe o seu lugar na tarefa de aprender juntos.

Outro desafio que se apresenta no cotidiano docente é preparar os educandos para desenvolver o senso crítico, o pensar reflexivo diante da diversidade da vida contemporânea que se apresenta através das inúmeras informações que vêm até o sujeito da aprendizagem por meio das tecnologias. Nesse sentido, acentua-se a necessidade de educar para o senso crítico, para o pensar certo e para a pesquisa a respeito dos inúmeros temas apresentados nas mídias, muitas vezes, de forma superficial.

Definir tecnologia não é empreendimento simples, pois desde que o ser humano existe, ele dá conta de técnicas que o ajudam no contexto da sobrevivência, desenvolvendo, para isso, instrumentos desde os mais simples até os mais complexos. No Caderno IV da Etapa I do Pacto (p. 24), considera-se que:

[...] mesmo não sendo simples definir tecnologia, podemos considerá-la como uma coleção de sistemas, incluindo aí não apenas instrumentos materiais, mas igualmente tecnologias de caráter de organização (sistemas de saúde, de educação), projetadas para realizar alguma função. Tecnológico, portanto, não é apenas o que transforma e constrói a realidade física, mas igualmente aquilo que transforma e constrói a realidade social.

Percebe-se, dessa forma, que inserir a tecnologia como eixo integrador no Ensino Médio constitui-se em ampla compreensão do que esta tem representado na vida humana e, em amplo contexto, na vida do Planeta Terra e do universo como um todo. A tecnologia, em seu desenvolvimento sistemático e vasto tem desafiado o alcance humano de compreensão de seu sentido. Ela tem proporcionado amplo conforto e, até mesmo, a longevidade humana sobre a terra, e quiçá até em outros planetas. Em contraposição, contudo, tem marginalizado tantos humanos, excluídos de seus benefícios, simplesmente pelo fato de tornar-se cara e inalcançável a muitos. Esta é a problemática em que se envolve a escola, ao optar por inserir em seu contexto a tecnologia como eixo integrador do seu currículo.

3.1.4 Educação para a cultura

O eixo estruturante do Ensino Médio Politécnico traz a educação para a cultura como um ponto importante. Sabe-se que o termo cultura engloba em si muitas formas de

interpretação e compreensão. Os cadernos do Pacto definem que: “A cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte; é produção e fruição”. (ETAPA I, CADERNO III, p. 25). O mundo, a própria sala de aula, é multicultural. Em um pequeno espaço podem se encontrar muitas culturas, visões de mundo, religiões, crenças, saberes, valores... Como poderá o educador abranger e chamar para o contexto da aprendizagem todos esses saberes?

A construção do conhecimento dá-se na criatividade e na transformação, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. (FREIRE, 2011, p. 78). A multiculturalidade, fenômeno da pós-modernidade, que implica a convivência de diferentes culturas num mesmo espaço, exige a construção de um processo de respeito ao outro e convivência, que não é natural, mas precisa ser conquistado. Não é possível essa convivência quando uma cultura se sobrepõe ou domina a outra. Nesse sentido, compreende-se a necessidade indispensável de uma relação dialógica intercultural, de valorização do diferente, sem sobrepor gênero, classe social, cor, raça etc.

A cultura é construída pelos sujeitos que convivem em determinado espaço e em um grupo social. “Tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação, constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura. Somos humanos porque criamos cultura e continuamente as transformamos”. (BRANDÃO, 2008, p. 109). Dessa forma, todos são portadores de uma cultura, são construtores de cultura no ambiente em que vivem.

A teoria da multiculturalidade em Freire (SOUZA, 2008) apresenta duas concepções: a de inacabamento da construção de cada cultura e a de tensão não antagônica entre as culturas que convivem. Nessa perspectiva, é possível construir a “unidade na diversidade”, o convívio entre as culturas, regido pelo senso crítico de si mesmo e do outro, para se chegar a uma sociedade democrática participativa e não apenas representativa. Esses conceitos nos remetem à preocupação principal da educação libertadora, a humanização do humano. Por isso, a necessidade do respeito ao outro, à sua cultura, à sua forma original de ser e de fazer as coisas, à sua forma de pensar e compreender o mundo à sua volta, enfim, o seu jeito de “estar sendo” no mundo.

A insistência na atenção ao contexto, ao entorno, à realidade social, à questão cultural, às condições de existência passa a ser a condição de um trabalho pedagógico que queira contribuir para a construção da humanidade do ser humano e de uma sociedade que mereça o nome de humana. (SOUZA, 2002, p. 145).

Todo trabalho pedagógico deve levar em conta essa preocupação enquanto se propõe a ser um aliado da formação humanizadora. Para Freire, a multiculturalidade é resultado de um processo consciente de diálogo entre culturas, ou de traços culturais numa mesma cultura. “O multiculturalismo aparece em seu pensamento quando discute a questão da unidade na diversidade na sociedade atual como o desafio ou utopia a ser construída no século XXI”. (SOUZA, 2008, p. 283). Apesar das leis que incluem as minorias nos diversos espaços de convivência humana, percebe-se ainda, que existe muito preconceito instalado na consciência das pessoas. Isso se deve em parte ao arraigado preconceito histórico de desvalorização dos negros, dos índios etc. Por outra parte, também se nota uma falta de vontade coletiva para a mudança.

A multiculturalidade possibilita a convivência dos diferentes, capazes de dialogar, de construir objetivos comuns e de respeitar o que o outro tem de original. O Brasil é multicultural e, por vezes, orgulha-se dessa sua riqueza de faces originais e coloridas, mas isto está longe de ser uma promoção do respeito à originalidade, diversidade e riqueza do outro, como reconhecimento daquilo que cada um tem a contribuir para a construção de valores comuns e de respeito aos saberes próprios de cada cultura que constrói o todo. Em parte, a tarefa de promover essa interrelação está nas mãos da escola, como um desafio a ser alcançado.

3.2 Concepção de formação humana

A concepção de formação humana, presente no Caderno III, da Etapa I, do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (p. 31-34), é apresentada como formação humana integral, englobando diversas características. Primeiramente, concebe-se a formação humana integral como voltada para a reflexão e a crítica. Nesse sentido, é preciso que o ser se torne autônomo intelectual e moralmente. Assim, é preciso salientar que cada indivíduo se torne capaz de pensar e agir por si próprio. A escola, por sua vez, deve ter autonomia para decidir áreas e disciplinas do currículo, metodologias e avaliação conforme convier à sua realidade local. Compreende-se formação humana integral, ainda, como:

[...] tomar os educandos em suas múltiplas dimensões intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, que se realiza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. (ETAPA I, CADERNO III, p. 32).

A formação humana integral inclui, por um lado, o desenvolvimento da identidade de cada ser e, por outro, a adaptação ao meio social em que vive, ainda que esta inclua a emancipação e não a subordinação. “Autonomia intelectual e moral institui-se, assim, como a grande finalidade do projeto educativo voltado para a formação humana integral”. (ETAPA I, CADERNO III, p. 33). Formação ou educação integral exige preparação das escolas e dos seus docentes, pois será necessário ter as condições físicas, morais, intelectuais para desenvolver projetos escolares que comportem esse modelo educacional.

No questionário aplicado aos(as) professores(as), na questão 2, perguntou-se sobre a formação humana integral dos/as jovens: “A primeira etapa dos Cadernos de formação do Pacto tem como eixo fundamental os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral. Você considera que a organização curricular contempla todos os aspectos da formação humana integral dos jovens? Por quê?” Doze educadores responderam a esta questão. Considerou-se importante trazer presentes, neste estudo, todas as suas respostas, divididas em duas categorias, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Respostas dos professores – educação integral

Sim	Não, está em processo, é cumprida em partes
- em partes sim. A formação do pacto contribuiu para que os educadores discutissem sobre o estudante, sobre o que ele quer aprender, sobre o que poderá contribuir para sua formação integral, buscando para isso organizar um currículo que contemple essas necessidades. (P1, 2015)	- contemplar todos os aspectos da formação humana é bastante amplo. Penso que a educação atual não faz isso, entretanto me faltam conhecimentos para dizer quais aspectos não são contemplados e que talvez deveriam sê-lo. (P2, 2015).
- trabalha tanto questões de cunho científico, intelectual, quanto sociopolítico, ciência e cidadania. (P4, 2015).	- acredito que ainda temos muito que evoluir nesta questão, mas já começamos dar os primeiros passos com expectativa de que nossos estudantes recebam uma educação mais humana e integral. (P3, 2015).
- acredito que na grande maioria sim, pois ao deixar os jovens se expressarem mais, dar suas opiniões, facilita mais no seu aprendizado. Por mais que às vezes parece que a formação humana integral seja um pouco utópico, mas podemos sim acreditar numa educação transformadora, nossos jovens têm muito a contribuir para que ocorra essa transformação. Temos que respeitar mais nossos alunos, quanto aos seus estilos, maneira de pensar, e discutir isso com eles. (P5, 2015).	- Não, porque muitos aspectos não estão relacionados com a realidade dos alunos. (P6, 2015).
- acredito que sim. Já foi um grande passo para a educação sentarmos e discutirmos sobre o jovem do Ensino Médio. E com a leitura dos cadernos, tive clareza do meu objetivo como educadora: ensinar com respeito e justiça, abrir caminhos para o jovem percorrer com autonomia, entendê-lo na sua essência considerando o contexto onde vive, entre outros. (P8, 2015).	- Não, ainda há muita resistência em relação ao novo. O ensino continua fragmentado e valoriza-se muito a quantidade e os aspectos qualitativos são desconsiderados por uma boa parte dos educadores. (P7, 2015).
	- nem sempre, justamente porque ainda estamos muito atrelados a uma visão conteudista. Ainda precisamos nos reorganizar como profissionais e trabalhar melhor na prática nossas relações humanas. (P10, 2015).

<p>- sim, pois se for trabalhado seguindo os objetivos previstos para cada área do conhecimento com certeza o currículo contemplará a formação integral dos nossos jovens. (P9, 2015).</p>	<p>- a organização curricular do ensino médio politécnico, se não contempla a formação humana integralmente, no mínimo demonstrou avanços significativos nesse quesito. O seminário integrado e as aulas de SPD¹⁷ (que costumam a interdisciplinaridade) permitem/fomentam a construção do conhecimento respeitando o todo e o interesse do estudante. (P11, 2015).</p>
<p>- sim, porque se trabalhadas conforme os objetivos, as áreas do conhecimento atingem e contemplam todas as necessidades intelectuais, físicas e psicológicas do educando, levando-o a se transformar num cidadão ciente de seus deveres e obrigações, mais pleno e humanizado. (P12, 2015).</p>	

Fonte: Coleta de Dados, 2015.

As respostas dos professores revelam, por um lado a contribuição positiva do Pacto em pensar em uma formação humana integral dos/as jovens do Ensino Médio, e por outro lado, os desafios encontrados na prática quanto ao alcance deste objetivo. As reflexões dos(as) professores(as) revelam a prática do diálogo com os/as estudantes e o fato de deixá-los se expressarem, colocarem suas opiniões, críticas, valorizando a sua contribuição para a organização de um currículo que lhes seja mais interessante e motivador. Percebeu-se uma maior compreensão dos professores em relação ao universo juvenil e a mudança de visão em relação às juventudes presentes no Ensino Médio. Tal constatação é relevante, enquanto provocadora de mudanças tanto dos jovens quanto dos professores.

Os docentes apontam para a possibilidade de ajudar o jovem a fazer suas próprias escolhas com autonomia e valorizar o contexto de onde ele vem. A formação integral do jovem é vista como necessária, trabalhando-se, para isso, com um currículo integrado e interdisciplinar entre as Áreas do Conhecimento. Nesse sentido, os/as professores/as salientam que o trabalho por áreas engloba todas as necessidades do educando, envolvendo o sujeito em todas as suas dimensões e contribuindo para a formação cidadã do jovem.

Foi apontado como positivo, em relação à interdisciplinaridade, a parte diversificada do currículo que compreende o trabalho com os projetos de pesquisa e o envolvimento dos alunos e dos professores na pesquisa. Compreende-se que a visão dos(as) docentes, nesse sentido, é bastante válida para aprimorar as novas configurações do ensino médio e pensar em como se pode aperfeiçoar as práticas que deram certo. A avaliação periódica com o sentido de diagnosticar os problemas e consolidar os pontos positivos é de suma importância. Os encontros de formação do Pacto proporcionam tempo e espaço para esta prática.

Alguns educadores/as opinam que não existe ainda uma formação integral da juventude, apontando como fatores negativos a resistência em relação ao novo, a fragmentação do conhecimento e o aspecto da quantidade em detrimento da qualidade. Outro

¹⁷ Seminário da Parte Diversificada – SPD, ou Seminário Integrado – SI.

aspecto que chama a atenção é o que eles chamam de visão conteudista, que aponta para a dificuldade em ser flexível em relação ao diálogo, por se entender que os conteúdos previstos nos planos de estudos precisam ser cumpridos, rigorosamente, e são mais importantes que outras vivências escolares. Outros, ainda, pensam que a educação integral é cumprida em partes, mas já se produziram avanços neste aspecto.

Os dados da pesquisa de campo e as reflexões advindas da pesquisa bibliográfica conduzem à conclusão, ainda parcial, de que existem muitas semelhanças entre a pedagogia freireana e a proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, bem como da sua nova organização curricular, integrada e politécnica. Tanto a concepção dialógico-libertadora da pedagogia freireana, quanto a nova organização do Ensino Médio Politécnico e a formação proposta aos(as) educadores(as), revelam uma preocupação com a formação humana integral dos(as) jovens e seus(as) professores(as), bem como a sua inserção no mundo como sujeitos capazes para uma real transformação da sociedade a partir de seu protagonismo.

CAPÍTULO 4

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

Neste capítulo apresenta-se o Pacto na visão dos docentes e dos discentes do Ensino Médio, fazendo-se a relação com a pedagogia freireana, ao mesmo tempo em que se trazem a este contexto as respostas dos sujeitos. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como política pública, implantada no Brasil em uma perspectiva de formação continuada de professores e de renovação da Educação Básica, ao nível do Ensino Médio, repercutiu, como se verá através dos dados coletados nos questionários aplicados nas escolas visitadas, de forma positiva, renovando as esperanças no que se refere a esta etapa da Educação Básica. Enquanto política, preocupada em fortalecer a etapa final da Educação Básica, pode-se dizer que envolveu elementos importantes e necessários a uma reorganização dessa etapa da educação escolar.

Paulo Freire, enquanto gestor na Secretaria Municipal da Educação do Estado de São Paulo, afirma que para o bom andamento de qualquer política pública da educação, que pretenda ser libertadora, é necessário “o uso bem-feito do tempo escolar – tempo para a aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual.” (FREIRE, 1995, p. 35). Nessa perspectiva, analisa-se que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem cumprido os objetivos de estimular a construção do conhecimento, investir na formação dos educadores e instigar a uma prática educativa diferenciada, baseada na pergunta mais que na resposta e na provocação à criação de novos conceitos e novas formas de agir no contexto escolar.

A proposta de formação de professores apresentada nos Cadernos do Pacto é dialógica em sua forma de organização, pois, em cada etapa/encontro de formação são apresentados textos para estudo e aprofundamento dos diferentes temas. Em seguida, colocam-se questões/textos/sugestões que promovem a discussão, a reflexão e o registro da compreensão adquirida. Segue-se a socialização entre os grupos de estudo e a elaboração do

conhecimento, destacando aspectos potencializadores e eventuais dificuldades descobertas a partir do aprofundamento dos temas e da reflexão. A última etapa de cada sequência consiste em fundamentar e materializar o estudo com a proposição de metodologias pedagógicas aplicáveis à sala de aula, ou à vivência cotidiana escolar.

A partir da análise dos Cadernos de Formação do Pacto, passa-se à análise das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa de campo. Para esta apreciação crítica das respostas dos sujeitos utilizou-se a análise de conteúdo, procedendo-se, em um primeiro momento, à análise do geral para o particular, que consistiu em uma leitura e sistematização dos dados em quadros, observando a relevância das respostas para comprovar a existência, ou não, das relações destas com a pedagogia freireana.

