

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

ABNER SANTOS PEREIRA

**OS DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENFRENTAMENTO À
EVASÃO NO CURSINHO EDUCAÇÃO E CIDADANIA**

Sorocaba, 2021

**OS DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS NO ENFRENTAMENTO
À EVASÃO NO CURSINHO EDUCAÇÃO E CIDADANIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas

Orientação: Professora Dra. Viviane Melo de Mendonça

Co-orientação: Professora Dra. Juliana Rezende Torres

Sorocaba 2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

ABNER SANTOS PEREIRA

***Os desafios políticos e pedagógicos no enfrentamento à evasão
no Cursinho Educação e Cidadania***

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para
obtenção do grau de licenciado no curso de ciências Biológicas – Licenciatura
Plena, da Universidade Federal de São Carlos Campus de Sorocaba.**

Sorocaba, 10 de março de 2021.

Orientadora: _____

Prof.^a Dr.^a Viviane Melo de Mendonça

Examinadora: _____

Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres

Examinador: _____

Prof. Dr. Fernando de Faria Franco

RESUMO

PEREIRA, Abner Santos. Os desafios políticos e pedagógicos no enfrentamento a evasão no Cursinho Educação e Cidadania. 2021. 52 páginas. Monografia (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

Este trabalho discute os problemas técnicos e pedagógicos enfrentados no Cursinho Educação e Cidadania (CEC) bem como as consequências da implementação de um projeto de reorientação político-pedagógica no projeto a respeito da evasão de turma e equipe. Buscamos compreender criticamente as razões da evasão e quais políticas foram implementadas com o objetivo de modificar este cenário.

Palavras-chave: Educação popular, Epistemologia, Evasão, Vestibular, Cursinho, Paulo Freire.

ABSTRACT

This paper the technical and pedagogic issues in Cursinho Educação e Cidadania (CEC) and also the consequences of the implementation of a political-pedagogical reorientation project, regarding the dropout of class and team. We seek to critically understand the reasons for dropout and which policies were implemented in order to modify the scenario.

Key-words: Popular education, Epistemology, Dropout, Exam, Preparatory, Paulo Freire

“Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio em seu tempo histórico, de marchas. Marcha dos que não tem escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser. O que eles estão é mais uma vez provando certas afirmações teóricas, de que é preciso mesmo brigar para que se obtenha o mínimo de transformação. ”

Paulo Freire

Esta é a marcha das reprovadas

das que querem estudar

mas não podem pagar.

SUMÁRIO

1. Dedicatória.....	06
2. Introdução.....	07
3. Objetivos.....	09
4. Metodologia.....	10
5. Aprofundamento teórico	
5.1. A educação Popular.....	12
5.2. A coesão praxiológica.....	14
6. Resultados e discussão.....	23
6.1. Caracterização da evasão.....	25
6.2. Nossos problemas	
6.2.1Orçamento.....	28
6.2.2Transporte.....	30
6.2.3Alimentação.....	32
6.2.4Negligência.....	33
6.2.5Legitimidade e pertencimento.....	35
6.2.6Saúde psíquica e desmotivação.....	36
6.2.7Estigma.....	37
6.3. Nossas propostas.....	39
6.3.1. Reforma da grade e aulas em trios.....	40
6.3.2. Editais inclusivos.....	41
6.3.3. Formação permanente/Acompanhamento pedagógico	42
6.3.4. Investigação temática e interdisciplinaridade.....	44
6.3.5. Autogestão.....	47
7. Conclusão.....	48
8. Relatos.....	50
9.Agradecimentos.....	51
10. Referências.....	52
Anexo 1- Proposta 2018	
Anexo 2- Proposta 2019	

DEDICATÓRIA

As alunas e professoras que aceitaram comigo o desafio de aprender a ensinar e ensinar a aprender, e a todos que dedicam generosamente sua existência a prática educativa.

INTRODUÇÃO

O Cursinho Educação e Cidadania (CEC), é um cursinho pré-universitário gratuito que funciona na UFSCar Sorocaba há 10 anos. Idealizado por um conjunto de professoras interessadas em oferecer uma educação popular transformadora para a população da região de Sorocaba. O corpo docente do cursinho é formado por alunas da graduação voluntárias e bolsistas, bem como professoras voluntárias de diversos lugares da região, interessadas em trabalhar com a educação popular de jovens e adultas, que têm uma coisa em comum: o sonho de estudar.

Atualmente, temos duas turmas com 60 vagas, uma semanal noturna que funciona no campus da UFSCar, e uma aos sábados em tempo integral na Escola Estadual Selma Maria Martins Cunha, em Votorantim, atendendo prioritariamente as alunas da escola, que apesar de morarem perto da universidade, pouco consideram ingressar e estudar, na mesma. Temos cerca de 30 professoras, um pouco mais do que precisamos para que o cursinho opere normalmente. Nossa equipe compartilha de uma certa frustração com as formas mais convencionais de fazer educação, e estamos juntos em busca de fazer algo melhor do que tivemos exemplo, apesar de discordarmos muitas vezes do que isso significa, na prática, o que é saudável, produtivo e enriquecedor.

Em 2017, entrei no cursinho como professor da disciplina de Zoologia. Me vi empolgado com a possibilidade de organizar toda uma disciplina, e pretendia selecionar conteúdo a partir das falas das estudantes (baseado em Freire e Silva). Não demorei para perceber que sozinho seria muito mais difícil. Ao longo desse ano, fui percebendo o cursinho como uma tentativa frustrada de pré-vestibular privado, com uma alta taxa de evasão de alunas e professoras, uma grade de vinte disciplinas, com vinte professoras responsáveis (4 aulas por dia), processos seletivos burocráticos, coordenação centralizadora, com poucos e esvaziados encontros de equipe e, práticas pedagógicas conservadoras e expositivas, perturbadas uma ou outra vez por aulas mais diferentes, pensadas pelas professoras mais preocupadas com essa questão.

Ao longo deste ano de 2017 em que dei aula no cursinho, pude me aproximar das alunas e criar intimidade para ouvir suas queixas e críticas sobre o próprio cursinho. Professoras silenciadoras, conteúdos repetidos aplicados por professoras que não se conversavam, aulas canceladas sem aviso prévio, espontâneas e visivelmente

improvisadas estavam dentre as principais reclamações, que, em muitos casos, chegou a ser motivo para evasão. Começamos 2017 com 40 alunas, fizemos várias chamadas e acabamos com 7. No final do ano, com o anúncio da saída da coordenadora, coube a mim assumir a coordenação da instituição, e convidei meu amigo Leonardo, pesquisador na área de violência escolar e curricular, e a professora Gimena, que era responsável pelos *círculos de cultura*¹ no cursinho. Após uma série de reuniões de alinhamento, pudemos pensar em que tipo de cursinho visávamos construir, e através da implementação de quais políticas poderíamos a ele chegar.