Após a sistematização foi feita a comparação entre as respostas e as categorias da pedagogia freireana discutidas neste estudo. “Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples”. (BARDIN, 1977, p. 153). Conforme as categorias elencadas, já na elaboração do estado do conhecimento, procedeu-se à análise das mesmas, tanto com relação aos Cadernos do Pacto, quanto às categorias da educação dialógico-libertadora. Dessa forma, foram sendo construídas, ao longo da análise, as relações entre a proposta do Pacto e as categorias da educação dialógico-libertadora.

4.1 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na visão dos(as) docentes

Sabe-se que toda prática educativa traz em seu bojo objetivos a serem alcançados, quer sejam eles inconscientes, ou conscientemente utilizados pelos educadores, ou pelas instâncias que definem os conteúdos e as práticas. No contexto atual, em que o Brasil vive uma fase conturbada de transição, está em construção uma Base Nacional Comum Curricular, que consta de um Documento Preliminar fornecido pelo MEC e posto à discussão, aberto à contribuições, que somaram o significativo número de 12.226.510 dadas por docentes, escolas, alunos, todos que desejassem refletir sobre a mesma.¹⁸

¹⁸ Não abriremos uma discussão aqui neste estudo, acerca dessa proposta, nossa intenção é apenas acenar para movimentos de participação suscitados pelo Ministério da Educação, cujos objetivos necessitam de um estudo aprofundado. Para maiores informações ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

Ressalta-se com o autor de referência desta pesquisa que:

[...] a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer *nada* a não ser que *nada* se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto, conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação tem os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. (FREIRE, 1995, p. 45).

O ato de conhecer está sempre presente como objetivo de toda prática pedagógica, seja ela dialógica ou não, bancária ou libertadora, bem como é imanente ao ato de conhecer o que se quer obter através do conhecimento adquirido ou construído. Por esse motivo, Freire acentua que toda prática docente é política, é gnosiológica. Dessa forma, ao investigar tanto os Cadernos de Formação do Pacto, quanto as categorias da educação dialógico-libertadora levou-se em conta que esta tem conteúdo político, tem a intenção de alcançar a libertação dos oprimidos, estejam eles onde estiverem, na escola, ou na sociedade em seus diversos lugares comuns. Assim, os instrumentos utilizados para a pesquisa de campo visavam a inquirir sobre a existência da gênese ou da prática confirmada da educação dialógico-libertadora.

Como instrumento para a coleta de dados foi aplicado aos(as) professores(as) um questionário (em anexo), composto de sete (7) perguntas relacionadas ao contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e à pedagogia freireana. Os questionários foram levados a cada uma das escolas, pessoalmente, e foi realizada reunião com os/as professores/as, oportunidade em que foi explicada a pesquisa e seus objetivos. Foram deixados com os sujeitos, os questionários e, posteriormente recolhidos pelos gestores das escolas e enviados à pesquisadora. Os resultados são analisados a seguir e as falas dos sujeitos da pesquisa de campo revelam contribuições e desafios para um real fortalecimento da etapa final da Educação Básica.

Os professores participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, das duas escolas pesquisadas, foram 37. Alguns destes, quando da realização da coleta de dados já não estavam mais nas escolas, devido à aposentadoria ou transferência, sendo que o total de participantes da pesquisa foi 12, em torno de 32%. Na análise das respostas dos(as) professores(as) procurou-se relacionar seus argumentos com as categorias da educação dialógico-libertadora. Do ponto de vista dos(as) professores(as) participantes do Pacto, nas duas escolas pesquisadas, os encontros de formação trouxeram resultados positivos, tanto para o crescimento pessoal na carreira docente, quanto para a construção de melhorias no trabalho em sala de aula.

A primeira pergunta (questão 1) dirigida aos(as) professores(as) foi: “A partir da sua participação nos encontros de formação, quais foram as mudanças percebidas em sua própria formação enquanto docente?”. As respostas dos/as professores/as revelam que foi possível desenvolver através desta proposta de formação as categorias da pedagogia freireana, elencadas neste estudo.

Quanto à humanização do ser humano percebe-se que os(as) educadores(as) reconhecem a importância de compreender os jovens em seus próprios contextos sociais e familiares, bem como vê-los em seus desafios diários, valorizando o fato de abranger todas as dimensões do humano através de uma formação humana integral.

Quanto à categoria classificada neste estudo como inédito viável e capacidade humana de ser mais, percebeu-se que os(as) docentes apontaram mudanças significativas na sua compreensão em relação aos alunos como sujeitos, por exemplo, quando P1 (2015) diz:

a principal mudança foi na forma como vejo o jovem estudante hoje: vejo-o como sujeito, entendo-o na sua faixa etária, respeito-o na sua individualidade, percebo seu crescimento gradualmente e avalio-o na sua totalidade. A disciplina de Seminário Integrado e o estudo voltado para a pesquisa fez-me ver o jovem de uma forma muito positiva, o que contribui para avaliá-lo na minha área.

A categoria estar sendo e consciência do inacabamento apresenta-se quando os(as) professores(as) colocam-se em perspectiva de reflexão e de revisão de suas metodologias.

Passei a refletir mais sobre minha maneira de trabalhar, sobre o que eu posso fazer para ajudar meu aluno a se tornar construtor de sua aprendizagem, a se tornar investigador e crítico, sem esquecer da importância do conhecimento científico. Procurei equilibrar ciência com valores morais e éticos de maneira mais profunda. (P2, 2015).

Percebeu-se que os(as) docentes passaram a valorizar a aprendizagem como um processo de mudança, o que reflete a consciência de incompletude, presente no fazer docente: “a aprendizagem contempla um processo de várias ações; por isso, em cada encontro, em cada etapa, há contribuição para o aprendizado e para a mudança.” (P3, 2015).

A categoria da educação dialógico-libertadora, classificada como vir a ser e curiosidade epistemológica, foi percebida nas falas dos sujeitos quando estes apontam a reflexão e o estudo em comum como fatores positivos para a aprendizagem.

A formação do docente dá-se durante toda a sua trajetória enquanto estudante e enquanto educador. O Pacto pelo Ensino Médio trouxe uma reflexão aprofundada, ampla, abrangente sobre o papel do profissional da educação e a sua relação com o estudante e com o conhecimento, assim como com as outras áreas do conhecimento. (P4, 2015).

Os(as) docentes valorizaram muito o fato de poder realizar reflexões em grupo, pois estas colaboram para um enriquecimento mútuo de saberes pedagógicos. “Compreensão de

didáticas e método para trabalho em sala de aula e de teorias que embasam a ação pedagógica. Pensar coletivamente a prática, e, também, criticamente”. (P5, 2015).

A interdisciplinaridade também foi destacada como positiva: “Percebi que é possível realizar um trabalho conjunto com as demais disciplinas sem prejuízo das mesmas. Também, foi possível perceber que as formas de avaliar podem ser diferenciadas de acordo com o desempenho de cada aluno”. (P6, 2015).

Mudanças significativas foram percebidas nas práticas dos professores que se deram conta de que eles mesmos mudaram seus hábitos de leitura e de avaliação.

Criei mais hábitos por leituras, avalio os alunos de várias formas (não somente provas), ser mais flexível e dialogar mais com os alunos e colegas, mais diálogo com os alunos e colegas professores que trabalham a mesma área do conhecimento em outras turmas, respeitar mais e ouvir mais os jovens. (P7, 2015).

Observa-se, acentuadamente, a prática do diálogo enquanto forma de enriquecimento mútuo entre os professores e destes com os alunos, bem como a prática da interdisciplinaridade. As reuniões de formação do Pacto proporcionaram o encontro, o diálogo sobre a essência da educação escolar, os desafios do Ensino Médio, a vida cotidiana dos jovens com suas lutas, com os paradigmas que eles carregam consigo e os estigmas que a sociedade impõe a eles. A troca de saberes e o seu aprofundamento foi fundamental para as mudanças ocorridas a partir do Pacto.

A questão quatro (4) indagava: “Paulo Freire, educador brasileiro, foi inovador ao apresentar uma proposta de educação dialógico-libertadora. Você considera que os encontros do Pacto estimularam o diálogo e a construção conjunta do conhecimento? Por quê?” As respostas dos educadores confirmam que a proposta do Pacto deu voz aos sujeitos da educação.

Sim, pois tem vez e voz para falar e na troca de diálogos surgem novas ideias e novas metodologias. A troca de experiências contribui para o fazer diferente nas áreas. Muitas vezes, ao lermos os textos não conseguimos interpretá-los bem ou não interpretamos corretamente e nas conversas isso torna o diálogo prazeroso, o que fortalece todos em todas as áreas. (P1, 2015).

Os(as) docentes manifestam ainda que o Pacto despertou o interesse por uma nova forma de educar, mas que esta ainda lhes é nova. “Sim, considero. Mas ainda sou uma aprendiz na forma de ensinar construindo conjuntamente o conhecimento. Estou há 20 anos no magistério, mas me sinto uma iniciante nesta nova proposta de educação”. (P2, 2015). Além disso, os professores apontam para o diálogo como positivo para o enriquecimento mútuo. “Sim, pois possibilitam o encontro das diversas áreas para discutir e partilhar dúvidas, experiências, expectativas, podendo, assim, auxiliar-se mutuamente”. (P3, 2015). “O pacto

segue a base teórica próxima a Paulo Freire. Pensar metodologias, discutir o sistema, as compreensões do coletivo, a ação pedagógica, as próprias formações, a gestão e a avaliação”. (P4, 2015).

Os temas discutidos envolvem a amplitude complexa da dinâmica escolar, compreensão extremamente necessária ao educador dialógico.

Sim. Professores entre as áreas do conhecimento durante os encontros do pacto e dentro da área do conhecimento discutindo questões pedagógicas melhoram a intervenção do educador dentro da sala de aula, sua interação com os estudantes e com o próprio conhecimento. (P5, 2015).

O inédito viável e a capacidade humana de ser mais manifestam-se nas respostas dos docentes sob vários aspectos: na questão metodológica, no fomento ao pensar reflexivo, na discussão em pequenos grupos, no fortalecimento de todos através do diálogo e da troca de experiências.

O Pacto oportunizou aos trabalhadores em educação momentos de encontros, de discussão, de leitura, de reflexões, conseqüentemente a busca de novas metodologias, de novas ferramentas para trabalhar, construir e reconstruir novos conhecimentos, novas aprendizagens junto com os educandos. (P6, 2015).

Através do diálogo e da construção conjunta de novas práticas, os próprios educadores se fortaleceram enquanto grupo, sentindo-se sujeitos. “O diálogo é uma força que impulsiona o conhecimento. Em cada encontro há um novo aprendizado”. (P11, 2015). A descoberta conjunta do novo proporcionou novos desafios e novas formas de trabalhar com os jovens. Os encontros de formação foram apontados como momentos importantes para planejar ações interdisciplinares e construção conjunta do Projeto Político Pedagógico da escola.

As formações oportunizaram para que refletíssemos mais sobre nossa prática, além da realização de mais momentos de leitura, discussões, compreensão da realidade. Ainda, que educadores e gestores tivessem encontros onde pudessem conversar sobre a escola como um todo, ou em seus diversos aspectos. (P12, 2015).

A reflexão conjunta sobre a escola oportuniza um vir a ser, um novo jeito de ser escola, onde todos participam do processo e sentem-se valorizados naquilo em que podem contribuir. O diálogo e o estímulo ao pensar crítico e problematizador foi uma das contribuições importantes dos encontros do Pacto.

A questão cinco (5) trazia aos(as) docentes a necessidade de tornarem-se, eles mesmos e seus alunos, sujeitos do conhecimento: “Paulo Freire diz que o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) devem tornar-se sujeitos do conhecimento, construindo-o em conjunto. Você considera que a nova configuração do Ensino Médio proporciona essa ação conjunta e a

transformação do aluno de agente passivo para um sujeito construtor de seu próprio conhecimento? Por quê?”.

As respostas dadas pelos docentes revelam a necessidade de que alunos e professores passem de agentes passivos, para sujeitos pensantes. “Penso que essa nova configuração do Ensino Médio aumentou a responsabilidade de todos os envolvidos, ou responsáveis no processo de ensino e aprendizagem”. (P1, 2015). “Em seminário integrado, o próprio estudante propõe o assunto e os conceitos a serem estudados, compreendendo-se de fato como um sujeito e a importância do professor enquanto orientador”. (P3, 2015). A disciplina citada é uma das que mais incentiva à pesquisa e a produção pessoal, colocando o jovem como protagonista e desenvolvendo nele habilidades de escrita, oratória, apresentação em público etc. Outro(a) professor(a) aponta para o desenvolvimento da autonomia:

Há uma luta pedagógica, uma intencionalidade no sentido de incentivar a ação autônoma dos estudantes, tanto social quanto intelectualmente. Em nosso colégio, os estudantes cresceram visivelmente em compreensão com a pesquisa, com a busca de conhecimento a partir de sua própria intencionalidade. (P6, 2015).

Enquanto construtores de um projeto de pesquisa e da efetivação do mesmo, os(as) alunos(as) sentem-se responsáveis em produzir ciência e, a partir dos temas escolhidos, exercem, de certa forma, uma intervenção na sociedade em que vivem. Em uma das escolas pesquisadas, os alunos apresentaram seus projetos para além da comunidade escolar, o que estimula os jovens a serem responsáveis pela sua produção e tratá-la com seriedade científica. Assim, reafirma-se que “o processo da pesquisa é uma das mais importantes mediações político-pedagógicas de caráter educativo [...]”. (WEYH, 2011, p. 191).

A nova proposta de Ensino Médio provoca uma desacomodação e a busca de aprofundamento, tanto por parte dos/as alunos/as, quanto dos educadores/as. “Possibilita que o educando busque o conhecimento e deixe de ser, assim, um mero expectador de conteúdos previamente pensados pelo professor ou pela escola, sem considerar seus interesses”. (P7, 2015). Na própria escola e em sala de aula constata-se o estímulo à participação autônoma:

Dando oportunidades para os educandos participarem mais, não ter medo das críticas, entender que elas fazem parte do processo educativo e servem para nós educadores, refletirmos nossa prática. Além do mais, traz mais responsabilidade para nós e para os alunos. (P8, 2015).

A proposta do Pacto provoca um conjunto de transformações que são consideradas positivas. Como em todo projeto inovador, fica a dúvida de se estar dando os passos certos: “Considero necessária essa nova configuração, sim. Mas não tenho certeza se isso está de fato acontecendo na minha escola, inclusive na minha maneira de educar. Percebo mudanças

significativas apenas no Seminário Integrado e na avaliação. No ensino das áreas, tenho dúvida”. (P9, 2015). A fala do P9 aponta para a dificuldade que se tem em trabalhar a interdisciplinaridade, no contexto fragmentado da ciência contemporânea. Contudo, os educadores reconhecem que existe uma vontade comum de mudança de mentalidade e de práxis. “O ensino médio politécnico vem proporcionando uma ação conjunta. Através dos projetos de pesquisa o aluno torna-se construtor de seu próprio conhecimento”. (P10, 2015).

A questão seis (6), apresentada aos educadores, focava a atuação do/a professor/a como protagonista. “A proposta de formação dos Cadernos do Pacto pelo Ensino Médio colabora para que o professor se torne protagonista na educação?” As respostas dos/as docentes apresentam a necessidade de mudança, mas também o medo diante do novo. “Sim. Ela nos leva a fazermos uma profunda reflexão de nossas práticas diárias e o medo de mudança é desafiador, mas essa mudança é necessária, tanto dos professores, como direção e comunidade como um todo.” (P2). “A formação do Pacto pelo Ensino Médio possibilita ao professor construir o conhecimento junto com os educandos, considerando os interesses dele e ampliando a própria bagagem de conhecimento.” (P3). Considera-se que tanto educadores quanto educandos têm a oportunidade de ensinar e aprender, desacomodando-se das práticas cotidianas. O protagonismo dos sujeitos é considerado de muita relevância:

Compreendo o termo protagonista como o mais importante, penso que tanto o professor quanto o estudante tem importância crucial dentro deste modelo de Ensino Médio. É claro que o professor ocupa papel de destaque, uma vez que é ele quem orienta, quem conduz o processo de ensino e aprendizagem, mas o estudante também ocupa posição destacada, visto que ele pode propor uma parcela significativa dos conhecimentos e assume papel de sujeito na sua concentração. (P5, 2015).