Na última década, o cursinho em questão passou por algumas gestões, diferentes coordenações, que, historicamente têm tido um papel diretivo muito grande e uma centralidade autoritária nos processos de tomada de decisão do cursinho. Cada gestão priorizou o que avaliou como mais importante, deu o enfoque que compreendia como o mais relevante, e orientou o cursinho segundo suas percepções políticas, no entanto, nossa gestão foi a primeira a sistematizar uma proposta na forma de um plano político-pedagógico para o cursinho, um esforço teórico e prático sem precedentes na tentativa de tornar nossa educação verdadeiramente popular.

A construção e a aplicação das propostas que produzimos para cada ano que coordenamos constitui uma experiência única, socialmente e cientificamente muito rica, que transformou a vida de professoras e alunas envolvidos no processo, nos aproximou, e nos fez vislumbrar a possibilidade concreta de colocar em prática, teorias que são consideradas mera poesia, para muitos. Provamos a importância da fé, do amor, da esperança nos homens e mulheres, da teoria, do compromisso, da insistência no diálogo e na humanidade do outro, no processo da educação popular. Buscamos em Paulo Freire a referência para a reorientação curricular que conduzimos no CEC, por ser um dos autores brasileiros mais importantes de todos os tempos, e pela relevância de sua obra, em nosso contexto.

Os documentos, no entanto, não capturam a dimensão prática do trabalho, que teve todas as dificuldades imagináveis para um trabalho desta grandeza e dessa ousadia. Tivemos problemas técnicos na gestão e organização do cursinho, problemas políticos na construção de uma legitimidade teórica do discurso da coordenação, que envolvia

¹ Uma prática pedagógica proposta por Freire na educação popular, onde são identificados e tratados os temas geradores que emergem da comunidade que compõe o círculo.

complexificar o trabalho e aumentar o tempo de dedicação das professoras, e por fim, problemas pedagógicos, por ter acabado recaído sobre a coordenação, encaminhar uma *formação permanente*² das professoras com o intuito de viabilizar a prática da pedagogia crítico-transformadora baseada em (SILVA, 2004)

OBJETIVOS

Discuto neste trabalho, as formas com que entendemos os problemas que podem levar à evasão de alunas e professoras no cursinho, e o que fizemos para enfrentá-la em suas diferentes facetas problemáticas. Me amparei grandemente em uma releitura crítica das propostas de 2018 e 2019 que construímos, na posição de coordenação, para pautar nosso trabalho no CEC. Tais propostas, que fazem as vezes de um projeto político-pedagógico, que ainda falta ao cursinho, constam como anexos 1 (proposta 2018) e 2 (proposta 2019). Essas propostas foram elaboradas com a intenção de sistematizar os fundamentos e resultados esperados das políticas que pretendíamos pôr em funcionamento no cursinho, foram fundamentais para a construção da legitimidade da nossa liderança política na instituição, e foi um instrumento para esclarecimento das ideias, contextualização de professoras novas e intensos debates acerca das consequências daquilo que estava sendo vislumbrado nesses textos, fossem elas boas ou ruins. Elas contam como anexo também, porque abrigam grande parte da fundamentação teórica deste trabalho, que eu, por ora, omiti na discussão, a não ser em pontos essenciais, para evitar a repetição maçante.

O objetivo deste trabalho é, portanto, discutir os problemas e soluções da gestão do cursinho, em sua dimensão política e pedagógica.

² Categoria freireana de formação crítica das professoras, a formação permanente propõe a fundação de um espaço em que a realidade e visão de mundo das estudantes é debatida com o fim de organizar o currículo a partir das contradições em suas visões de mundo.

METODOLOGIA

Para fazer uma discussão interessante, me vi na necessidade de superar a forma textual que foi usada na produção das propostas. Esta é uma narrativa em primeira pessoa das minhas experiências e juízos de valor sobre a prática da construção de uma proposta de educação popular freireana. Apesar de não abrir mão do português coloquial, me dei a liberdade de subverter delicadamente algumas normas formais, como por exemplo, substituir “os alunos” por “as alunas”, lembrando insistentemente que o perfil das turmas do cursinho sempre foi predominantemente feminino. A média é de 7 garotas e 3 garotos a cada 10 estudantes, logo, tratarei de me manter fiel e representá-las.

Infelizmente, o discurso considerado legítimo na cultura acadêmica só pode ser construído na constante negação da criatividade, da emoção, para encarnar uma certa racionalidade impessoal completamente inacessível para os longínquos seres humanos no horizonte, a partir da bolha acadêmica. Este trabalho pode soar íntimo, ao tratar de emoções e percepções pessoais envolvidas no processo, mas esse é um recurso necessário para adicionar o fator humano à discussão das propostas que escrevemos para o cursinho como coordenação nos anos de 2018 e 2019.

Fazer ciência não precisa necessariamente significar pular de cabeça em um encaixotamento intelectual de padronização da produção do conhecimento, ou seja, regras, normas e formas de produzir o texto acadêmico instituídas, em última análise para formar um discurso competente, que monopoliza o acesso à produção e leitura do conhecimento científico, nas mãos dos acadêmicos. Quanto mais acadêmico, mais elitista o texto, por interessar e ser acessível apenas à uma elite intelectual com certa familiaridade com aquela forma textual. Um agravante que me levou a procurar uma nova forma de me comunicar, é o próprio tema do trabalho. Eu erraria de forma constrangedora, e mostraria um desconhecimento muito grande do tema que eu pretendo abordar, se, para discutir educação popular, eu produzisse um texto elitista, impessoal, ou como meus amigos gostam de caracterizar, um “tratado de vida e morte”, que é o que estamos acostumados a fazer, como fizemos nas propostas de 2018 e 2019, que mostram bem pouco do lado humano e das dificuldades práticas de ser professor em um cursinho popular, uma das principais deficiências dos dois textos. Pretendo, em partes, corrigir essa distorção com esse texto.

Segundo (Capalbo, 1990), no estudo fenomenológico, método e temática são indissociáveis. A temática desse trabalho, portanto, precisa necessariamente inspirar seu método, que não pode deixar de ser tão humano, provocante e desafiador quanto a experiência que ele relata.

Essas duas propostas são obras radicais e rebeldes. Radicais no sentido de irem raiz do problema da educação popular, e de negarem propostas superficiais para a superação das contradições que percebemos, e são rebeldes porque partem de uma crítica muito forte às estruturas que parecem imutáveis e propõem alterações em coisas consideradas as mais básicas na educação tradicional. Por muito tempo, nos referimos ao cursinho como uma “caixa de areia pedagógica” que poderíamos tentar, juntos, construir algo que fosse cada vez mais próximo de nossa utopia, alinhando o que pensamos e o que fazemos, no decorrer de nossa práxis crítico-transformadora. De certa forma, conservamos o núcleo político do cursinho, a opção das educadoras em corrigir a distorção histórica que associa poder econômico ao ingresso no ensino superior, e procuramos alinhar as dimensões filosóficas e pedagógicas a esta causa extremamente legítima.