Pode-se destacar nesse processo o despertar da curiosidade para a construção conjunta do conhecimento científico e o papel do professor enquanto orientador desse processo. O P6 (2015) afirma que o Pacto:

[...] colaborou para que ambos, educador e educando sintam-se protagonistas, responsáveis pela busca de ações pedagógicas que oportunizem essa troca, essa discussão, essa busca por um ensino que oportunize escolhas conscientes. A educação acontece no momento em que aquilo que é ensinado e aprendido seja interesse mútuo.

Os(as) educadores(as) destacaram, ainda, o seu papel orientador e mediador para o conhecimento: “O professor, juntamente com o aluno, horizontalmente, são protagonistas. Aquele tem a função de instigar, orientar, dar suporte pedagógico. Este, desempenha o papel de construir seu próprio caminho na busca pelo conhecimento construído por ele mesmo”. (P8, 2015). Essas considerações revelam com profundidade a pedagogia freireana, fundada na

horizontalidade do processo de ensino e aprendizagem. Todos têm algo a ensinar e a aprender, e é isso que constitui a beleza e a riqueza do conhecimento.

Afirma-se que o Pacto:

[...] nos remete à ação, nos dá oportunidade de encontro para refletirmos, reelaborarmos, reestruturarmos saberes, visões do quanto nos falta para construirmos uma educação de qualidade. De quantas vezes pensamos e redescobrimos o quanto é bom ensinar a liberdade, a ciência, a cultura, os valores esquecidos, o ser humano a “ser humano”. (P10, 2015).

A alegria de ensinar e aprender em comunidade, às vezes esquecida nas escolas, vem à tona novamente através da reflexão e desta nova compreensão oferecida pelos encontros de formação do Pacto.

O pacto apontou para a necessidade de planejamento, readequação de metodologias, pesquisa, estudo, diálogo, comprometimento dos agentes envolvidos, busca de aperfeiçoamento de teorias repensando novas ações, traçando um perfil do aluno que queremos formar e das novas posturas que devemos ter. (P12, 2015).

A novidade da formação oferecida pelos encontros do Pacto foi a metodologia utilizada, através da qual se deixou espaço pessoal para a contribuição no grupo. Os/as docentes também têm a necessidade de serem ouvidos e compreendidos no enfrentamento dos problemas cotidianos da sala de aula, que nada tem a ver com respostas prontas vindas de teorias de gabinetes, muitas vezes.

Quanto à questão sete (7), “o que você considera necessário para uma transformação na educação brasileira?”, os(as) docentes apontaram: momentos para estudo, discussão, reflexão de práticas, desenvolver momentos de formação *in loco*, comprometimento da sociedade - especialmente do segmento pais, formação profissional continuada, autonomia do estudante, empenho, seriedade e respeito pela educação e pelos educandos, investimento para que seja possível desenvolver e oferecer uma educação integral e de qualidade, comprometimento de todos, valorização do professor como profissional, educação como prioridade para os governantes, política educacional pensada e regida por profissionais da educação, tempo disponível para planejamento, trabalho coletivo, mudança na estrutura educacional, entre outros.

Além disso, os(as) educadores(as) opinaram que “não basta formação continuada e permanente, é necessária a sensibilização, o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação, de outras áreas e da família”. (P11, 2015). Destacou-se que:

[...] o programa Ensino Médio Inovador equipou as escolas e o Pacto subsidiou a formação continuada. Cabe ao educador transformar o que recebeu em possibilidades práticas de construção de conhecimento e cidadania, a exemplo de Freire que, mesmo sem esses incentivos, inovou o fazer pedagógico. (P7, 2015).

Retrata-se aqui, a visão de que o(a) educador(a) pode e deve ser protagonista da educação, aproveitando o que está ao seu dispor na escola e na sociedade para um melhoramento das práticas educacionais. Assim, entende-se que: “a educação está relacionada com a recriação da vida e que a função político-pedagógica do evento educativo pode contribuir decisivamente para a qualificação das relações sociais”. (WEYH, 2011, p. 191). As respostas dos professores trazem à reflexão e à análise muitas contribuições advindas dos encontros de formação do Pacto, apontando ao aprimoramento das ações na escola, ao desenvolvimento do tão sonhado protagonismo que envolve todos os segmentos da comunidade escolar.

As ações conjuntas de reflexão e planejamento, os estudos e as práticas contribuíram para o crescimento coletivo dos sujeitos na escola. Ainda que tenham sido apontadas fragilidades, como a dificuldade de realizar os planejamentos e avaliações por Áreas do Conhecimento, devido à falta de tempo, choques de horários com outras escolas, considera-se que é necessário esse procedimento para o bom andamento das tarefas e, principalmente, para o sucesso da aprendizagem. Além de dar voz aos professores, a presente pesquisa dirigiu-se aos/as jovens para perscrutar como eles sentiram as mudanças realizadas.

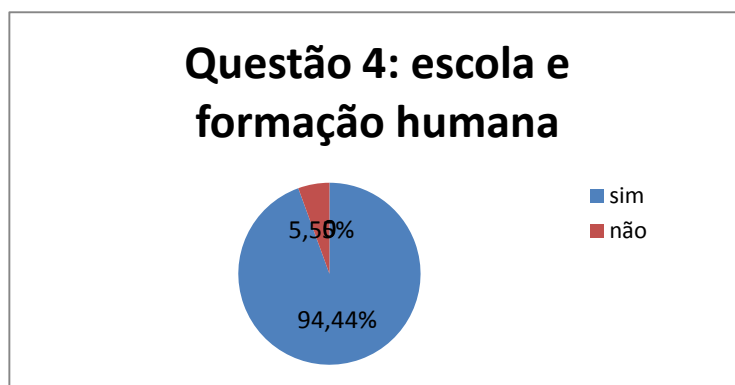
4.2 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na visão dos(as) discentes

A proposta da presente pesquisa e seus objetivos foram apresentados, também, para os alunos, sendo quatro turmas de terceiro ano do Ensino Médio, duas em cada escola escolhida como amostra para o estudo. Com os/as estudantes, foram realizadas rodas de conversa, em cada turma, nas quais foram explicados os objetivos da pesquisa, bem como as questões propostas. Após o diálogo, foi distribuído aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que seria assinado por quem desejasse participar da pesquisa. Os termos foram assinados por todos os alunos presentes, pois estes se sentiram valorizados ao poder participar de uma pesquisa de Pós-Graduação. Em seguida, foram distribuídos questionários impressos, que, depois de respondidos, eram entregues à pesquisadora. Somaram-se 54 questionários respondidos, em torno de 67,5%. O total de alunos previstos, inicialmente, para a coleta de dados da pesquisa foi de 80. A partir das respostas fez-se a análise a seguir.

Relacionando a pesquisa de campo realizada com os(as) discentes e as categorias freireanas, percebeu-se que a questão quatro (4) trouxe à reflexão a humanização do humano: “a escola como está organizada hoje colabora para formar pessoas que possam transformar a

sociedade num lugar melhor? Por quê?” Nas respostas, os(as) alunos(as), em sua maioria, responderam que sim, a escola em sua organização atual colabora para formar pessoas que ajudam a transformar a sociedade em um lugar melhor, conforme demonstra-se no Gráfico 1:

Gráfico 1: Respostas à questão 4



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Do total de 54 respondentes, 51 responderam que sim, a escola colabora para formar pessoas humanizadas que colaboram na transformação da sociedade. Apenas três (3) alunos responderam que não, pois pensam que o ensino é fraco e que a escola ajuda a inserir na sociedade, mas ainda é insuficiente o que é feito neste sentido. As respostas, no geral, apontam para uma avaliação positiva da escola enquanto instância educativa e humanizadora.

A seguir, elencam-se as respostas mais expressivas dos alunos, argumentando o porquê a escola é capaz de formar pessoas que transformam a sociedade em um lugar melhor.

Quadro 2: Respostas dos alunos à questão 4

Colaboração da Escola	O conhecimento para a Sociedade
- os alunos aprendem muito. (A1).	- a escola prepara os alunos para transformar a sociedade. (A2).
- organiza o conhecimento. (A4).	- todos terão capacidades de serem pessoas bem sucedidas. (A3). - na sociedade o aluno e a escola expõem e socializam experiências e aprendizado
- ouve as opiniões dos alunos, os professores mostram o caminho. (A6)	- os alunos fazem uma mudança de atitudes e conceitos
- proporciona o conhecimento. (A7)	- a escola também contribui para a transformação da sociedade. É através dela que formamos muitas opiniões, além do conhecimento e do diálogo. (A8).
- humaniza, no intuito de formar cidadãos éticos e conscientes de seus deveres e direitos, preparando-os para escolherem uma profissão que gostem. (A10)	- a escola contribui através da formação profissional para ajudar as pessoas, melhorando o futuro do país. (A9).
- melhora o conhecimento e dá autoridade.	- dá autoridade para mudar a forma de

(A12).	organização da sociedade. (A15).
- está sempre muito bem organizada, com excelentes profissionais atuando em todas as áreas e com certeza dá sua melhor qualidade para o aluno. (A16).	- pesquisando os temas dos trabalhos já fazem nós pensar de forma diferente sobre algumas coisas, formando assim diálogos. (A19).
- ensina a ser cidadãos de bem, faz o principal ela escolariza, transmite conhecimento aos alunos. (A17).	- a família também exerce um papel indispensável, pois é dever desta educar. Portanto, para que a escola possa escolarizar, a família necessita educar primeiro. (A20).
- levando em consideração os novos métodos de ensino adotados, os alunos estão tendo a oportunidade de crescerem e transcenderem seus níveis de intelecto. (A23)	- tornando-se cidadãos mais participativos das discussões sociais e mais bem preparados para explicar e mostrar sua opinião perante a sociedade. (A21).
- o ensino que temos hoje em nossa escola é em nível de faculdade. (A24).	- devemos ser civilizados, a atitude tomada pela escola foi boa em optar por esse método, pois nos proporciona um ensino mais complexo. (A28).
- com o conhecimento, as pessoas veem as coisas de modo diferente. (A31)	- através desses ensinamentos novos nos ajudam a poder chegar melhor em uma faculdade e ser o que desejamos para ajudar a sociedade. (A33).
- professores sempre orientam. (A36).	- podemos mudar a sociedade atual. (A38)
- está abandonando o “conteúdo”, dando mais espaço para o aluno formar seu conhecimento, está bem empenhada, fazendo com que o aluno se esforce para o futuro, dando uma autoestima. (A39).	- ensinam a ser pessoas boas, de bem, ajudando a formar uma sociedade melhor, com igualdade e desprezo ao bullying e ao racismo. (A40)
- ao dar o máximo de nós temos uma boa formação e conhecimento. (A41).	- para que na sociedade sejamos pessoas melhores. (A44).
- há muito diálogo que contribui para a união. (A42).	- conviver de uma forma melhor, dando opiniões e ouvindo as opiniões dos outros. (A45).
- mais tempo na escola, é nossa segunda casa, saímos melhores do que entramos. (A43).	- melhor qualificação, melhor emprego, profissão. (A48).
- nos possibilita diversos momentos de interação e comunicação com os demais colegas. (A47).	- transformar a sociedade num lugar melhor vai de cada indivíduo. (A51).
- ensina. (A48).	- como lidar com problemas e nos relacionarmos com o futuro. (A52).
- professores capacitados e que ao longo da jornada acabam se tornando muito mais que um mestre. (A49).	- nos ensinando coisas cotidianas e nos capacitando para nos tornarmos bons cidadãos. (A53).
- é um sistema inovador. (A50).	- aprendemos a transformar a sociedade. (A54).

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

As respostas dos alunos, apresentadas no Quadro 2, revelam que a escola tem capacidade para formar pessoas humanizadas, capazes de transformar a sociedade em um lugar melhor. Alguns argumentam que a escola ensina princípios éticos, ensina a ser cidadãos do bem, mas depende de cada um a prática desses princípios para o bem comum na sociedade. Além dessa visão positiva da escola, alguns discentes ressaltam que existem fragilidades na escola, entre elas, professores malformados, sem vontade de transmitir o que sabem, ou com pouco conhecimento.

Um respondente argumenta que “não, a escola ensina aos alunos matérias de aula, muito do que nos passam para a vida, não prestamos atenção, como as palestras que muitas vezes são “chatas” e não prendem a atenção do aluno naquilo que foi ou querem passar”. (A29, 2015). A sinceridade de A29 revela que, às vezes, a escola ainda não é capaz de interagir com o cotidiano da juventude. Ou, a escola pensa que algo é relevante para o jovem, mas este não tem a mesma compreensão.

Outras respostas foram aleatórias, considerando que se houver dedicação da parte do aluno, ele poderá formar uma sociedade melhor. A escola é boa porque ensina a falar corretamente, a fazer o bem desde pequeno, mas depende de cada um levar o que aprendeu para a sociedade. A escola é a base para o futuro, para um melhor desempenho na sociedade. Da escola se sai com novos pontos de vista, o que contribui para uma melhor vivência em sociedade. As respostas analisadas levam a considerar que, de modo geral, a escola é vista como uma instituição fundamental para a transformação da sociedade, mas cada um tem sua tarefa a cumprir.

A categoria do inédito viável e da capacidade humana de ser mais foi investigada a partir da questão cinco (5), quando se questionou: “Paulo Freire dizia que todos nós somos seres incompletos e sempre podemos ser mais. Vocês pensam que a escola colabora para formar-nos como pessoas humanas em todas as nossas dimensões? Ou a escola se preocupa apenas em repassar conhecimentos?” Do total de 54 respondentes, 44 pensam que a escola está preocupada em formar a pessoa para a vida, trabalhando com todas as suas dimensões. Apenas 10 sujeitos pensam que não, a escola está preocupada em repassar conteúdos, não se preocupando com todas as dimensões da vida.

Ao detalhar a preocupação da escola em formar para a vida, os(as) alunos(as) deram exemplos de como a escola faz isso, citando: atividades em equipe, socialização de conhecimentos, formando cidadãos éticos, formando consciência de que cada um decide sobre sua vida, formando pessoas do bem, realizando viagens de estudos, dando uma dimensão do que é o mundo, deixando que cada um pense como quer seguir. Destacaram, também, que a escola traz, além do conhecimento científico: aprendizados de vida, exemplos, respeito, compreensão, mostra o mundo de outra forma, tenta preparar para a carreira profissional, proporcionando experiência e ajudando nas dúvidas, dando atenção à formação de pessoas boas e humanas.

Um(a) aluno(a) acentua que a escola tem o “dever de formar cidadãos em todas as dimensões e não apenas se preocupar em repassar os conhecimentos”. (A23, 2015). Destacou-se, também, a importância da nova disciplina de ética profissional como uma preocupação de

formar o aluno para a sociedade e para a atuação profissional, que envolve outros desafios e não apenas os conhecimentos técnicos e científicos.

Alguns sujeitos consideram que a escola se “preocupa com os alunos, com nossos problemas e dificuldades” (A36, 2015), está sempre se “preocupando em fazer aprender” (A48, 2015) e “mostra caminhos bons” (A9, 2015) para os alunos. Outros consideram que a escola faz as duas coisas, pois, “vem colaborando em passar um vasto conhecimento e também para formar pessoas capacitadas.” (A1, 2015). A preocupação da escola em oferecer uma formação integral é percebida pelos estudantes, e é isto o que eles esperam da Instituição.

Ao afirmar que “a nossa escola, particularmente, tenta formar cidadãos humanos e conscientes em todas as dimensões, para serem pessoas atuantes na comunidade e para construir um futuro melhor para as próximas gerações” (A33, 2015), percebe-se um aluno que está atento aos seus próprios deveres e ao que os jovens estudantes esperam da escola, e, conseqüentemente, ao que a escola precisa oferecer aos(as) alunos(as). Além disso, destaca-se nas palavras dos jovens, que a escola tem a preocupação com a “construção do caráter de cada um e até mesmo na formação de uma sociedade onde todos participam e se preocupam com a obtenção de conhecimentos”. (A49, 2015). Valoriza-se muito entre os(as) jovens o fato de a escola dar voz aos seus sujeitos, ouvi-los enquanto partícipes da vida escolar e formar “cidadãos de respeito e pessoas humanas para o mundo lá fora”. (A19, 2015).

Considerando a totalidade dos sujeitos respondentes, percebeu-se que apenas uma pequena parcela dos/as jovens pondera que “na maioria das escolas elas pensam só em passar conhecimento, não indo atrás das dúvidas dos alunos, deixando muitas vezes a desejar e no final do ano passam os alunos pensando que fizeram um bom trabalho”. (A32, 2015). Ou, ainda, a escola “se preocupa apenas em passar conhecimento que julga ser para a vida, mas ao realizar um vestibular, nos deparamos com outra realidade de conhecimento, a escola pode até passar, mas não como precisamos para a vida”. (A21, 2015). Alguns ressaltam que a escola “tenta, mas no caso depende de cada um em querer fazer uma sociedade melhor, em buscar uma vida digna para as próximas gerações. A gente é a sociedade, então ela depende somente de nós”. (A11, 2015). Existe a compreensão de que há uma estreita relação entre a escola e a vida do jovem, e responsabiliza-se a escola se este não obtiver sucesso.

O Ensino Médio Politécnico organizou o trabalho escolar em torno das Áreas do Conhecimento, inserindo o Seminário Integrado como espaço de discussão entre as disciplinas e Áreas do Conhecimento, no qual, estudantes e docentes podem pesquisar temas de seu interesse. Acredita-se que essa dinâmica nova dentro da escola tem valorizado a categoria do vir a ser e da curiosidade epistemológica, pois ao incentivar para a pesquisa

desperta-se no aluno a busca científica e o interesse por temas diversos, proporcionando o aprofundamento e despertando talentos latentes. Nessa perspectiva, apresentou-se aos jovens a Questão um (1): “como você vê o Ensino Médio em relação às disciplinas, aos Projetos de Pesquisa e à nova forma de avaliar os alunos?”

A nova configuração do Ensino Médio foi avaliada pela maioria dos alunos como uma forma de tornar os alunos mais confiantes em suas próprias capacidades, a aprender para além das disciplinas, através dos projetos de pesquisa e como oportunidade de expor o conhecimento adquirido. O Ensino Médio Politécnico é considerado “uma nova forma de desenvolvimento intelectual, que proporciona para os alunos que ele seja sujeito do próprio aprendizado. Uma oportunidade de pesquisar temas do nosso interesse, enriquecendo nosso aprendizado”. (A4, 2015).

A reconfiguração do Ensino Médio, com a nova forma de trabalhar e organizar a grade curricular é considerada produtiva e proveitosa, bem como uma oportunidade de tornar-se mais independente e autônomo em relação aos estudos. “Esse novo ensino médio ajuda o aluno a se expressar e adquirir novos conhecimentos, saímos da escola preparados para a faculdade”. (A6, 2015). Percebe-se na fala de A6, também, a compreensão do Ensino Médio como etapa propedêutica ao Ensino Superior.

Os jovens do Ensino Médio trazem em si o impulso para a autonomia e a independência, por isso, destacam em suas respostas que essa forma de ensinar e aprender “proporciona ao aluno a autonomia, buscando o conhecimento e sanando suas próprias dúvidas”. (A8, 2015). As respostas trazem palavras-chaves, que se repetem nas falas, como novos aprendizados e experiências, ir além da sala de aula, novo método de estudo e mais eficiente, torna o aluno mais livre, os projetos ajudam o aluno a aprender e a defender o seu tema, melhora a aprendizagem e os alunos, ajuda a ir sempre em busca de mais, melhora a forma de se expressar, mais oportunidades e motivação, maior dedicação aos estudos, mais segurança em relação à vida profissional, interação, diálogo, preparação para a universidade.

Quanto ao Seminário Integrado, Azevedo e Reis (2013, p. 36) explicam que os projetos de pesquisa nele desenvolvidos são ponto de origem e retorno dos quatro eixos que perpassam os trabalhos do EMP: ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Os mesmos autores ressaltam, ainda:

A pesquisa no SI tem uma centralidade essencial para a construção do conhecimento conectado com o mundo do trabalho. Ela se institui como um recurso pedagógico à produção do conhecimento de forma individual e coletiva, permitindo ao pesquisador-aluno o acesso à condição de criador, questionador do mundo, sujeito de sua história. (AZEVEDO, REIS, 2013, p. 36-37)

A reflexão dos alunos também destaca esse aspecto inovador do EMP, percebendo-se nas suas respostas que foi uma metodologia que eles gostaram e que potencializa a dinâmica criadora, própria dessa fase da vida dos jovens. A19 (2015), nesse sentido, confirma a concretização dos objetivos que o EMP deseja alcançar:

[...] compreende-se que o ensino médio é uma forma de estudo que possibilita, proporciona autonomia aos estudantes. Neste sentido, o desenvolvimento de projetos na disciplina politécnico integrado foi um grande avanço na educação, pois os estudantes constroem o seu próprio conhecimento, da maneira como lhes for mais apropriado.

Na roda de conversa com os alunos e as alunas percebeu-se que a disciplina de Seminário Integrado agradou à maioria deles, pois desenvolveu habilidades, às quais não se dava muita importância, até então. Entre estas, podem-se destacar a autonomia para a pesquisa e a descoberta científica, a habilidade de formar seus próprios argumentos e defendê-los, a socialização do conhecimento na comunidade escolar e fora dela, a prática da interdisciplinaridade e da compreensão de seus próprios contextos existenciais, uma maior conexão entre a escola e o educando, bem como com seus professores.

Alguns alunos consideram que o contraturno, ou a frequência a sete turnos por semana à escola, torna-se cansativa e, às vezes, tira o tempo de estudo individual para as provas, por exemplo. Outro fato apontado como negativo pelos estudantes é:

[...] em relação às disciplinas, houve uma diminuição no tempo, logo penso que isto culminou com a dificuldade no aprendizado, pois há menos tempo para o professor disponibilizar o conteúdo. Já os projetos de pesquisa foram uma boa iniciativa, pois dá muita liberdade ao aluno. Contudo, a forma de avaliar antiga, por nota, na minha opinião era melhor vista pelos alunos em geral. (A25, 2015).

O fato de poderem escolher os temas de seu interesse para a pesquisa e a socialização do conhecimento foram pontos relevantes do ponto de vista dos estudantes. A25 (2015) considera, também, em sua resposta, a questão da avaliação. É importante ressaltar que a avaliação no Ensino Médio Politécnico é feita por Área do Conhecimento, visualizando o aluno como um todo e proporcionando a superação das eventuais dificuldades através dos Planos Pedagógicos de Apoio (PPDA). Os PPDA são planos de estudos elaborados pelos professores das disciplinas em que os alunos apresentam dificuldades. A nova forma de avaliação é disponibilizada aos alunos através de conceitos que trazem a proporção da aprendizagem adquirida no trimestre, ou bimestre. Os conceitos são expressos pelos códigos: CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem), CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) e CRA (Construção Restrita da Aprendizagem).

O conceito globalizado provocou opiniões divergentes entre os estudantes: “na minha opinião não deveria existir tantas chances em passar de ano, pois os alunos precisam

dedicar-se mais à escola e ter mais responsabilidade com o que desejam para si próprios”. (A32, 2015). Já A26(2015), considera que “a nova forma de avaliar é bem clara, muito bem desenvolvida.” A31 (2015) é incisivo quando diz “está deixando a desejar, muito ainda tem o que melhorar, alunos e professores não têm a mesma cumplicidade em estudar e se dedicar nos assuntos propostos, temos professores excelentes, mas também aqueles que não demonstram interesse em ensinar”.

A48 (2015) afirma: “ao meu ver é uma forma boa de avaliar os alunos, se tem um melhor rendimento nos conteúdos e pelas pesquisas se retém melhor o conhecimento.” Mas, A50 (2015) pensa que a parte não tão boa é que nessas notas por conceito ficamos um pouco perdidos na nota pra saber se fomos bem ou não.” Nas rodas de conversa percebeu-se que os alunos que são acostumados a ter notas altas não gostam dos conceitos, pois estes acabam igualando quem alcançava uma nota 80 e uma nota 100, por exemplo. Já os que tiravam notas baixas, podem sentir-se beneficiados quando no conceito global um 50 é equiparado a um 70. Porém, a maioria dos jovens considera a nova forma de avaliação “interessante, devido ao conceito e participação contarem muito no resultado final do trimestre”. (A52, 2015).

Quanto à categoria freireana do diálogo, foi apresentada a questão três (3): “Paulo Freire, educador brasileiro, apresentou uma proposta de educação diferenciada quando disse que a educação deveria ser dialógico-libertadora, promovendo o diálogo e a construção do conhecimento em conjunto entre todos na escola. Você pensa que a forma de organização do Ensino Médio hoje está proporcionando o diálogo, está dando chance de você ser ouvido e dar a sua contribuição na educação?” Todos os alunos e alunas responderam sim a esta questão, o que denota uma grande mudança na concepção de educação e de relação entre docente e discente. A valorização do diálogo como processo de ensino/aprendizagem mostrou-se uma acentuada característica do Ensino Médio Politécnico.

Nas suas justificativas, os alunos e alunas disseram que o diálogo é uma chance de mostrarem suas opiniões, socializarem conhecimentos e experiências, serem ouvidos e exporem seu pensamento acerca de um determinado tema. Também foi ressaltado por eles(as), de forma positiva, o fato de poderem expressar-se livremente, formar argumentos, ter liberdade de expor as ideias aos professores, escolher um tema e desenvolvê-lo. A possibilidade de avaliar os trabalhos apresentados, participar das aulas, trazer novas informações, aceitar críticas dos colegas e dos professores, respeitar a opinião do outro, melhorou o convívio entre os colegas e com os professores e ajudou-os a perder a timidez de falar em público. Além disso, foi interessante para eles/as poder esclarecer as dúvidas das pessoas, quanto aos temas dos projetos apresentados.

A25 (2015) frisou: “compreendo que a ideia de Paulo Freire está sendo exercida na educação dos dias de hoje”. A28 (2015) ressaltou “sim, pois nós alunos estamos com direito, podemos dialogar mais dentro da sala de aula, fazendo com que o diálogo seja produtivo”. A32 afirmou “eu penso que sim, pois são muitas as chances que nos proporcionam de nos expressar, livremente, quanto a nossa opinião em relação à educação e ao ensino”. Outros destacaram que existe muito diálogo entre alunos e professores, e isto é bom para que cada um possa expressar suas ideias e o que pensa.

Cinco alunos destacaram algumas fragilidades no diálogo em sala de aula, como afirma A46 (2015):

[...] hoje em dia, a escola permite até mais do que os alunos necessitam, deixando eles (nós), muitas vezes, abusar dos professores que tentam fazer seu trabalho e são desvalorizados por alunos, deveria haver regras mais rígidas, onde o aluno só pudesse dialogar o que se passa em aula e ouvir o que os outros querem falar. Muitas vezes, os professores falam, mas não nos escutam.

Destaca-se a necessidade de condução do diálogo e de regras que permitam a participação de todos, mantendo-se o devido respeito. A50 (2015) afirma: “sim, mas poucas vezes o aluno tem oportunidade de falar, ou tem vergonha”. Essa resposta denota uma característica típica do adolescente, a vergonha de se expor e o medo de rejeição dos outros.

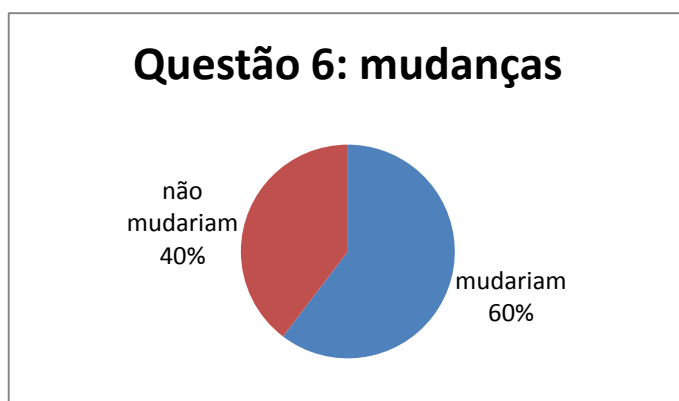
A51 (2015) demonstra na sua fala que os alunos querem ser ouvidos e convidados a participar da organização do ensino “em alguns lugares deve ter diálogo e oportunidade de expor ideias para os educadores. Mas existem outros que não se interessam em saber a opinião do aluno em relação à forma de educação”. A54 (2015) demonstra que ainda existe a necessidade de aprofundamento dos conteúdos debatidos em sala de aula “algumas vezes o diálogo é proporcionado, porém nem sempre as ideias que nele são debatidas são aprofundadas ou colocadas em prática”. Talvez, o diálogo ainda esteja distanciado das ações.

Após a análise das contribuições dos sujeitos e da percepção de que o Ensino Médio Politécnico proporcionou a prática da educação dialógico-libertadora nas escolas, pode-se perguntar se, de fato, as categorias elencadas neste estudo contribuem para uma real transformação do mundo dos sujeitos e se a nova configuração do Ensino Médio, na percepção dos alunos, contribui para mudanças significativas em suas vivências cotidianas.

A questão seis (6) inquiria: “Se você pudesse mudar a escola, mudaria o quê?” As respostas apontam mudanças simples, mas significativas para os alunos. A seguir, procurou-se separar as respostas em categorias gerais, trazendo as sugestões de mudanças apontadas pelos estudantes.

O Gráfico 2 apresenta as categorias que os estudantes apontaram como necessitadas de mudanças: a infraestrutura, o currículo escolar e os docentes. Do total de 54 estudantes participantes da pesquisa, 21 não mudariam nada na escola e 33 mudariam alguma coisa, em relação às três categorias elencadas. Percebeu-se nas respostas, que a maioria dos estudantes está satisfeita com a organização da escola, não houve respostas que retratassem descontentamento, ou revolta.

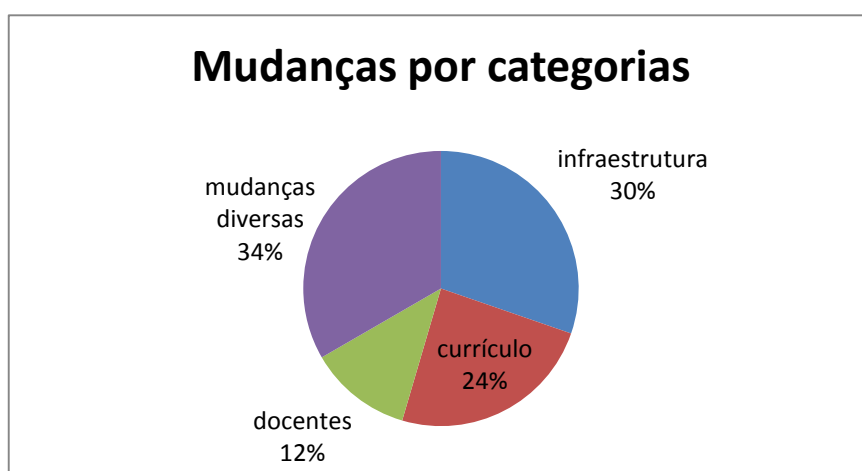
Gráfico 2: questão 6 - mudanças



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

As sugestões de mudanças foram apontadas no sentido de melhorias a serem implementadas. As mudanças na infraestrutura foram sugeridas por dez (10) alunos, no currículo por oito (8), em relação aos docentes por quatro (4) estudantes, mudanças diversas por onze (11). O gráfico 3 representa as sugestões apontadas.