Essa é a história da implementação de nossa proposta político-pedagógica no cursinho. Minha intenção é produzir um material acessível, valioso cientificamente e sintético, que possa ser usado como referência para cursinhos em fase de reorientação política, e que buscam em Paulo Freire um amparo teórico-metodológico. Esta é apenas a primeira das sistematizações que elaboraremos dessas experiências, significa que ela abordará apenas de forma superficial os pontos mais relevantes do processo, deixando para futuros trabalhos, dessa vez produzidos de forma independente, o registro que essa experiência merece. Busquei uma orientação de base fenomenológica, pois sabia que grande parte do material necessário para produzir essa discussão estava registrado apenas na forma de memórias. Seria muito rico para esse trabalho contar com os dados das séries históricas dos indicadores do cursinho, número de professoras, de alunas, de aprovações, ou qualquer tipo de documento que sistematizasse as propostas das gestões passadas e seus balanços, mas infelizmente, nunca foi hábito das gestões passadas registrar esse tipo de coisa. Perdemos em não poder discuti-las objetivamente, mas pude recuperar a série histórica do financiamento, que ajuda a explicar, em grande parte, a história do cursinho.

APROFUNDAMENTO TEÓRICO

A educação Popular.

A América Latina é um ambiente absolutamente propício para a educação popular. Até meados do século XX, nosso continente cultural carecia dos índices mais baixos de instrução e alfabetização, contrastando com os níveis mais altos de evasão escolar e violência escolar. A educação popular se tornou uma opção principalmente para jovens e adultos que sonhavam saber ler e escrever. Historicamente, temos registros extensos e inspiradores de propostas de educação popular que fizeram trabalhos com moradores de rua e de periferia. Além da alfabetização, a educação popular focou em conscientizar as classes trabalhadoras que padeciam na miséria, sobre as possibilidades de transformação da realidade e melhoria de suas condições materiais de existência.

Hoje, a educação popular permanece viva, mas se adaptou a novos contextos e possibilidades. A maioria das iniciativas de educação popular hoje são praticadas por estudantes de universidades públicas e visam não alfabetizar, e sim preparar para o vestibular em um esquema de revisão geral dos conteúdos do ensino médio. Tamanho redirecionamento nas práticas da educação popular abrem um vasto campo de discussão sobre a própria natureza da educação popular. Um cursinho pré-universitário como o da UFSCar- São Carlos, que cobra um Vestibulinho e cobra mensalidade de seus alunos para revisar conteúdos dos últimos anos escolares visando a aprovação no vestibular, pode ser considerado popular? Duas contradições apontam que não: a primeira é a cobrança, que exclui justamente aqueles que são o público-alvo da educação popular: os que não podem pagar. A segunda é a total aderência a forma e ao conteúdo da educação liberal, organizada por um estado liberal, em uma economia liberal, justamente para legitimar valores liberais³.

Das duas principais contradições que na nossa visão, poderiam tirar de um cursinho o status de popular, compartilhávamos apenas da segunda. No nosso

³ Do ponto de vista político-econômico, os valores liberais não podem ser demonizados, é importante compreender que apesar das nossas divergências enquanto educadores com esses valores, eles ainda representam uma certa civilidade, que por sua vez, também está sendo ameaçada por valores nacionalistas, conservadores e fascistas.

entendimento, apenas em um processo de muita crítica e muita proposição conseguiríamos orgulhosamente nos colocarmos enquanto um cursinho verdadeiramente popular. Não podíamos sê-lo enquanto confirmássemos o autoritarismo, o individualismo, a hierarquia e a competitividade, através de nossos exemplos de relações humanas e práticas de ensino dentro e fora da sala de aula. Nos encontramos perigosamente parecidos com as escolas que proporcionaram uma educação esvaziada de sentido e de significado para nossas alunas.

Como se já não bastassem os desafios tradicionais da educação, começamos hoje a perceber que o buraco é ainda mais embaixo. O mercado de trabalho que a escola visa preparar seus alunos, exige poucas qualificações. Ela acaba entregando para a economia um indivíduo pouco instruído porém com grande disposição para obedecer e fazer tarefas repetitivas e formulaicas. Essa situação está mudando faz algum tempo. Talvez a escola sequer tenha se adaptado a segunda metade do século XX. Esse novo mercado de trabalho, surge e se desenvolve sobre a égide da economia do conhecimento, (Unger, 2018) uma nova vanguarda produtiva e tecnológica que se tornou o modo de produção mais sofisticado e produtivo. Um crescente processo de automação nas fábricas tem tornado o corpo humano cada vez mais obsoleto na esfera da produção, e necessitando de cada vez mais disposição na esfera do consumo. Essa nova configuração tecnológica e industrial tem feito o principal motor do desenvolvimento econômico nos países parar de funcionar- a industrialização.

Cada vez menos requisitada em chão de fábrica, e vendo seu poder de compra se degradar, as massas são empurradas para setores menos rentáveis, o comércio, os serviços, a autonomia, a informalidade, e por fim, o desemprego. As novas oportunidades exigem justamente aquelas habilidades que são desincentivadas na escola- a criatividade, a comunicação, a imaginação, e todas as atividades não formulaicas e repetitivas: estas, os robôs fazem muito melhor do que os seres humanos.

Nesse contexto, caso instituições de educação popular compartilhem com as instituições de educação liberal essas contradições que tornam as práticas pedagógicas anacrônicas, mesmo que forneçam uma visão mais crítica da realidade, estão adequando suas alunas na verdade, a uma economia industrial do início do século XX, que já demonstra um profundo esgotamento, principalmente em países emergentes como o Brasil, que padecem de uma desindustrialização precoce.

Os produtos da economia do conhecimento, que não podem ser confundidos com seus processos de produção, são em parte, a inteligência artificial, a internet e toda a rede de comunicação instantânea em massa. A disponibilidade do acesso universal a informação muda (ou deveria mudar) a nossa forma de tratar a própria informação, a começar pelo dilema da memorização e do enciclopedismo raso que configuram a educação liberal brasileira, que já não tem mais razão de ser. Nunca o silenciamento, a padronização, a memorização irrefletida e o esvaziamento dos conteúdos foi tão inconveniente na formação do ser humano. Por outro lado, a habilidade de pensar, criar, debater, argumentar, solucionar e imaginar, são aquelas que serão realmente determinantes e decisivas no sucesso da vida profissional de nossas alunas.

A coesão praxiológica.

“Um traço que deve caracterizar o ser humano ainda não embrutecido pela própria fraqueza ou pela realidade tremenda, é a liberdade que ele se reserva de opor ao evento defeituoso, à situação decepcionante, uma força contraditória. Essa força poderia chamar-se “Esperança”; esperança de que aquilo que não é, não existe, possa vir a ser; uma espera, no sonho, de que algo se mova pra frente, para o futuro, tornando realidade aquilo que precisa acontecer, aquilo que tem de passar a existir. Essa força pode ser chamada, também, da força do sonho. Mas também não seria esse um nome adequado: acima de tudo, porque não somos nós que temos um sonho, e sim o sonho que nos tem. Ele escapa a nosso controle, impõe-se a nós tanto quanto se insinua sobre nós essa realidade manca ou sufocante que precisa ser mudada. É necessário termos controle dessa mudança, algum controle. Sonhar apenas, portanto, não serve”.