Gráfico 3: Questão 6 – mudanças por categorias



Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Quanto à infraestrutura foi sugerida a construção de mais laboratórios de pesquisa, reformas nas salas de aulas, classes e cadeiras novas, o acesso à internet para ajudar nas pesquisas, construção de quadra de esportes, acesso às salas, reforma no sistema de esgotos e colocação de ar-condicionado nas salas. Uma resposta que chamou muito a atenção foi a de A20 (2015): “se pudesse mudar a escola, traria mais livros, muito mais livros de todos os gêneros e tipos, mais atualizados e contemporâneos. Pois eles são a melhor e mais eficiente forma de disseminar o conhecimento e ajudar as pessoas a pensar melhor”. Mais livros para a escola como forma de ajudar a pensar melhor e disseminar o conhecimento é ainda o desejo dos estudantes, mesmo em meio às mais novas tecnologias da informação e comunicação.

As mudanças sugeridas no currículo escolar apontam para a redução de períodos, diminuindo os turnos de frequência à escola, também com relação às provas, acrescentar alguns cursos práticos e oficinas para complementar o ensino teórico, a forma de “governar” a escola, colocando regras que fossem cumpridas com justiça por todos. Quanto ao ensino sugere-se que seja para a vida, para os vestibulares. Indica-se como sugestão que sejam acrescentadas ao currículo aulas de pintura, música, teatro e esportes. Ao passo que alguns alunos sugerem redução do tempo na escola, A25 (2015) afirma que: “a grande mudança hoje seria o tempo. Penso que um ensino médio integral seria ótimo, ou seja, aula o dia todo, assim havendo maior disponibilidade de tempo para o estudo”.

As sugestões quanto às mudanças em relação aos docentes foram no sentido de que os professores demonstrem amor pelo que fazem e profissionalismo. A sugestão de A27 (2015) demonstra a necessidade de avaliação dos docentes:

[...] eu adotaria um professor diferente para cada disciplina e gostaria que no final de cada ano, cada professor realizasse uma prova avaliadora como nós para testar e ver se está em condições de continuar a exercer sua profissão livre de nenhum problema em relação ao aprendizado de seus alunos.

Os(as) jovens mudariam, também, a forma como os professores ensinam, sugerindo que demonstrem mais práticas do que teorias, referindo-se a oficinas, seminários, debates sobre os conteúdos estudados. A19 (2015) traz à discussão a necessidade de diálogo, mas também de normas na escola, quando afirma:

Paulo Freire compreende que a escola deve ser dialógica e libertadora. Contudo, na minha compreensão, as escolas devem possibilitar autonomia aos estudantes, contudo não pode perder o controle, deve ser rígido, sólido em suas normas. A escola mais que tudo, deve prezar a ética e a moral. Os estudantes devem compreender que devem agir com um compromisso com o próximo. Seria indispensável que a escola recebesse mais investimentos, contudo, a formação dos professores, pessoas qualificadas, deve ser prioridade.

Além destas mudanças significativas para o ambiente escolar e o currículo foi sugerido que sejam realizadas “atividades que proporcionem uma socialização com a comunidade de fora da escola”. (A4, 2015). Mudariam o horário de início do turno da manhã para mais tarde, a merenda seria mais diversificada, gostariam que a escola tivesse um grêmio estudantil, proporcionariam mais diálogo com os alunos, “dinâmicas de cooperação e, acima de tudo, conhecimento de conteúdo como de experiência de vida”. (A49, 2015). Sugerem-se, ainda, mudanças na avaliação: “mudaria a forma de avaliar, não levaria só em conta o percentual, a nota do aluno na disciplina, mas seu esforço em tentar aprender, sua dedicação e seu respeito acima de tudo”. (A45, 2015).

A partir da análise das respostas dos docentes e dos estudantes pode-se concluir que houve um fortalecimento do Ensino Médio. Um processo de mudanças foi desencadeado, suscitando, como em toda inovação, dúvidas, críticas, medos e alegrias, sim novas construções, novo perfil de escola, de discente e de docente. Aberturas à possibilidade de construir o conhecimento em conjunto, de forma atrativa e desafiadora a todos os segmentos envolvidos. Um Ensino Médio que forme sujeitos autônomos e comprometidos com a transformação da sociedade é o que se pode esperar do EMP. Azevedo e Reis (2013, p. 45) apontam que em um ano de implementação do EMP “a reprovação diminuiu de 22,3% para 17,9%. [...] A aprovação passou de 66,3% para 70,4%.”

Ressalta-se que a escola viu-se como responsável pela aprendizagem e não apenas pela aprovação dos/as estudantes, “onde o contrário da reprovação não seja a aprovação, mas a aprendizagem”. (AZEVEDO, REIS, 2013, p. 45). Nesse horizonte de pensamento e de ação, é possível afirmar que existe a convicção e a comprovação, nas escolas pesquisadas de que o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio produziu resultados positivos em relação aos seus objetivos. Existe, igualmente, a esperança de que este projeto possa continuar contribuindo para a consolidação da educação dialógico-libertadora, aumentando as perspectivas para uma transformação do mundo dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

CAPÍTULO 5

CONTRIBUIÇÕES DO PACTO PARA UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICO-LIBERTADORA E PERSPECTIVAS À TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO

A partir da pedagogia freireana, a humanização do sujeito compreende sua construção autônoma como ser que tem voz e vez no mundo em que vive, como aquele que transforma seu próprio mundo e colabora, também, para a superação da alienação dos outros. O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio efetivou-se como uma contribuição expressiva em relação ao desenvolvimento das categorias freireanas da educação dialógico-libertadora. Acredita-se que o EMP é uma forma de organização curricular que colabora para a humanização do sujeito através da práxis educativa, da interação entre educadores e educandos e do protagonismo de ambos.

A vivência dos fundamentos epistemológicos da educação dialógico-libertadora passa por dois momentos importantes: um de construção coletiva, efetivado através da política, e outro, de caráter individual, do fazer-se a si mesmo, concretizado pela ética. Os dois momentos se fundem nas práticas cotidianas da escola e de todos os segmentos sociais envolvidos com a educação, como ressalta Freire (1995, p. 49):

O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela.

Ser político, para Freire, e na origem mesma da palavra, significa definir-se por uma causa, tomar posição, e batalhar por ela. No caso, a educação como causa de emancipação e libertação dos sujeitos que lutam pela transformação do mundo. A educação vista a partir da totalidade da vida humana é um caminho para a humanização, considerando-se que esta leve ao processo libertador que constrói o ser humano como sujeito e como ser autônomo e livre. Nesse sentido, enfrentam-se desafios na formação humana tanto individual, quanto coletiva. No entanto, pode-se afirmar que existe uma saída para chegar à humanização: a política como caminho coletivo, como processo de conscientização, e a ética como construção individual

que incide diretamente no todo das relações e aponta para uma perspectiva estética, a da “boniteza da vida”, da beleza de um mundo onde “seja menos difícil amar”. (FREIRE, 2011, p. 253).

Sem uma práxis política de libertação, não tem sentido falar em novas concepções antropológicas e epistemológicas fundantes da racionalidade dialógica, porque as transformações necessárias à efetivação de uma cultura verdadeiramente humanista requerem a intervenção na realidade concreta que é constitutiva de um mundo opressor. (ZITKOSKI, 2000, p. 222).

Nas relações opressoras da sociedade capitalista, torna-se um grande desafio educar o ser humano para ser autônomo, livre, inserido no mundo e capaz de promover práticas transformadoras. Contudo, para o educador dialógico essa é uma tarefa fundamental, pois o fato de ser educador coloca-o em busca de sua própria identidade de agente transformador, que ensina e aprende a ler o mundo, ao mesmo tempo em que ensina e aprende a dizer o mundo.

Como seres da práxis, educadores e educandos precisam libertar-se das amarras da opressão imposta pelo sistema. Mas, que possibilidades se abrem para essa iniciativa? Primeiramente, a partir do reconhecimento de que é preciso colocar-se em ação e, em segundo lugar, perceber que é nos oprimidos que reside a utopia e a esperança da sua própria libertação e da libertação dos opressores. Para a concretização desse processo, algumas ações são possíveis de serem pensadas e realizadas. Há um caminho coletivo e um individual, representados pela política e pela ética, respectivamente.

5.1 Um caminho coletivo para a educação dialógico-libertadora: a política

O caminho coletivo para a educação dialógico-libertadora acontece na concretude da história, a partir da intervenção na realidade que se dá no coletivo, através da política. A compreensão de política, numa perspectiva freireana é a da dialogicidade entre líderes e povo, no sentido de construção conjunta das práticas que conduzam à libertação dos oprimidos e, até mesmo, dos opressores. Para que surja uma cultura humanizadora é preciso a superação do conceito de política como exercício de dominação de uns sobre os outros. A política libertadora consolida a participação como momento importante da tomada de decisões conjuntas, em vista de ações que beneficiem o ser humano e a sociedade onde ele vive.

Sabe-se que a prática da participação é recente na política brasileira, uma vez que o país foi marcado por períodos longos de regimes colonialistas e ditatoriais, contexto em que a

população não participava dos processos de decisões acerca dos rumos da nação. Acresce, ainda, que mesmo depois de estabelecer-se a democracia, as pessoas precisam de um período considerável até que se compreendam participantes e se disponham a tomar parte das decisões políticas nacionais. O medo e a insegurança estão gravados no inconsciente coletivo e, assim, participar se torna um desafio constante, porque, também, envolver-se nas decisões exige responsabilidade pessoal e coletiva.

A força do tema participação emerge nos movimentos de mobilização social pela democratização da sociedade. Na América Latina, marcada pelas ditaduras militares, o clamor pela participação se intensificou a partir da década de 1970. Nesse contexto emergem publicações de intelectuais ‘orgânicos’ enfocando aspectos teóricos e práticos dos processos participativos, seja no campo da política, da pesquisa, seja no campo da educação, da cultura. (WEYH, 2008, p. 307).

O tema é amplo e gera intensos debates em muitos círculos de pensadores. Freire (1999, p. 127) diz que: “participar é discutir, é ter voz”. Ao fazer esta afirmação, o autor quer significar que a participação envolve conhecimento do objeto a ser discutido. É preciso criar espaços para que todos possam, à sua maneira, dizer o que pensam e decidir os caminhos a serem traçados e percorridos, conjuntamente, pois estes implicarão na vida de todas as pessoas, tenham elas concordado ou não com as decisões. Por isso, quanto mais sujeitos se envolvam nas decisões políticas, mais se consegue responder às necessidades da maioria.

A participação social nas deliberações que interferem, diretamente na vida dos cidadãos, é indispensável em um país com estruturas sociais injustas, opressoras e permeadas por inúmeras e gritantes desigualdades. A educação dialógico-libertadora seria uma forma de retirar o povo das garras de políticos que galgam as esferas mais altas do poder e, quando lá estão, só pensam em tirar proveito, enquanto quem lá os colocou, fica à mercê da sorte para sobreviver. A pedagogia freireana não está, essencialmente, preocupada com partidos políticos, mas está fundamentada na busca de soluções para os problemas da sociedade, seja na educação, ou em outra área social e aposta na organização popular.

A sua pedagogia política não se baseia simplesmente numa preferência ideológica, mas num forte e inqualificável impulso democrático. Goste-se ou não, Freire lembra-nos que educação é uma atividade política, e que qualquer atividade política séria é educacional. (TORRES, 1998, p. 59).

É parte essencial da democracia, a participação, e não só aquela que entra em cena no momento da escolha dos representantes políticos, mas a que continua presente na monitoração do que eles fazem. Para, de fato, criar, aprimorar e conduzir os processos de uma práxis política que seja libertadora, todos devem participar das decisões tomadas para o bem comum. No entanto, é preciso considerar que a cultura do diálogo ainda precisa ser, amplamente

desenvolvida na sociedade brasileira, pois quem passou décadas no silêncio do colonialismo, ou da ditadura civil-militar, não está acostumado a participar e decidir a partir de um processo dialógico. Tem-se que reconhecer, no entanto, que a mudança, a transformação, não é dádiva, mas conquista, que requer envolvimento e comprometimento com uma causa.

A participação é, definitivamente imprescindível, pois através dela os processos democráticos se consolidam para a diminuição de desigualdades, principalmente econômicas. Para isso, necessita-se compreender que Estado e sociedade são um mesmo ente agindo em conjunto para o bem de todos os cidadãos e cidadãs. Nessa perspectiva, entende-se que política inclui a participação de todos nas decisões que, posteriormente, afetam a todos. Um processo de decisão e participação envolve a decisão pessoal e provoca sempre uma ruptura, pois,

[...] decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra. Por isso é que toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis pólos ou pessoas ou posições. É a avaliação com todas as implicações que ela engendra, que me ajuda, finalmente, a optar. Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper. (FREIRE, 1997, p. 40).

Pode parecer difícil o processo de conscientização e participação efetiva para quem está acostumado a acatar e executar decisões tomadas por representantes, contudo essa ação é necessária. Por vezes, percebe-se que as pessoas se acostumam a deixar que outros decidam por elas, por um lado porque lhes falta a consciência acerca de sua realidade, ou porque a realidade não dá espaço para que se produzam as mudanças entendidas como necessárias. Por outro lado, porque romper faz sair da zona de conforto, desfaz determinadas concessões, rompe laços construídos ou engendrados pela situação política e/ou social de classes. Romper é o grito do oprimido contra o opressor e isso pode resultar em uma situação incômoda no começo do processo de conquista do ser sujeito diante do opressor.

Participar das decisões públicas é muito mais complexo do que possa parecer, pois envolve opções e decisões nascidas da convicção e das necessidades da maioria, representada pela população mais pobre do país. Além da desumanização de quem a sofre, conscientemente, soma-se o desejo de construir uma nova forma de ser no mundo. Para Freire (1999, p. 75),

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado.

Percebe-se, dessa forma, a amplitude do conceito participação, que, talvez, ainda não tenha sido colocado em prática, e nem mesmo compreendido pela sociedade brasileira. Para que, de fato, todos possam participar necessita-se de um caminho de transformação da forma de entender o mundo e as relações de poder que estão presentes nos vínculos estabelecidos entre governantes e governados. Somente uma educação que priorize a participação pode preparar cidadãos que sejam capazes de interferir, efetivamente, na vida pública, manifestando suas opiniões e ajudando a colocá-las em prática.

A participação traz em seu âmago o caráter de protagonismo, que no Caderno V, da Etapa I, da formação de professores do Ensino Médio, aparece como um termo que pode denotar ambiguidade. Existem dois lados do protagonismo juvenil, segundo os processos sociais oriundos do capitalismo: por um lado, chama os jovens que têm mais economicamente, ou os próprios jovens empobrecidos, para perspectivas de ações solidárias; por outro lado, constitui-se em possibilidade de despolitização, desviando a atenção da sociedade que produz a exclusão para a promoção de valores que minoram o olhar questionador e crítico do jovem. É preciso conferir ao protagonismo e à participação:

[...] conteúdo político, tentando entender e discutir, com as pessoas e grupos para os quais se voltam, as condições sociais e econômicas que os conduziram à exclusão de direitos e benefícios sociais, assim como as possibilidades de desenvolverem ações, eles próprios, que visem à superação das condições promotoras de sua exclusão. (CADERNO V, ETAPA I, p. 28-29).

Compreender o porquê de seu próprio mundo, das relações que cercam o dia a dia e ser protagonista, do ponto de vista da pedagogia dialógico-libertadora, é conseguir ler o mundo à sua volta e interpretá-lo a partir das relações sociais estabelecidas pelo sistema dominante, buscando vencer obstáculos e paradigmas, construindo a própria identidade histórica e social para a transformação do mundo. O envolvimento em atos públicos e políticos faz com que a pessoa se sinta participante das decisões tomadas, mas para isso, é necessário ser sujeito, saber e compreender o que se passa em âmbito global e local. Participar é tomar parte no processo de produção das decisões, na gestão do que foi decidido e, ainda, poder usufruir dos bens construídos socialmente. A participação torna-se, assim, um exercício prático de cidadania.

A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. (FREIRE 1993, p. 73).