Teixeira Coelho- O que é Utopia

É por não servir apenas sonhar, que se fez necessário todo o esforço que este trabalho discute. E o outro lado do sonhar, é o agir. Sonhar e agir ou pensar e agir são indissociáveis, dependem um do outro intimamente, no entanto, nada garante que ambos estejam em harmonia. Muitas vezes pensamos e agimos de forma tão intuitiva e espontânea que acabamos não percebendo as contradições em que estamos imersos. A práxis é um exercício da busca de coerência entre o pensar e o agir, uma filosofia que nos faz admitir que jamais escaparemos da contradição, mas que impõe uma busca constante da superação das contradições atuais. Um exercício praxiológico é uma rigorosa autocrítica que exige humildade, coragem e propositividade.

“Alguns conceitos trazem consigo a necessidade de definição e, para entendermos a perspectiva de diálogo que queremos trabalhar no CEC, é necessário explorar a natureza praxiológica do diálogo. Como fenômeno humano, o diálogo se constitui a partir da palavra, e a palavra nessa perspectiva é entendida sob duas dimensões: a ação e a reflexão, constituintes da práxis. No diálogo, a palavra se faz como corporificação do pensar pautada no agir, ou seja, tornando objetivo o que se passa na subjetividade do ser humano. Nesta interpretação, compreendemos que o pensamento não é inato ou completamente subjetivo; o pensamento só acontece, enquanto abstração, a partir da ação. Do mesmo modo, a ação é pautada pelo pensamento, numa relação dialética. Sendo assim, ação e reflexão se dão de forma solidária, radicalmente interativa e indissociável. Esses dois elementos são necessários à palavra verdadeira que, em última análise, é aquela que transforma o mundo.

$$\text{Palavra} = \frac{(\text{ação})}{(\text{reflexão})} = \text{Práxis}$$

Qualquer dicotomia entre a ação e a reflexão pode levar à um ativismo (soberania do agir sobre o pensar), ou à palavreria (soberania do pensar sobre o agir). Esse tipo de dicotomização, ao gerar formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar e de intervir no mundo. Sobre o Diálogo, Freire afirma: “Não é no

silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual homens ganham significação enquanto homens. Por isso o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1987, p. 107-109). Em suma, a palavra verdadeira não abdica nem do pensar, nem do agir. Não sobrepõe um ao outro, pois é na solidariedade e na reciprocidade entre essas duas partes que a constituem, que a palavra verdadeira se realiza.

Aprofundamento teórico- (UFSCar, 2018)

Quando conheci a pedagogia crítico-transformadora de Paulo Freire, não foi imediatamente óbvio o quão difícil seria aplicá-la na prática. Foi apenas quando nos encontramos na oportunidade de concretizá-la que as dificuldades da sua prática e da formação de formadores nessa perspectiva se tornaram evidentes. Essa é uma pedagogia para os comprometidos, para os inconformados, para os esperançosos e para os insistentes. Essa pedagogia da insistência, que praticamos é um delicado balanço entre teoria e prática, uma práxis.

A práxis é o permanente empenho de buscar coerência entre o que pensamos e como agimos. Ela foi explicada por Marx como a ação-reflexão-ação, um constante aperfeiçoamento da relação de coerência entre o pensar e o ser/fazer, que se desenvolve dialeticamente em um processo de síntese produzida na tensão entre uma tese e uma antítese. Já temos uma compreensão bem mais sofisticada do que essa, após pelo menos um século de discussão.

Dizer que a gestão do cursinho, bem como o próprio processo pedagógico do cursinho eram praxiológicos, implica em reconhecer um esforço consciente de correção das deformações institucionais e pedagógicas que identificamos no cursinho. Esse esforço consciente, porém, não é espontâneo, ele parte da sistematização das contradições que

encontrávamos e necessitava de muita proposta e vontade de mudança.

O que fizemos foi conservar um núcleo político do cursinho, e tentamos embasá-lo filosoficamente e aplicá-lo pedagogicamente. Ao conservar o núcleo político do cursinho, fazíamos na verdade uma opção de aprofundamento neste, e ao longo de meses de discussão e prática, fomos percebendo que o próprio alinhamento do fundamento filosófico, do posicionamento político e da metodologia pedagógica era uma forma de buscar a autenticidade do nosso coletivo.

Um exercício praxiológico. Uma vontade de mudança guiada por uma filosofia e que se traduzia em pedagogia. Um esforço que convencionamos chamar de busca pela coesão praxiológica. Nosso objetivo é criar um recurso teórico que possibilite o estabelecimento de parâmetros filosóficos, políticos e pedagógicos para a inauguração de uma práxis curricular que oriente as práticas pedagógicas desenvolvidas em cursinhos populares. Uma categoria de análise que permite lançar luz sobre as contradições entre os objetivos políticos e as práticas pedagógicas dos cursinhos populares.

O alinhamento das dimensões filosófica, política e pedagógica do cursinho, é sua coesão praxiológica. A busca de coesão que se iniciou, se levada a sério não terá fim. Fomos percebendo que a realização plena dos nossos objetivos políticos não se daria a não ser que pautado em um firme fundamento filosófico e epistemológico, bem como um alinhamento rigoroso entre a nossa teoria do conhecimento e a nossa prática pedagógica.

Começamos a entender a nossa práxis como um átomo dialético tridimensional, indivisível sob a pena da contradição. Átomo dialético porque guarda elementos intimamente relacionados, e tridimensional, por esses elementos serem justamente a dimensão filosófica (epistemológica) e pedagógica (metodológica), que na analogia, funcionam como o próton e o nêutron- uma unidade funcional permeada pelo elétron, a dimensão política.



Figura 1- Átomo dialético tridimensional.

Essa nova categoria que criamos, a coesão praxiológica, lança um olhar sobre as contradições da educação popular, e propõe fundamentos para a coerência de espaços que se proponham a fazer uma prática pedagógica crítica e libertadora. Esses conceitos podem muito bem ser aplicados também para outros movimentos sociais e militâncias, mas suas aplicações e possibilidades apenas começam a ser vislumbradas.

Considerando que a pedagogia é a ciência da aplicação de um plano político, e a política uma proposta de organização e de pressupostos da vida e da tomada de decisão coletiva, que só pode ser formada no pensamento filosófico, é evidente que os posicionamentos filosóficos de um professor tenha consequências em sua prática pedagógica. Preocupa o fato da grande maioria das professoras não saber caracterizar a vertente filosófica que baseia sua aula. Essa deficiência na formação de professoras do Brasil e do mundo causam uma série de contradições entre teoria e prática, mesmo professoras progressistas estão dando aulas que, na prática, ensinam valores autoritários, hierárquicos, amansadores, silenciadores, violentos e elitistas.

A dificuldade envolvida na subversão dessa violência curricular que é hegemônica no nosso sistema educacional não pode ser assumida por quem não tem uma certa clareza dos pressupostos que seguimos filosófica, política e pedagogicamente, por quem não

acredita que, seja um ou sejam mil, vale a pena o esforço para prestar um serviço intelectual decente e ético a quem nos financia. Sonhamos alto, caímos, mas também tivemos uma série de vitórias que jamais se concretizariam nem nos meus sonhos mais selvagens, mas acima de tudo aprendemos que é possível, que exige fé, amor, e uma série de coisas que não são valorizadas academicamente, mas que, na vida real, são o que define a desistência ou a insistência crítica e rigorosa na ética.