Para dar conta de educar à participação, os educadores precisam ser coerentes com o discurso feito e promover em seus ambientes educacionais práticas e metodologias

participativas. O exercício da participação demanda, também, estruturas que proporcionem a mudança. Não se consegue, sem muitas dificuldades, mudar alguma coisa quando se encontram mecanismos estruturais que se tornam obstáculos e exigem muito tempo de espera e infintos processos burocráticos, de setores em setores, em busca de uma solução que já está ultrapassada quando se conseguiu a sua aprovação.

Sem transformar estruturas que sufocam a criatividade nos ambientes educativos, não se consegue chegar a uma educação para a participação efetiva nas decisões em âmbito escolar, ou nacional, como é o caso das decisões tomadas a respeito de todos os cidadãos. Por vezes, os espaços destinados à participação, como as eleições, por exemplo, acabam sendo apenas um ritual, pois depois de efetivadas, os cidadãos não têm como influenciar nas decisões, que são tomadas à sua revelia. Dessa forma, a participação termina por ser fictícia e não real.

Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública. (FREIRE, 1993, p. 75).

Algumas políticas públicas, como o processo da Conferência Nacional da Educação e da elaboração dos Planos de Educação apontam para um progresso no dar voz às classes populares, pois se envolvem na dinâmica dessa construção setores representativos de escolas e entidades civis. É um importante processo de conscientização, no qual se envolvem diferentes segmentos nas tomadas de decisões no âmbito da educação. Amplo processo democrático pode surgir através desta iniciativa, com abertura ao diálogo, dando voz a todos os sujeitos. “A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade”. (SAUL, 1998. p. 156). Mas é preciso construir cidadania, educar para a responsabilidade e para a capacidade de reflexão e ação.

Processos públicos de tomadas de decisões apontam para a criação de uma cultura de colaboração entre todos. A ação colaborativa é de suma importância para mudar o conceito de que quem toma as decisões políticas são os que detêm o poder. O coletivo precisa sobrepor-se ao individualismo, à busca de poder e vantagens pessoais em detrimento do bem comum. É preciso promover o debate, a consciência política, em seu verdadeiro sentido. Contudo, “a tomada de consciência não basta, e esse primeiro nível de consciência das contradições deve aprofundar-se em níveis problematizadores da realidade rumo à práxis transformadora das estruturas sociais que os oprimem”. (ZITKOSKI, 2000, p. 225). Participar torna-se, assim,

um processo constante que pode ser construído nos espaços de construção do conhecimento científico.

A libertação ocorre quando o sujeito busca compreender e interferir na sua realidade. Para além da consciência de ser oprimido, é preciso que o sujeito se perceba como hospedeiro do opressor e não se torne acomodado ou conformado com os fatos que acontecem, projetando a culpa da situação a algum ente superior, ao destino, ou à fatalidade dos acontecimentos. Essa tarefa compete à pedagogia do oprimido, cuja elaboração:

[...] deve ser impulsionada pelo constante processo dialógico-crítico-participativo e esperançoso para que todos possam compreender as razões dos fatos que constituem a realidade e, assim, se engajar, de forma consciente, na luta de transformação da realidade que implica estratégias e táticas concretas de intervenção no mundo historicamente construído. (ZITKOSKI, 2000, p. 226).

O processo dialógico, contido na Pedagogia do Oprimido, leva à superação das contradições sociais e a uma constante intervenção transformadora de realidades opressoras. Nessa perspectiva, o diálogo torna-se a força propulsora e valiosa ferramenta nas mãos das classes populares para promover um amplo movimento de transformação política e social. As discussões a partir do método dialógico constituem-se em momentos que asseguram oportunidades em que se possam repensar as práticas educativas e os objetivos da educação.

O elemento político é parte indissociável do pedagógico, constitui-o. Não apenas como reflexo de lutas que ocorrem noutros espaços, mas também adquirindo conotações específicas. A relação entre educador e educando é, então, um vínculo encarregado de politicidade. (PUIGGRÓS, 1998, p. 103).

A ação praticada pelo sujeito não é neutra, mas carregada de significado político, pois cada ser possui suas próprias convicções e matrizes conceituais. A intervenção no mundo não se dá através de uma ação individual, mas “da práxis coletiva, solidária, dialógica e problematizadora da realidade.” (ZITKOSKI, 2000, p. 227). Assim, a educação dialógico-libertadora é, por um lado, um processo coletivo, e por outro, um caminho individual, que é expressão da natureza humana, a ética. Essa entendida como a necessidade de uma vida digna, em condições de que o ser possa desenvolver-se como humano e que, isso seja proporcionado a todos. A ética é movimento do particular ao universal, pois parte de decisões pessoais que afetam o contexto social do sujeito. É preciso existir coerência entre o que se passa na esfera particular, pois é dali que as decisões se projetam para o mundo dos sujeitos.

5.2 Um caminho individual para a humanização: a ética

A política como caminho coletivo para a educação dialógico-libertadora vem ao encontro da necessidade de promover a ética como caminho individual. Dessa forma, falar em ética significa entrar em um amplo mundo conceitual. Existem muitas teorias que descrevem a ética, o que falta é uma prática ética em diversos ambientes, inclusive educacionais. Contudo, sabe-se que algumas correntes éticas influenciam mais as decisões que são tomadas no dia a dia. Cada sociedade possui o seu ethos, compõe-se de um “jeito de ser” que lhe é próprio e que foi solidificado ao longo de sua história. Isso não significa que de tempos em tempos não seja necessário rever os conceitos éticos e adaptá-los às mudanças, ainda que existam determinados princípios que não mudam, como o respeito à vida, à liberdade, à forma de ser de cada sujeito, entre outros.

Se há um bem maior dado a um ser vivo, esse bem se resume à própria existência que lhe possibilita ser, enquanto indivíduo, e experimentar os gozos, prazeres e desprazeres da vida. E se a vida é o maior bem, ela deve ser preservada e assegurada enquanto tal pela ação humana. Mas a realidade é bem outra. Com a atual crise das relações vitais, toda forma de vida encontra-se ameaçada. Constitui-se um problema para o qual o homem e a mulher precisam despertar para agir, rapidamente, perante as aceleradas e drásticas mudanças do meio natural e cultural.

Educar para uma ética como bem individual a serviço do coletivo, passa pela conscientização do indivíduo acerca das realidades que o oprimem e ferem em sua essência humana. O despertar da consciência crítica acerca de uma determinada realidade, pressupõe o contato ou a vivência do fenômeno, pelo sujeito. É preciso situar a problemática no *locus* onde cidadãos e cidadãs vivem e convivem e, a partir do qual, inferem seus discursos e suas ações. Por outro lado, toda mudança deve trilhar o caminho ético, caso contrário, não terá forças suficientes para se efetivar.

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. 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, viva, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p. 16).

Neste horizonte reflexivo, pode-se inferir que existe uma responsabilidade ética no trabalho docente e, esta, está relacionada ao seu fazer diário que, em sua prática pedagógica,

procura não excluir nenhum sujeito, mas sim alcançar a todos e desenvolver ações que, efetivamente, façam dos educandos protagonistas de sua existência e de seu aprendizado. A ética universal do ser humano condena certo cinismo mercadológico que promove e financia campanhas a favor do extermínio das vidas miseráveis porque, diz-se, só se estaria prolongando o sofrimento dessas pessoas. Então, pergunta-se: quem as condenou a essa vida miserável? Quem as exclui e as coloca à margem de todos os direitos e, até mesmo, do direito à própria vida e à sobrevivência?

A concepção freireana de ética universal do ser humano alerta, ainda, para o falseamento da verdade, que gera a ilusão do outro, que não dá lugar ao sonho e à utopia e que promete o que sabe que não poderá cumprir, ou que não é seu objetivo cumprir. “Paulo Freire atacava a ética do mercado sustentada pelo neoliberalismo, porque ela se baseia na lógica do controle e afirmava uma ética integral do ser humano.” (GADOTTI, 1997, p.7). Aponta-se aqui para as diversas campanhas publicitárias de produtos, ou de falsas ideologias, que tomam conta das redes sociais, dos jornais, dos noticiários nos mais diversos meios de informação e comunicação de massa, dominados, a maior parte do tempo, por um único grupo ideológico, que entorpece as consciências a favor do que seja mais lucrativo no momento.

A ética do mercado, direcionada pela lógica do controle, é o que mais prejudica qualquer vontade de mudança, mesmo de quem está no poder e, aí está porque movido pelo objetivo de defender a justiça e fazê-la prevalecer. O que se pode observar é que a transformação é uma tarefa, extremamente difícil, quando as pessoas, há séculos, na história do Brasil, foram educadas a não pensar por si mesmas, a não questionar e, mesmo quando têm a ilusão de que estão pensando e decidindo, não perceberem que estão sendo ludibriadas pela mídia que as conduz para onde quiser.

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí a minha raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. (FREIRE, 2004, p. 14).

A ética na concepção freireana é aquela que defende o humano em toda a sua plenitude de ser livre, de ser sujeito, de ser em permanente construção, por isso, a sua legítima indignação diante de um sistema escravizante e desmoralizante que condena as pessoas a serem o que elas não são e nem, tampouco, gostariam de ser. Dessa forma, a educação, como prática humana, é vista sob a perspectiva ética, enquanto problematização dos valores que

fundamentam a prática educacional. Seria preciso que essa “legítima raiva” tomasse espaço nas escolas, nas universidades e na vida dos educadores e educadoras que querem, de fato, lutar por justiça social, pelo cumprimento dos direitos e dos deveres, para construir uma educação pautada na valorização do ser humano.

A ética do mercado, se é que se pode considerar que existe uma ética quando o objetivo é apenas a geração de lucros e vantagens em detrimento dos seres humanos que estão envolvidos no processo, é sustentada pela visão neoliberal mecanicista e separatista. Ao contrário da ética que valoriza e visa à formação integral do ser humano, a ética mercadológica tem em vista o dinheiro, o lucro, como fator preponderante nas decisões a serem tomadas.

A educação faz-se dentro da sociedade, em uma comunidade de indivíduos. Assim, “a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem, muito mais que nos animais, fonte de toda ação e de todo comportamento.” (JAEGER, 2003, p. 4). Dessa forma, pode-se dizer que a ética é construída na sociedade em que se vive, influenciada pelas diferentes culturas, tradições, valores que compõem aquele espaço determinado. Levando em conta o modo de ser de cada um, mas respeitando aquilo que é bem comum a todos.

Segundo Passos (2011), a ética empresarial apresenta dois fundamentos filosóficos: a consciência crítica e a emancipação do ser humano.¹⁹ A formação da consciência crítica no ser humano se dá quando ele tem oportunidade de desenvolver-se na sua totalidade, nas diferentes dimensões do seu ser, seja na dimensão física, espiritual, emocional ou racional.

Do mesmo modo que o pensar não se reduz a si mesmo, o agir não se dá sem finalidade; há uma dialética entre eles. Agir não é fazer coisas; deve ser um ato crítico, de análise e de reflexão. Essa é, por sua vez, a mais alta expressão do ser humano, e a mais alta afirmação de humanização. (PASSOS, 2011, p. 91).

Através da consciência crítica, o ser humano manifesta-se na sua individualidade, sai da alienação, ao mesmo tempo em que se faz sujeito de sua própria história e não permite a manipulação. Ao propor mudanças e comprometer-se com elas, o sujeito tem possibilidades de elevar sua qualidade de vida, de humanizar-se, enquanto pensa junto e decide junto, e não apenas está na posição de quem obedece e segue regras estabelecidas. “É um ato humano e ético não aceitar verdades prontas, de forma imposta, mas aquelas que a consciência crítica aponta como aceitáveis. É o ser humano quem deve decidir em que acreditar.” (PASSOS, 2011, p. 91). Assim, é essencial que nos ambientes educativos exista a preocupação com a

¹⁹ Ainda que não se esteja tratando aqui da ética empresarial, os dois fundamentos apresentados são importantes neste contexto.

formação de sujeitos que sejam capazes de ler e interpretar o seu próprio mundo, dando-lhes possibilidades de escolher, corretamente, e a partir de convicções construídas livremente, mas fundamentadas na dignidade do ser humano.

A emancipação do ser humano dá-se à medida que ele se torna capaz de decidir e fazer por si mesmo, ainda que obedeça a determinadas regras estabelecidas pela sociedade. A sociedade tem a tarefa de dar um espaço à individualidade de cada ser humano, defender sua personalidade, compreender os limites e proporcionar os meios necessários para a superação dos mesmos. Uma educação ética é capaz de fazer do ser humano um ser livre, capaz de decidir, optar, tornar-se sujeito de sua própria história.

As organizações éticas buscam, na prática, ser honestas, justas e verdadeiras e democráticas, por uma questão de princípio e não de conveniências, muito embora esse tipo de agir lhes traga também sucesso e reconhecimento. Sua forma de ser inspira a confiança e a credibilidade dos indivíduos com quem se relacionam e assim, seu empenho e lealdade. (PASSOS, 2011, p.92).

Princípios éticos estão presentes na sociedade em geral e se exige um perfil ético das pessoas para que seja possível a vivência comunitária. Contudo, fere-se a ética quando não se valoriza, acima de tudo, a vida humana que está sendo formada na educação escolar ou universitária. Existe falta de ética entre os(as) educadores(as) que não se preocupam com a formação integral dos alunos, que pouco se importam com as consequências de seus exemplos. Ainda que haja desvalorização do profissional da educação, ele se torna referência na vida dos estudantes. Se a escola, ou a universidade, cobra de seus estudantes um perfil ético, a mesma deveria, também, ter um perfil ético eficiente e não apenas aparente.

O agir ético é imprescindível para a subsistência das pessoas em sociedade e para o desenvolvimento humano justo e com equidade. Por isso, refletir sobre a ética é sempre relevante, ainda mais quando se refere à ética na educação. A educação é uma atividade humana em favor da humanização e quando não cumpre esse papel não tem razão de ser. Em se tratando da educação, é preciso considerar sempre que a vida está em primeiro lugar e é o primeiro direito do cidadão. A ética exprime a maneira como uma cultura e uma sociedade definem, para si mesmas, o que julgam ser bom ou mau, o bem ou o mal. Ela é relação intersubjetiva e social, por isso, não é alheia às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral.

Para uma educação com ética é preciso definir claramente os fins a serem alcançados e é preciso que os meios utilizados para se chegar a eles sejam justos para com todas as pessoas que se envolvem no processo educativo. Sabe-se que existem ambientes educacionais que se tornaram apenas empresas que vendem conhecimento e pautam suas decisões apenas

na eficiência das tarefas a serem desempenhadas. Nesse caso, ignora-se o ser humano, ele é apenas um fator que agrega lucros e rendimentos. Chegar a essa situação denota a grande deficiência a que podem chegar os objetivos da educação. “O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela ‘lógica do controle.’” (GADOTTI, 1997, p. 7). A educação jamais pode deixar-se conduzir pela perversidade da ótica mercadológica.

O neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade. "É assim mesmo", "Não há outra coisa a fazer", ouve-se dizer. Por isso, Paulo Freire chama nossa atenção para a necessidade de observarmos o processo de construção da subjetividade democrática, mostrando, ao contrário, que a desigualdade não é natural. É preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento. Precisamos ter cuidado com a anestesia da ideologia neoliberal: ela é fatalista, vive de um discurso fatalista. Mas não há nenhuma realidade senhora dela mesma. O neoliberalismo age como se a globalização fosse uma realidade definitiva e não uma categoria histórica. (GADOTTI, 1997, p. 7).

Educar é um ato tão sublime quanto desafiador, pois as exigências que se apresentam ao educador do século XXI são complexas e exigem atenta observação e estudo constante para não se cair nos enganos de quem fala bonito, mas age com falta de caráter. Discursos vazios de sentido e ideológicos, ainda que, “politicamente corretos”, não podem mais convencer educadores e educadoras que lutam para cumprir seus compromissos de formar profissionais competentes, mas acima de tudo seres humanos prontos para enfrentar os desafios da vida. Aguçar a capacidade de problematizar as situações que se apresentam no dia a dia e de procurar respostas compatíveis com a gravidade dos problemas são tarefas de todo dia para o docente. Por isso, a necessidade de ser competente, de agir com autoridade porque consciente do que faz, porque sabedor da coerência de suas ações.