Quando dizemos que há uma busca de coesão praxiológica no cursinho, isso significa que tentamos colocar em concordância nosso pensamento progressista e nossa prática, que é conservadora. Conservadora por reproduzir as formas de fazer instituídas pela classe dominante, que se beneficia largamente da ingenuidade, acriticidade, conformação e passividade que a educação tradicional impõe à formação do cidadão e trabalhador. As classes dominantes determinam, financiam e influenciam as ideias dominantes de uma determinada época, sempre, é claro, ao seu favor⁴. Como organizar a educação popular de forma que ela possa de fato contribuir para a superação de quadros contraditórios, como este constatado? Tomando como base uma perspectiva educacional crítico-transformadora, como aquela proposta por (Freire, 2011) e aplicada ao ensino das ciências pelo trabalho de (Delizoicov, 2009). Assim, entendemos a educação dialógica como um meio para a superação do que (Freire, 2011) denomina *situação-limite*⁵, onde há conformação do sujeito diante da relação de opressão sofrida. Neste caso, a situação-limite implica na compreensão/visões de mundo que os estudantes entendem como sendo naturais e até imutáveis, ou seja, as relações de poder que foram histórica e socialmente construídas de acordo com interesses de classe.

Podemos dizer que o fundamento desta educação libertadora que procuramos implementar é o diálogo, porque é apenas a partir desta prática verdadeira que esta educação pode de fato acontecer. O diálogo não é compreendido simplesmente como uma interlocução entre sujeitos sobre determinado objeto ou situação. O diálogo nesta educação não é uma interação despretensiosa em sala de aula para ‘quebrar o gelo’. O diálogo é uma forma horizontal de conceber as

⁴ Conceito de ideologia como uma distorção do real, e uma inversão na realidade de classe percebida

⁵ Ponto de limite na capacidade explicativa de uma situação de injustiça ou de sofrimento, onde ela aparece como natural ou sem solução possível.

relações sociais. Como tal, se inicia muito antes de o professor chegar na sala de aula. O diálogo começa com a seleção dos conteúdos, com a busca pelo tema gerador.

Aprofundamento teórico – (UFSCar, 2018)

(Althusser, 1980) apresenta a ideia de que a escola é um dos aparelhos ideológicos do estado, uma instituição encarregada de introduzir as ideias da burguesia nas classes trabalhadoras. Partindo dessa compreensão, para legitimar, tornar naturais, aparentemente éticas, certas relações de trabalho capitalistas, a escola ensina uma série de valores, não em seu discurso oficial, mas na sua forma de fazer, ou seja: é responsável por um certo adestramento industrial do povo que ensina a submissão, o silêncio, o trabalho irrefletido, a imposição de horários, a hierarquia, a uniformização, a competitividade, o individualismo, a meritocracia, mas, principalmente, o não questionamento das estruturas de poder e de suas autoridades (Apple, 1982).

Na verdade, sem a devida compreensão de como essa violência curricular perpetua práticas socioculturais que legitimam a economia capitalista, é muito difícil optar por uma pedagogia dialógica, materialista histórico-dialética, pois o conceito chave de currículo oculto é o fundo político que nos opomos, e a razão pela qual optamos pelo caminho mais difícil. Sem a dor do reconhecimento das consequências brutais e deprimentes do destreino democrático e da alienação do trabalho que são proporcionadas pelas formas de fazer hegemônicas em sala de aula, não nos revoltamos o suficiente para sair de nossa zona de conforto, e trabalhar intelectualmente para produzir qualquer coisa nova, tudo menos o que foi feito conosco.

Para tanto, Paulo Freire (1987) propõe uma prática de denúncia através da descodificação de temas significativos que contenham contradições sociais, para que através de problematização os educandos possam começar a entender essa realidade a partir de uma nova perspectiva, promovendo a mudança na visão de mundo tendo como finalidade a superação de situações-limite (Freire, 1987 apud. Delizoicov, 1991). *A práxis da educação popular*” – (UFSCar, 2019)

O próprio fato de haver um professor à frente, alunas enfileirados em carteiras, silenciosos, passivamente recebendo conhecimentos, como se não soubessem nada, de alguém, que aparentemente sabe tudo, já ensina que certas relações hierárquicas são naturais e incontestáveis, por mais que o professor tenha escolhido um assunto interessante e útil para discursar para a sala, que se torna quase um culto religioso. Na verdade, na tradição intelectual positivista que orienta (sem o consentimento destes) a maioria das professoras em sala, no mundo ocidental, ciência não é tratada tão diferente do tratamento dado pelos religiosos, à religião.

Uma verdade indiscutível, pronta, se possível mastigada e digerida, que serve muito pouco para ser questionada e muito mais para ser engolida a seco, decorada, e reproduzida prontamente com a maior exatidão possível, sempre que exigido. Um conhecimento, cujas formas de fazer são bastante obscuras, os meios de produção monopolizados na mão de uns poucos que estão autorizados a pensar, e que têm a legitimidade para dizer: “eis a verdade” e o trabalho dos outros? Decorar e propagar a verdade, que foi tão generosamente entregue a nós, pelo pastor, digo, professor. Amém. E shiu! Nada de falar muito, se for falar, peça autorização, e quando autorizado, aborde os assuntos que o professor escolheu para aquela aula, e se não for pedir muito, não fique perguntando sobre o que ele já falou ou de coisas que não têm muito a ver com o assunto do momento.

Na formação popular concebida como práxis, o conhecimento é significativo porque está a serviço do processo histórico da humanização. Desta forma, não buscamos o conhecimento ingênuo do mundo de uma forma generalizada, pautando o básico de cada área, mas buscamos identificar os conhecimentos pertinentes para instrumentalizar a superação de uma situação de injustiça ou socialmente contraditória, rompendo com a dissociação histórica entre conhecimento e realidade imposta pela tradição positivista, cientificista e acadêmica no tratamento do conhecimento. Em uma perspectiva dialética, conhecimento e realidade são indissociáveis, porque a realidade só é compreendida através do conhecimento e o conhecimento é construído em função de necessidades e problemas concretos vividos pelos seres humanos.

Estamos, portanto, selecionando conteúdos das ciências que têm uma função transformadora na visão de mundo e realidade material concreta da comunidade (SILVA, 2004)

A práxis da educação popular- (UFSCar, 2019)

Não pode haver em uma prática progressista⁶, o monopólio da voz, dos destinos da disciplina, da escolha dos conteúdos. Os professores progressistas precisam ter muita clareza de seus critérios de seleção de conteúdo, para não correr o risco de cair na irrelevância. É preciso estar atento ao que se faz relevante abordar, considerando a realidade das alunas e suas visões de mundo. Um cursinho que se diz progressista, mas não procura sistematizar as visões de mundo de suas alunas para fazer uma seleção de conteúdos pertinentes, abriga uma grande contradição em sua prática. O lado humano, afetivo, honesto, precisou prevalecer sobre as formalidades do espaço educativo tradicional, para que pudéssemos compartilhar com as alunas o porquê do nosso interesse insistente em ouvir opiniões sobre os mais diversos temas e assuntos de interesse comum. As reações são as mais variadas, desde a evasão, até o florescimento de uma série de amizades entre professoras e alunas, e entre alunas, que podem extrapolar muitas vezes em riqueza, aquilo que é produzido no espaço engessado da sala de aula. Tentando entender como as alunas pensam e enxergam o mundo, somos recebidos com uma série de “tapas na cara”, de quando os subestimamos, de quando nos ensinam muito mais do que achamos que podemos ensinar em sala, de quando nos trazem uma realidade tão dura, que abala nosso sono a noite, mas sobretudo, nos coloca em uma permanente contestação de quem somos e como pensamos, que exige rigorosidade, compromisso, disposição, estabilidade emocional e muita, mas, muita, pesquisa.

Entendemos que precisávamos ser um cursinho pré-universitário, desta forma tirando o foco principal da instituição da preparação técnica e mecânica de uma prova (que, por sua imprevisibilidade e adversidade física da execução, já torna muito difícil a seleção de conteúdos) para trazer uma visão mais ampla de preparo para a realidade universitária como um todo, o que para nós, faz completo sentido, levando em consideração que estávamos dentro da universidade, sofrendo com todos os seus

⁶ Aqui, consideramos uma prática progressista como uma metodologia materialista histórico-dialética, em contraposição as práticas liberais positivistas, cartesianas e cientificistas.

problemas mais comuns, e ainda os pessoais de cada um, Assim, por que não compartilhar esse saber com as alunas? Será que uma visão mais clara do que é a vida acadêmica poderia fazer um aluno mudar de ideia sobre cursar ou não o nível superior? Descobrimos que sim, mas talvez essa abordagem, se fosse popularizada, pudesse até mesmo diminuir os níveis vergonhosos de evasão dos cursos de graduação do Brasil. Não temos uma visão comercial da aprovação, não divulgamos números, estamos muito mais preocupados em ajudar pessoas a tomarem boas decisões do que em sermos máquinas de aprovação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Nos acostumamos a abrigar os problemas que enfrentamos no cursinho em duas categorias mais ou menos funcionais: Os desafios técnicos e os desafios pedagógicos. Cada uma delas possui uma dimensão filosófica, política e uma metodológica. Este trabalho discute como a evasão foi encarada como um desafio técnico e pedagógico segundo cada uma das dimensões citadas acima. Essas categorias são “mais ou menos” funcionais porque elas se confundem profundamente, e não podem ser separadas sob a pena de perdermos dimensão da totalidade das dificuldades que enfrentamos.

Desafios técnicos levam a problemas pedagógicos e podem ter soluções pedagógicas, assim como problemas pedagógicos podem ser também técnicos. O cursinho como um projeto voluntário que pretende corrigir a distorção histórica que associa poder econômico ao acesso ao ensino superior, se enquadra muito bem dentro do que é um movimento social, e, portanto, depende intimamente da conjuntura da militância da universidade, no caso uma militância muito incipiente, despolitizada e excessivamente partidarizada, eleitoreira, personalista e imatura. Uma realidade inundada por rixas partidárias infantis de cunho pessoal, cooptada por partidos liberais que instauram um clima de sectarismo quase reacionário que desmotiva os poucos curiosos que ainda se atrevem a tentar entrar no universo nada receptivo do movimento estudantil do *campus*.

Não poucas foram as vezes em que buscamos ajuda do DCE⁷ e das entidades

⁷ Diretório Central dos Estudantes (DCE) é a mais importante entidade representativa do movimento estudantil na Universidade, a gestão é multicampi, ou seja, opera em todos os campus da UFSCar.

estudantis organizadas em problemas pontuais, eles se mostraram sempre dispostos a cumprir nossas demandas de acordo com sua capacidade, mas nada disso serviu para estabelecer um contato mais duradouro e maduro entre o cursinho e os organismos estudantis da universidade. Buscamos parcerias também com o centro de convivência indígena e com o núcleo de agroecologia, ambas muito mais produtivas do que as relações com entidades representativas, que muitas vezes negligenciam até mesmo a existência do cursinho em documentos oficiais, como a nota de repúdio ao programa “Future-se”⁸ do governo federal, que acabou saindo sem a assinatura da entidade mais bem preparada para discutir o tema, o CEC, mas constavam todas as atléticas e Centros Acadêmicos, em uma nota cuja construção sequer tivemos a oportunidade de participar.

É nesse contexto de pouca visibilidade, apagamento e desmotivação que encontramos o cursinho, e sobre o qual decorrem grande parte dos desafios político-institucionais que enfrentamos em nossa gestão. O mais impressionante é que a grande massa das nossas professoras não têm perfil de militância, e até então, não tinham clareza sobre a natureza do trabalho que executavam, e sobre a instituição que serviam, que além de um cursinho popular, é um movimento social. Todos nós temos objetivos políticos claros dentro do cursinho, e nos planejamos pedagogicamente para atingi-los de forma objetiva, por mais tortuoso que seja o caminho. Esse foi o primeiro grande movimento de conscientização da equipe, trazer a dimensão do compromisso político da prática pedagógica popular, que fundamentaria as escolhas pedagógicas que teríamos dali para frente. Mas, se pararmos para pensar bem, o termo “movimento social” implica na necessidade de haver um real movimento em favor dos nossos objetivos, e é absolutamente contraditório com uma instituição de estrutura hierárquica, autocrática e diretiva, mas aparentemente, não funcionaria de outro jeito. Muitas vezes, tivemos que fechar os olhos para as contradições que envolviam a falta de democracia nas nossas tomadas de decisão, que se impunham sobre a equipe, em nome de alguma mudança no *que-fazer*⁹ do cursinho. E curiosamente quem mais se incomodava éramos nós mesmos, os autores da imposição, com a qual grande parte da equipe estava acostumava e inclusive esperava de nós, com muita naturalidade.

⁸ Programa de modernização do ensino superior proposta pelo governo Bolsonaro, sob a gestão de Weintraub, pautando principalmente privatização do patrimônio universitário e maior influência privada na pesquisa científica.

⁹ O *que-fazer*, em Freire, é a ação preenchida da dimensão da reflexão, ou a reflexão preenchida da ação, é uma inserção refletida no mundo, a ação-reflexão-ação.

Caracterização da evasão

A evasão sempre foi considerada nosso maior desafio. Cursinhos populares tem muito a comemorar quando conseguem terminar o ano. Evasão de professoras e alunas se retroalimentam. As alunas, por diversas razões, vão esvaziando a sala, desmotivando as professoras, que pela natureza voluntária do trabalho acabam optando por dedicar seu tempo à outras atividades mais produtivas, deixando vagas por tempo indeterminado em uma disciplina do cursinho, que por sua vez desmotiva o aluno a frequentar, perdendo turma e equipe rapidamente até que chegue em um ponto insustentável em que não valha a pena dar continuidade às atividades institucionais, sem que se façam novas chamadas e seleções.