NOVOS IMPULSOS PARA O DIÁLOGO

Após um longo caminho percorrido o viajante pode sentar-se para desfrutar com aqueles que o acompanharam, ou até mesmo sozinho, das belezas pelas quais empenhou as suas forças. O êxtase, o estupor, diante de algo estranho até então o colocam em uma situação de exultação e encantamento por poder saborear com suavidade aquilo que acalenta o coração. No entanto, a alegria da chegada mistura-se à nostalgia da partida, pois não se pode ficar o tempo todo no mesmo lugar, na mesma efusão do espírito... e empreende-se nova jornada. Talvez seja este o sentimento do(a) pesquisador(a), uma combinação de alegria pela tarefa cumprida e, ao mesmo tempo, o despertar de novos desafios, de novas interrogações que impellem a um novo caminho.

Um pouco destes sentimentos perpassam o cotidiano do(a) professor(a) que a cada dia se coloca diante do inédito viável daquela interminável “fila” de rostos sorridentes, ou sofredores, mas cheios de vida, que perpassam sua mente e com os quais se encontra na escola, na rua, onde quer que esteja, na inconfundível marca que o representa em qualquer situação “foi/é meu/minha professor/a”. Pasmem os “racionais”, mas para um(a) autêntico(a) professor(a) a presença dos seus educandos é uma constante em seus sentimentos e em suas ações. Mesmo na descrença em que mergulha a educação brasileira, muitas belezas permeiam as escolas, as vidas de educadores e educandos. Porém, em um mundo acostumado ao espetáculo, talvez o dia a dia já não chame a atenção.

Percorrido o caminho da pesquisa empreendida neste trabalho, bibliográfica e de campo, cabe traçar algumas conclusões na perspectiva de novos impulsos para o diálogo, salientando que um caminho percorrido é sempre um caminho que continua aberto. O problema da pesquisa traçado no início da jornada versava sobre “quais são as relações da proposta dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como política pública de educação, com a pedagogia freireana enquanto educação dialógico-libertadora, na perspectiva da transformação do mundo?” Deste problema construiu-se o objetivo geral: “analisar os Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em relação à pedagogia freireana e de que forma essa política pública responde aos anseios por uma educação dialógico-libertadora, para

que se compreenda a necessidade e a importância da aplicação dessa proposta nas escolas públicas como fator de transformação do mundo em que vivem os sujeitos da educação”.

Cabe salientar que não se sabia qual resposta se encontraria a este problema, tanto que, principalmente a pesquisa de campo surpreendeu pelas respostas dos sujeitos serem, de forma geral, positivas em relação às inovações do Ensino Médio Politécnico, tanto por parte dos(as) aluno(as) quanto dos(as) professores(as). Tanto na leitura e análise dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto, quanto nos questionários e rodas de conversa percebeu-se que existe uma proposta de educação dialógico-libertadora nessa política de formação docente e discente.

Os encontros propostos nos cadernos de formação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio são construídos a partir de uma mobilização para a construção do conhecimento, em seguida, apresenta-se um aprofundamento do tema através de leituras e pesquisas, bem como uma contextualização do mesmo, apontando pistas de reflexão. Segue-se a socialização do conhecimento nos encontros dos(as) professores(as) e como resultado desse trajeto prevê-se a construção de alguma prática pedagógica aplicável ao cotidiano escolar. Após a aplicação da prática construída em conjunto prevê-se, igualmente, a socialização dos resultados obtidos.

Percebeu-se que esse modo de organizar o estudo e a formação docente resultou em boas práticas na sala de aula, como se pôde inferir nas respostas dos(as) alunos(as) quando salientaram que na escola podem dar suas opiniões, ouvir e serem ouvidos. Os próprios docentes reconhecem que ocorreram mudanças em suas vidas enquanto educadores(as), despertando para o ler mais, para dar espaço aos(as) alunos(as) como construtores de seu conhecimento, para ouvir mais e respeitar as opiniões dos colegas e dos alunos. Também, pôde-se perceber que houve uma compreensão maior do sujeito jovem, das marcas que traz a juventude na fase escolar do Ensino Médio, por parte de seus(as) educadores(as).

As constatações da pesquisa bibliográfica e de campo permitem concluir que existe nas escolas pesquisadas uma vontade de diálogo e de libertação e isso se comprova na análise que constata a presença das categorias elencadas neste estudo como fundamentos epistemológicos da educação dialógico-libertadora. A caracterização da pedagogia freireana como proposta de valorização do “inédito viável” confirma que o ambiente escolar é um efervescente mundo de talentos, de pesquisadores, de pessoas criativas, que se lhe forem dados espaço, tempo e condições de infraestrutura podem tornar-se laboratórios que revelam a essência humana em sua capacidade criativa e descobridora de novos mundos e soluções para seus problemas concretos e diários.

As categorias denominadas de “ser mais”, “estar sendo” e “consciência de inacabamento” foram encontradas, em muitos momentos, durante a pesquisa, pois, todo ser humano, em processo de busca e construção, quer seja pelo conhecimento científico, quer pelo fazer-se a cada dia mais humano, vive a dinâmica desses três conceitos. Nas escolas que se constituíram em espaços desta pesquisa e nos seus sujeitos, percebeu-se a vivência e o espaço dado a cada um como possibilidade de manifestar-se e de construir-se enquanto ser humano, portador de saberes específicos, advindos de sua cultura, de seu lugar de vivências cotidianas. Os espaços concedidos ao diálogo em sala de aula e na socialização dos projetos de pesquisas constituem os alunos e professores como protagonistas do conhecimento, que é construído, comunitariamente, e não apenas adquirido passivamente.

A pesquisa desenvolvida através dos projetos do Seminário Integrado, que caracteriza o Ensino Médio Politécnico, trabalha fundamentalmente a categoria do “vir a ser e da curiosidade epistemológica”. Suscitar a necessidade de conhecer, a curiosidade como princípio do conhecimento é um grande contributo para o desenvolvimento da ciência e da pessoa humana. O fato de cada um(a) buscar um problema de pesquisa, uma pergunta como princípio da busca de algo desconhecido mobiliza as forças propulsoras da personalidade individual e a força coletiva da juventude escolar, pois os desafia e constitui-se aventura, ainda que epistemológica, confirmando uma visão mais inovadora e positiva diante da própria escola.

Ao princípio deste estudo, pretendia-se destacar as contribuições do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, como política pública de educação na perspectiva dialógico-libertadora. Como se vem afirmando no decorrer deste trabalho, a proposta do Ensino Médio Politécnico contribuiu para a formação docente enquanto formadora de sujeitos, de leitores do mundo à sua volta e realizadores de uma práxis transformadora de sua realidade vivencial. O valioso contributo do projeto do Ensino Médio Politécnico e a descoberta deste estudo apresentou-se na comprovação da presença da educação dialógico-libertadora na realidade das escolas e nas vidas dos seus sujeitos, ainda que não seja nomeada dessa forma por eles.

A caracterização da concepção de mundo, de educação, de trabalho, de professor(a) e de aluno(a) presente nos Cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e em relação com o pensamento freireano, foi outro objetivo alcançado com este estudo. Em suma, pode-se afirmar que, a partir das duas referências, os cadernos de formação e o pensamento freireano, o âmago das duas propostas é transformar as pessoas em sujeitos, protagonistas, construtores de um conhecimento que colabore para a mudança daquelas

realidades desumanizadoras que os cercam. Para isso, a educação, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura precisam estar em sintonia e serem compreendidos como aspectos do único contexto em que acontecem todas essas relações cotidianas.

Ao relacionar e interpretar as respostas dos sujeitos pesquisados com as propostas apresentadas nos documentos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, percebeu-se que, afora comentários negativos ouvidos em outros contextos de que o Pacto foi uma imposição de instâncias governamentais, nas escolas pesquisadas houve um crescimento prático em relação aos princípios de uma educação dialógico-libertadora. A escola tornou-se um espaço de crescimento e desenvolvimento pessoal, preparatório para a etapa da educação superior, mas sobretudo, tornou-se *locus* da formação de sujeitos pensantes e ativamente construtores de um mundo mais justo e igualitário, onde seja possível viver dignamente.

A educação dialógico-libertadora proposta por Freire só faz sentido e se efetiva para os sujeitos quando se torna possível a prática de uma pedagogia que interfere nas estruturas sociais. Refletir e agir sobre a realidade é o processo legítimo para chegar à uma educação que liberta e propicia a ação que valoriza o ser mais. A busca por aquilo que ainda não se é inventa a dinâmica da existência, de forma que a vida é permanente tensão entre o ser e o não-ser. Assim, entende-se que o aprendizado é constante, seja na esfera coletiva ou individual, daí a necessidade de implantar políticas que proporcionem a prática dialógico-libertadora.

Considerando que os objetivos a que se propôs a pesquisa foram alcançados, entende-se que esta política pública de formação de professores e de inovação no Ensino Médio contribuiu e poderá contribuir muito para a renovação e o melhoramento da educação brasileira no que se refere ao processo de construção conjunta do conhecimento. Além disso, pode-se destacar e insistir que as melhorias apontadas pelos sujeitos da pesquisa e constatadas *in loco* pela pesquisadora são grandes avanços para colocar a escola no patamar que lhe compete, enquanto protagonista e participante ativa na maior parte do tempo das vidas das crianças e dos jovens que ali se congregam para saber mais, aprender mais, construir relações novas e constituir-se como espaço de transformação do mundo.

Por fim, resta a tarefa de apontar para uma última categoria, talvez a responsável pelas nossas buscas inquietas e sempre impulsionadoras para novos voos, a da esperança. Apresenta-se esta por último, por se entender que essa conclusão é exatamente um novo impulso para o diálogo, de forma que a pesquisa continua, pois mais do que respostas ela suscitou perguntas: se existe ainda esperança na escola, nos professores, porque esse marasmo, diante da educação? Na medida em que se afirma, sempre de novo, a importância da educação, por que a indiferença e o desprezo a uma classe tão importante quanto a dos

professores? Por que a insistência da mídia na destruição do já construído? Por que sempre se cortam os recursos da educação se ela é o mais importante na sociedade? E tantos outros porquês que se poderiam apresentar...

A visão positiva que se encontrou nas escolas através dos sujeitos da pesquisa aponta para a esperança que ainda existe em relação à educação, à escola e aos docentes. A esperança traz na sua essência o sonho e a utopia, e não há “utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente, tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”. (FREIRE, 2011, p. 91). O impulso que a esperança confere a cada sujeito é o primeiro passo para a concretização do sonho, pois, “na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos”. (FREIRE, 1992, p. 90). O sonho de que aqui se fala não é fantasia, mas luta perspicaz e ativa na busca do que se acredita e se comprova na realidade dos sujeitos como sendo o ideal.

Os encaminhamentos futuros da pesquisa serão, conforme Projeto apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa, feitos através da divulgação dos resultados nas escolas que participaram, respondendo aos questionários e, nas rodas de conversa, para a coleta de dados. Além disso, o estudo será difundido através de artigos em periódicos, eventos e livros. Dessa forma, socializar-se-ão os conhecimentos construídos no Mestrado em Educação, contribuindo para a formação dos jovens do Ensino Médio, dos(as) professores(as), da comunidade acadêmica e da sociedade em geral.

Ao encerrar-se esta etapa do estudo, acredita-se, com Freire (2014, p. 95), que “as respostas tem que vir de nós, seres humanos, usando o poder das nossas consciências críticas. Nós temos que prover as respostas, nós devemos estas respostas a nós mesmos e às próximas gerações”. De fato, têm-se muitas respostas a prover a tantos jovens que povoam as escolas, que são enganados por ideologias opressoras, e a outros tantos, milhares deles(as), fora das escolas, nas periferias dos campos e das cidades... A todos eles devemos as respostas e, por isso, alimentamos sonhos, esperanças e utopias...

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcisio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcisio. (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 25-48.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George.(Orgs.).Trad. de Pedrinho A. Guareschi. 8 ed. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: www.ibct.com.br. Acesso de setembro/2014 a janeiro/2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 76-78; 263-264.

BRASIL. **Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>. Acesso em: dez/2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: out. 2015. Acesso em 15 jan. 2016.

BRASIL. **Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>. Acesso em 22 jul/2015.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8299/5537>. Acesso em: 16 mar. 2016.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. **O pensamento latino-Americano no século 20**. Ijuí: Unijuí, 2014.

DULLO, Eduardo. Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia. In: JEFFREY, Débora Cristina; SMOLKA, Ana Luiza B.; ALMEIDA, Ana Maria F. Paulo Freire e o debate contemporâneo. **Revista Pro-Posições**. v. 25, n.3 (75) p. 23-43. Set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a01.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 413-414.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: “Educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global” ou “A influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação”. In: **Revista Electrónica Teoría de La Educación**. Educacion y cultura em la Sociedade de La Información. Vol. 10, Nº 3. Noviembre 2009a. Disponível em: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>. Acesso em: 18 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D’água, 1997.

_____. **Educação e mudança**. 31 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da Educação básica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan. 2001. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em: 28 fev. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/%x>.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 23, Nº 1-2, São Paulo Jan./Dez. 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>. Acesso em: 20 de março de 2015.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: A formação do homem grego**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa nas práticas educativas do Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2014, p. 155-183.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl. **O capital: edição condensada**. 3. ed. Bauru, SP: Edipro, 2008.

MASETTO, Marcos T. GAETA, Cecília. Docência com profissionalidade no ensino superior. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium**, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 299-310, jul./dez. 2013.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. **O mundo precisa de filosofia**. 11 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 163-165.

MORIN, Edgar.; MOTTA, Raúl Domingo; CIURANA, Emilio-Roger. **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO, Ivania. **Primeira infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida**. Erechim: EdiFapes, 2012.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PASSOS, Elizete. **Ética nas organizações**. São Paulo: Atlas S.A., 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIN, Silvana Aparecida. **Educar o humano: construção do sujeito em Paulo Freire**. Série Sapientia Vitae. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.

PLATÃO. **A República**. Disponível em: http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf. Acesso em: 14 jul/2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CERRO GRANDE. **Lei Municipal Nº 1.644/15, de 10 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LIBERATO SALZANO. **Lei Municipal Nº 3.419, de 26 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação, 2015.

PUIGGRÓS, Adriana. Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto Codex/Portugal: Porto Editora, 1998.

RAYS, Oswaldo Alonso; LINS, João. (Org.). **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1990.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 22 fev. 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 150-152.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto Codex/Portugal: Porto Editora, 1998.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2014, p. 61-75.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Multiculturalismo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 283-287.

TORRES, Carlos Alberto. A Pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto Codex/Portugal: Porto Editora, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do Conhecimento: em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

WEYH, Cênio Back. **Educar pela participação: uma leitura político-pedagógica do orçamento participativo estadual no município de Salvador das Missões/RS**. Santo Ângelo: FURI, 2011.

_____. Participação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 307-308.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 130-131.

_____. **Horizontes da refundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas**. Frederico Westphalen: URI - Frederico Westphalen, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**Termo de consentimento livre e esclarecido para os coordenadores(as),
os(as) professores(as), gestores(as) e alunos(as) das Escolas Públicas**

Projeto de Pesquisa:

**EDUCAÇÃO DIALÓGICO-LIBERTADORA E A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO
EM FREIRE: UMA LEITURA HERMENÊUTICA DO PACTO NACIONAL PELO
FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO**

Pesquisadora responsável: Mestranda Silvana Aparecida Pin

Fone: 55 9634 3013

E-mail: silvana.aparecidapin@gmail.com

Prezado(a) Sr(a) participante:

Este documento tem a finalidade de obter seu consentimento formal para participar da pesquisa “**Educação dialógico-libertadora e a transformação do mundo em Freire: uma leitura hermenêutica do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**”. O estudo tem o objetivo de analisar a proposta dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em relação à pedagogia freireana e de que forma essa política pública responde aos anseios por uma educação dialógico-libertadora, para que a partir dessa análise se compreenda a necessidade da aplicação dessa proposta nas escolas públicas como fator de transformação do mundo em que vivem os sujeitos da educação.