Devo agora fazer uma diferenciação clara entre dois problemas que constantemente se confundem: a evasão e o esvaziamento. Nosso objetivo é começar e terminar o ano com uma turma fixa, para que possamos dar andamento a um processo pedagógico mais consistente.

Uma alta rotatividade da turma e da equipe dificulta profundamente a execução de projetos de médio e longo prazo. O esvaziamento, por sua vez, é uma consequência da evasão, e pode ser remediado mais facilmente com novas chamadas. Ou seja: podemos terminar o ano com uma turma cheia, mas isso não significa que vencemos a evasão, só significa que novas alunas entraram ao longo do ano. Hoje, em outubro de 2019, temos uma turma com cerca de 30 alunas, um número considerado ótimo para essa época do ano, no entanto, apenas 12 fazem parte da turma inicial de 60 que entrou em março. Comparativamente, em nossa série histórica, esse ano teve um sucesso muito grande na contenção do esvaziamento, uma vez que, a essa altura, no ano de 2018, contávamos com menos de 1/3 do número de alunas que temos hoje. Já a evasão, continuou na faixa do ano passado (cerca de 10 alunas cursando um ano inteiro).

Outra distinção importante é aquela entre a evasão voluntária e a involuntária. **voluntária** ocorre por qualquer razão que motive o aluno a deixar de frequentar o cursinho, mesmo tendo condições concretas de permanecer, falta de identificação com a proposta, desmotivação, desistência do vestibular, não pertencimento a comunidade,

entre outras. Já a **involuntária** se dá na impossibilidade concreta de uma aluna manter sua frequência no cursinho, seja por problemas financeiros que impossibilitem o transporte e alimentação, ou a necessidade de trabalhar. A maioria dos problemas que levam à evasão involuntária são de ordem técnica, já os de natureza voluntária, são geralmente, de ordem pedagógica e política.

A evasão de equipe é um problema tão complexo quanto a da turma. Um complicador do funcionamento do cursinho na universidade é que há apenas uma licenciatura no período integral (Biologia), todas as outras (geografia, pedagogia, física, química e matemática), coincidem com o horário noturno de funcionamento do cursinho, o que significa na prática, dificuldades com o comprometimento da equipe, e sérias limitações na disponibilidade das professoras, pois muitas são licenciadas, o que torna a conciliação da grade, em cada semestre, uma tarefa desafiadora. Além disso, o *campus* não oferece cursos nas áreas de linguagens, história e filosofia, que são justamente as disciplinas que temos mais dificuldade em encontrar voluntários. Geralmente, divulgações das vagas incluindo a emissão de horas complementares em outras universidades da cidade são fortes alternativas para a busca de professoras destas áreas. Foi debatida a possibilidade de passar a turma semanal noturna para o período da tarde como uma possível forma de atenuar esses problemas, mas nunca tivemos aderência da equipe.

Outro fator que seguramente contribuiu para com a facilidade com que a equipe e a turma acabavam por desistir do cursinho foi uma certa informalidade generalizada com que tratamos praticamente todos os processos institucionais, um erro profundo, que demoramos para perceber os efeitos e buscamos sem muito sucesso corrigir. Tarefa que está sendo muito mais bem desempenhada pela coordenação atual, de forma muito relevante, pois invoca uma certa responsabilidade e comprometimento fundamentais para a estabilidade e legitimidade da instituição. Essa série de burocratizações também criam registros que trazem segurança legal e jurídica para nossa atividade principal, que são as aulas. Sem a devida sistematização das frequências da turma e da equipe, não temos legitimidade necessária para lidar com alunas que vêm em poucas aulas ou professoras que não se dedicam o suficiente, de forma efetiva.

Em última análise, esse problema decorre de uma sobrecarga sofrida pela

coordenação centralizada, que é incapaz de gerir todos os problemas do cursinho e praticar todos os processos de inscrição, seleção, matrícula, distribuição de bolsas, formação permanente e comunicação com o público pelas redes sociais. O que já parece trabalho demais soa absurdo quando lembramos que além de tudo isso, os coordenadores estão em um curso de graduação, em tempo integral. A partir daí, surgiu a necessidade de distribuir as funções de forma mais democrática, utopicamente, imaginamos um modelo de autogestão do cursinho.

Os chamados desafios “técnicos” da evasão, se confundem com os desafios que as alunas enfrentam para frequentar o cursinho, além dos desafios da gestão institucional existem muitas razões que podem levar uma pessoa a deixar de frequentar o cursinho, a evasão pode ser uma escolha pessoal de cada estudante, ou pode ser algo relacionado a realidade pessoal de cada um em frequentar a UFSCar todas as noites, ou a escola Selma, aos Sábados. Os desafios técnicos são geralmente em torno daqueles motivos involuntários de evasão, principalmente problemas de disponibilidade de tempo, alimentação e transporte.

Lidamos com uma camada social que não é capaz de pagar um cursinho particular, tido como mais efetivo em termos de aprovação, buscam então um cursinho popular gratuito. Alunas do CEC não pagam para se inscrever ou para frequentar, não há qualquer tipo de mensalidade, no entanto, todos os custos com o transporte e alimentação têm que ser bancados, por elas. É importante destacar que, fora do nosso controle, estão fatores cruciais e decisivos para a permanência ou evasão de uma aluna do cursinho, como a disponibilidade de tempo, a necessidade de trabalhar, de estudar ensino médio, técnico, ou todos estes combinados. Levando em consideração que o cursinho semanal é obrigatoriamente o terceiro turno, é compreensível que o cansaço da parte de várias alunas inviabiliza um bom rendimento nas aulas, e pode ser um forte fator a se considerar, para escolher abandonar o curso.

Os desafios que estou caracterizando como “pedagógicos” são aqueles que, de alguma forma, passam pela sala de aula, ou seja, são impactados diretamente pela metodologia e métodos adotados, currículo, relações interpessoais da turma e com as professoras. Apostamos na pedagogia *crítico-transformadora* (Silva, 2004) como um

aporte para recuperar uma cultura do diálogo e da participação democrática, que pudesse conquistar as alunas e convencê-las a ficar através da pertinência, relevância e proximidade dos temas abordados em sala, com a realidade concreta e vivenciada pela turma, o que só pode ser realizado através de uma sistematização rigorosa das contradições sociais contidas na visão de mundo dos estudantes, quando expressas na forma de *falas significativas* (Silva, 2004) que nos ajudem a compreender tanto os sofrimentos e injustiças nas vidas da turma, quanto a natureza da percepção sobre estas e seus juízos de valor. Escolhemos essa linha metodológica não porque aproximaria as alunas do cursinho, apesar de ser uma via de mão dupla, fizemos isso principalmente para que o cursinho se aproximasse das alunas, e pudesse dizer, sem medo de cair em contradição, que praticamos uma pedagogia verdadeiramente popular, dialógica, horizontal, democrática e transformadora.

Orçamento

É importante destacar que, apesar de todos os problemas envolvendo a desmotivação, falta de comprometimento, de disponibilidade e de alinhamento político-pedagógico, o fator que mais pesa para a evasão da equipe, e conseqüentemente, o que mais pode ajudar na permanência é a presença ou não de uma bolsa de extensão para alunas de graduação.

Depois de oito anos vivendo em uma escassez absoluta de recursos (desconsiderando uma única bolsa de extensão e alguns materiais), em nosso nono ano, recebemos pela primeira vez um recurso responsável pelo pagamento de bolsas da parcela da equipe que fazia o perfil para ser contemplado, e em grande parte, foi isso que nos permitiu exigir um maior comprometimento e tempo de dedicação da equipe, e em última análise, possibilitou que se realizassem praticamente todas as mudanças políticas e pedagógicas que propusemos. A interrupção abrupta desse financiamento nos traz uma instabilidade muito grande, e provoca uma onda de evasão, muitas vezes, maior do que somos capazes de repor em tempo hábil, pelos nossos processos seletivos.

Recuperamos a seguinte série histórica que representa nosso (sub) financiamento ao longo de 10 anos de cursinho:

Histórico do investimento CEC

Ano	Nº de bolsistas	Investimentos PROEX
2009	1	Não disponível
2010	1	Não disponível
2011	2	Não disponível
2012	Não disponível	Não disponível
2013	1	Não disponível
2014	1	Não disponível
2015	1	Não disponível
2016	1	Não disponível
2017	1	R\$21.000 (Data show + mensalidades de bolsa)
2018	18	R\$ 33.500 (Materiais de consumo + mensalidades)
2019	22	R\$29.245 (Mensalidades das bolsas)

Tabela 1: Representa o número de bolsistas e investimento da PROEX ao longo dos anos.

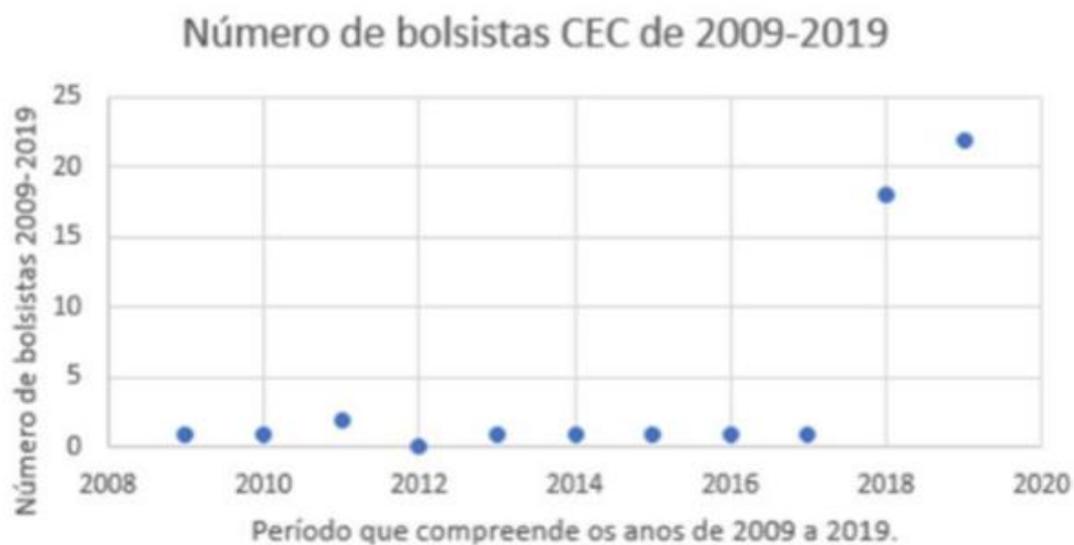


Figura 2- Numero de Bolsistas ao longo do tempo

É possível perceber claramente que iniciamos, em 2018, uma série histórica de financiamento, em que pudemos contar com bolsas de extensão para uma média de 20 professoras, fator que traz imenso alívio para o problema da evasão e rotatividade da equipe. A bolsa impõe um compromisso e comprometimento com o projeto, e pode ser

decisiva na escolha entre sair do cursinho ou permanecer. Infelizmente, apenas o primeiro bimestre do segundo semestre de 2019 foi contemplado com as bolsas. Nosso financiamento foi abruptamente interrompido devido aos contingenciamentos e à política de execução bimestral do orçamento do governo federal, prejudicando grandemente e colocando em risco a continuidade e qualidade do nosso trabalho. O fornecimento ou a interrupção do fornecimento de bolsas para as professoras, tem um efeito muito mais imediato e visível na evasão da equipe, mas também tem efeitos colaterais na evasão da turma, uma vez que, a alta rotatividade dos responsáveis pelas disciplinas pode eventualmente deixar lacunas temporárias na grade e, conseqüentemente, a descontinuidade do desenvolvimento curricular das matérias, que obviamente não agrada em nada as alunas, as quais, se vendo inseguras sobre a permanência das educadoras que aos poucos vão criando laços afetivos que motivam a continuidade da frequência. Além disso, as bolsas podem ser um fator determinante na escolha de uma professora do cursinho entre ficar para dar aula, ou fazer bicos a noite, ou freelances para uma complementação de renda pequena que seja.

Os quase trinta mil reais que o cursinho teve a oportunidade de gerir, por mais que garantam pelo menos algumas bolsas de professoras e uma compra de papelaria por ano, ainda não chegam sequer perto de atender as necessidades básicas mínimas para a dignidade do cursinho. Algumas das coisas que efetivamente fazem falta no cursinho, cujo nosso orçamento não atende são: Uma biblioteca mais completa que possa ser usada para os estudos de professoras e alunas, um computador funcional na biblioteca do cursinho, uma impressora que atenda nossas necessidades de impressão, assim como bolsas ou vale-transporte para todas as alunas, visando a permanência no curso.

Transporte

Tanto a UFSCar quanto a escola Selma Maria Martins Cunha se localizam de forma muito afastada tanto da cidade de Sorocaba (cerca de 13km do perímetro urbano) quanto de Salto de Pirapora (9km de distância). Entre uma cidade e outra, uma rodovia escura a noite limita as opções de transporte a pé e de bicicleta, por exemplo, e deixa as alunas dependentes dos poucos e precários ônibus oferecidos. Para aquelas que moram em Sorocaba, fornecemos o direito de usar o passe de estudante, atualmente em torno de R\$ 2,50, custo ainda alto quando contabilizadas todas as aulas ao longo de um mês, mas

muito mais baixo em comparação com o que as moradoras de Salto de Pirapora precisam pagar para frequentar. Apesar de uma série de esforços da parte da coordenação do cursinho, jamais conseguimos negociar com as empresas responsáveis pelos ônibus intermunicipais um desconto de estudante para o cursinho, alegando que, judicialmente, estudante de cursinho preparatório não conta como estudante. Isso complica profundamente a vida de uma parcela expressiva da nossa turma, que devido à proximidade de Salto de Pirapora, acabam buscando no CEC uma oportunidade que não encontram em sua cidade. A passagem Salto de Pirapora-Sorocaba está hoje custando R\$ 5,20.¹⁰ Isso dá R\$10,40 diariamente, e totaliza cerca de R\$:228,00¹¹ mensais, apenas de transporte. O cursinho, apesar de gratuito, acaba saindo muito caro para as famílias, que precisam