Para a coleta de dados será realizado um questionário com os professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) e com os alunos(as) serão realizadas “rodas de conversa”. Por isso, estão sendo esclarecidas as informações referentes à pesquisa, com a finalidade de

não causar nenhum tipo de dano, risco ou ônus. As respostas obtidas com o questionário e com as “rodas de conversa” serão tratadas anonimamente, no momento da análise dos dados. Os dados coletados serão guardados pela pesquisadora por um período de cinco anos e após serão incinerados. As informações obtidas pelo presente estudo serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos.

A participação de cada sujeito será voluntária dando possibilidade aos mesmos de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem que esta decisão lhe acarrete qualquer tipo de dano.

Considerando que a pesquisa terá caráter exclusivamente acadêmico, a mesma não resultará em nenhum tipo de vínculo empregatício aos seus integrantes. Preliminarmente a pesquisa não deverá causar nenhum risco ao participante uma vez que seus estudos envolvem os avanços e impasses na implementação de políticas públicas, não tratando de aspectos pessoais, psicológicos, físicos, emocionais, entre outros, dos envolvidos na pesquisa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a), de maneira clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, acerca dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos e benefícios do presente projeto de pesquisa.

Fui igualmente informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer esclarecimento acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo às minhas atividades profissionais ou estudantis;
- Da segurança de que não serei identificado(a) e do caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade.

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 2015

Assinatura do (a) participante

Pesquisadora responsável
Mestranda Silvana Aparecida Pin

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI
Campus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, 55 3744 9200 - Ramal 306
E-mail:cepfw@uri.edu.br

APÊNDICE B – Questionário a ser aplicado aos gestores(as), professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as)

1. O Pacto pelo Ensino Médio tem por objetivo a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos dessa etapa da Educação Básica. A partir da sua participação nos encontros de formação, quais foram as mudanças percebidas em sua própria formação enquanto docente?

2. A primeira etapa dos Cadernos de formação do Pacto tem como eixo fundamental os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral. Você considera que a organização curricular contempla todos os aspectos da formação humana integral dos jovens? Por quê?

3. A segunda etapa dos Cadernos do Pacto considera a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio e as Áreas do Conhecimento. A nova organização do currículo por Área do Conhecimento e a avaliação por conceitos provocou mudanças na educação dos jovens? Quais?

4. Paulo Freire, educador brasileiro, foi inovador ao apresentar uma proposta de educação dialógico-libertadora. Você considera que os encontros do Pacto estimularam o diálogo e a construção conjunta do conhecimento? Por quê?

5. Paulo Freire diz que o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) devem tornar-se sujeitos do conhecimento, construindo-o em conjunto. Você considera que a nova configuração do Ensino Médio proporciona essa ação conjunta e a transformação do aluno de agente passivo para um sujeito construtor de seu próprio conhecimento? Por quê?

6. A proposta de formação dos Cadernos do Pacto pelo Ensino Médio colabora para que o professor se torne protagonista na educação?

7. O que você considera necessário para uma transformação na educação brasileira?

APÊNDICE C– Questões para as rodas de conversa com os alunos

1. Como vocês veem o Ensino Médio em relação às disciplinas, aos Projetos de Pesquisa e à nova forma de avaliar os alunos?
2. Se vocês pudessem mudar a forma de organização do Ensino Médio, vocês mudariam o quê? Por quê?
3. Paulo Freire, educador brasileiro, apresentou uma proposta de educação diferenciada quando disse que a educação deveria ser dialógica e libertadora, promovendo o diálogo e a construção do conhecimento em conjunto entre todos na escola. Vocês pensam que a forma de organização do Ensino Médio hoje está proporcionando o diálogo, está dando chance de vocês serem ouvidos e darem a sua contribuição na educação?
4. A escola como está organizada hoje colabora para formar pessoas que possam transformar a sociedade num lugar melhor? Por quê?
5. Paulo Freire dizia que todos nós somos seres incompletos e sempre podemos ser mais. Vocês pensam que a escola colabora para formar-nos como pessoas humanas em todas as nossas dimensões? Ou a escola se preocupa apenas em repassar conhecimentos?
6. Se vocês pudessem mudar a escola, mudariam o quê?

ANEXOS

ANEXO A

Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, publicada no DOU de 25/11/13, MEC, pág. 24, Gabinete do Ministro

Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e IV, da Constituição, e considerando o disposto na Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Parágrafo único. A adesão e a pactuação com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as instituições de educação superior - IES públicas serão formalizadas por meio de módulo específico a ser disponibilizado eletronicamente pelo MEC, no simec.mec.gov.br.

Art. 2º O MEC prestará apoio técnico e financeiro aos Estados e ao Distrito Federal no âmbito do Pacto, o qual será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e ocorrerá por meio de suporte à formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio.

§ 1º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará a concessão de bolsas de estudos e pesquisa para profissionais da educação, na forma estabelecida no art. 3º, § 7º, da Lei nº 5.537, de 1968, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas.

§ 2º A formação a que se refere o caput ocorrerá em cursos de aperfeiçoamento ou extensão nas IES públicas participantes do Pacto.

Art. 3º As ações do Pacto têm por objetivos:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio -DCNEM.

Art. 4º A formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio caracteriza-se por:

- I - formação dos professores do ensino médio e coordenadores pedagógicos do ensino médio das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;
- II - formação de orientadores de estudo; e
- III - formação de formadores regionais.

Art. 5º A gestão, o controle e a mobilização social da formação caracterizam-se por:

- I - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento; e
- II - constituição de um arranjo institucional para gestão da formação, organizado na forma abaixo:
 - a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação das ações de formação em âmbito nacional, com participação de titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica - SEB, do MEC, representantes das IES e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, além de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;
 - b) Coordenação Estadual: responsável pela mobilização e proposição de soluções para temas estratégicos, composta, em cada Estado, por representante da Secretaria de Estado da Educação, da(s) IES formadora(s) em atuação no Estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente; e

c) Coordenação da Formação: a cargo da IES formadora e dos articuladores da Secretaria de Estado da Educação, que serão responsáveis pela gestão, pela supervisão e pelo monitoramento da formação no âmbito da rede estadual e distrital e pelo apoio à implementação das ações de formação continuada nas escolas de ensino médio.

Art. 6º Caberá ao MEC:

I - promover, em parceria com as IES, a formação dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores e dos coordenadores pedagógicos de ensino médio nas redes de ensino que aderirem ao Pacto;

II - conceder, por meio do FNDE, bolsas de estudo para incentivar a participação dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores e dos coordenadores pedagógicos de ensino médio nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem ao Pacto;

III - conceder, por meio do FNDE, bolsas de estudo e pesquisa para formadores, supervisores, coordenadores adjuntos e coordenadores gerais das IES e secretarias estaduais e distrital participantes do Pacto; e

IV - fornecer digitalmente os materiais de formação às redes de ensino que aderirem ao Pacto.

Art. 7º Caberá às IES:

I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;

II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos formadores regionais;

III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação;

IV - certificar os formadores regionais, os orientadores de estudos, os professores e os coordenadores pedagógicos de ensino médio que tenham concluído o curso de formação; e

V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução da formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados pelo MEC.

Art. 8º Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - aderir ao PAC;

II - promover a participação das escolas públicas, urbanas e rurais, de sua rede de ensino;

III - instituir e viabilizar o funcionamento do Comitê Estadual no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V - selecionar supervisor(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;

VI - selecionar formadores regionais para a sua rede de ensino e garantir a participação nos eventos de formação;

VII - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos orientadores de estudo pelos formadores regionais;

VIII - selecionar orientadores de estudo de sua rede de ensino e garantir sua participação nos eventos de formação, quando necessário;

IX - fomentar e garantir a participação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula; e

X - disponibilizar assistência técnica às escolas públicas na implementação do Pacto.

Art. 9º A formação continuada no âmbito do Pacto será ofertada por IES formadoras definidas pelo MEC, ouvidas as secretarias estaduais e distrital de educação.

§ 1º Os recursos para realização da formação serão alocados diretamente no orçamento das IES ou transferidos por meio de descentralizações, termos de compromisso ou outras formas de transferência.

§ 2º As IES utilizarão os recursos referidos no parágrafo anterior exclusivamente para a implementação das atividades necessárias à formação, podendo aplicá-los, dentre outras, nas seguintes finalidades: material de consumo, contratação de serviços, pagamento de diárias, passagens e apoio técnico.

Art. 10. O PAC utilizará material próprio a ser fornecido digitalmente pelo MEC a todos os formadores regionais, orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos e professores de ensino médiocursistas e será ofertado de forma presencial, com duração de:

I - noventa e seis horas anuais de formação para os formadores regionais, que coordenarão noventa e seis horas anuais de formação aos orientadores de estudo;

II - noventa e seis horas anuais de formação para os orientadores de estudos, que coordenarão duzentas horas anuais de formação aos professores do ensino médio e coordenadores pedagógicos; e

III - duzentas horas anuais de formação para os professores do ensino médio e coordenadores pedagógicos, incluindo atividades coletivas e individuais.

Parágrafo único. As IES formadoras, juntamente com as secretarias estaduais e distrital de educação, poderão utilizar material complementar para a formação no âmbito do Pacto, ouvida a Coordenação Estadual.

Art. 11. O Pacto contemplará o pagamento de bolsas para as seguintes funções:

I - coordenador-geral da IES;

- II - coordenador adjunto junto à IES;
- III - supervisor da formação;
- IV - formador junto à IES;
- V - formador regional;
- VI - orientador de estudo; e
- VII - professor/coordenador pedagógico do ensino médio.

§ 1º Caso já seja bolsista de outro programa de formação para a educação básica gerido pelo FNDE, o profissional selecionado, ainda que não possa acumular o recebimento de bolsa em mais do que um deles, poderá assumir quaisquer das funções acima, desde que não haja prejuízo ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares na Instituição, seja em termos de sua jornada de trabalho, seja em termos de dedicação e comprometimento.

§ 2º Os profissionais da educação de que trata o caput, enquanto atuarem na Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, poderão receber bolsas, que terão forma e valores definidos em Resolução específica a ser publicada pelo FNDE, conforme estabelecido pelo art. 3º, § 7º, da Lei nº 5.537, de 1968.

Art. 12. O Coordenador-Geral do Pacto deverá ser selecionado pelo dirigente máximo da IES, dentre aqueles que atendam aos seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser professor efetivo da IES;
- II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica; e
- III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Parágrafo único. O Coordenador-Geral deverá encaminhar à Secretaria de Educação Básica, por intermédio dos sistemas disponibilizados pelo MEC, cópia do Termo de Compromisso de Bolsista, devidamente assinado e homologado pelo dirigente máximo da IES, e do instrumento comprobatório da sua designação.

Art. 13. O coordenador adjunto será selecionado pelo Coordenador-Geral do Pacto, devendo ser selecionado dentre os que reúnem, no mínimo, os seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser professor efetivo de instituição de ensino superior;
- II - ter experiência na área de formação de profissionais da educação básica; e
- III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Parágrafo único. O coordenador adjunto deverá encaminhar à Secretaria de Educação Básica, por intermédio dos sistemas disponibilizados pelo MEC, cópia do Termo de Compromisso de Bolsista, devidamente assinado e homologado pelo dirigente máximo da IES, e do instrumento comprobatório da sua designação.

Art. 14. Os supervisores da formação, responsáveis pela articulação entre as IES e as secretarias estaduais e distrital de educação, serão selecionados pelo dirigente da secretaria estadual ou distrital de educação e pelo Coordenador-Geral das IES, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, entre candidatos que reúnem, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ter Licenciatura ou Complementação Pedagógica;

II - ser professor/coordenador pedagógico efetivo da rede de ensino, se supervisor selecionado pela secretaria estadual ou distrital;

III - ser professor de instituição de ensino superior, ou estar cursando mestrado e/ou doutorado na área educacional, se supervisor selecionado pelo Coordenador-Geral da IES;

IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado; e

V - ter disponibilidade de 20 horas semanais para dedicar-se à função, podendo ser cedido pela secretaria estadual ou distrital.

Parágrafo único. Os requisitos previstos no caput deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) supervisor(a) no ato da inscrição na IES responsável pela formação.

Art. 15. Os formadores junto às IES serão selecionados pelo Coordenador-Geral da IES, em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnem, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ter experiência na educação básica durante, pelo menos, quatro anos;

II - ser formado em Pedagogia ou Licenciatura; e

III - possuir titulação de mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação ou áreas afins.

Parágrafo único. Os requisitos previstos no caput deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) formador(a) no ato da inscrição na IES responsável pela formação.

Art. 16. Os formadores regionais das ações do Pacto no Distrito Federal e nos Estados, responsáveis por ministrar a formação aos orientadores de estudo, serão selecionados pela secretaria estadual ou distrital de educação, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre os profissionais da educação da rede de ensino que reúnem, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

I - ter experiência como professor ou coordenador pedagógico do ensino médio ou ter atuado em formação continuada de profissionais da educação básica durante, pelo menos, dois anos;

II - ser profissional efetivo da rede pública de ensino;

III - ter titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação; e

IV - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e encontros com os formadores de módulo regional e ao trabalho de formação na região, correspondente a 20 horas semanais, com orientadores de estudo.

§ 1º Caso a secretaria estadual ou distrital não indique número suficiente de profissionais para a formação, a IES poderá selecionar professores de IES ou alunos de pós-graduação como formadores.

§ 2º Os requisitos previstos no caput deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) formador(a) regional no ato da matrícula na IES responsável pela formação.

Art. 17. Os orientadores de estudo, responsáveis por ministrara formação aos professores/coordenadores pedagógicos do ensino médio nas escolas, serão escolhidos em processo público nas suas respectivas escolas, dentre aqueles que atendem, no mínimo, os seguintes requisitos cumulativos:

I - ser professor do ensino médio ou ser coordenador pedagógico ou equivalente na rede pública de ensino a que esteja vinculado;

II - ser formado em Pedagogia ou em Licenciatura;

III - atuar, no mínimo, há três anos no ensino médio, como professor ou coordenador pedagógico, ou possuir experiência comprovada na formação de professores de ensino médio;

IV - ter disponibilidade para dedicar-se 20 horas semanais ao curso de formação e encontros com o formador regional e ao trabalho de formação com professores/coordenadores do ensino médio, na escola; e

V - constar do Censo Escolar de 2013 da respectiva rede a que esteja vinculado.

§ 1º No caso dos coordenadores pedagógicos que não tenham sido registrados como docentes de turmas e identificados por CPF no Censo Escolar 2013, o respectivo registro será realizado pelo Formador Regional, devidamente validado pela Secretaria de Estado da Educação, em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

§ 2º Os requisitos previstos no caput e no § 1º deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) professor(a) ou coordenador(a) no ato da inscrição e validados pelo supervisor responsável pela formação na rede.

Art. 18. O orientador de estudo deverá permanecer como professor ou coordenador pedagógico do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização do Pacto, sob pena de exclusão do curso e devolução do valor relativo às bolsas recebidas.

§ 1º Em caso de substituição de orientador de estudo, o formador regional do Pacto no Estado ou Distrito Federal deverá encaminhar documento que a justifique à IES formadora.

§ 2º Em caso de substituição do orientador de estudo, a IES formadora realizará a formação necessária para o seu substituto, visando compensar a ausência nos encontros formativos anteriores.

Art. 19. Os professores/coordenadores do ensino médio que participarem do processo de formação deverão atender aos seguintes requisitos:

I - atuar como docente em sala de aula ou coordenador pedagógico no ensino médio em escola da rede estadual, em efetivo exercício em 2014; e

II - constar no Censo Escolar de 2013 da respectiva rede a que esteja vinculado.

§ 1º No caso dos coordenadores pedagógicos que não tenham sido registrados como docentes de turmas e identificados por CPF no Censo Escolar 2013, o seu registro será realizado pelo Formador Regional, devidamente validado pela Secretaria de Estado da Educação, em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

§ 2º Os requisitos previstos no caput e no §1º deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) professor(a) ou coordenador(a) no ato da inscrição e validados pelo supervisor responsável pela formação na rede.

Art. 20. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA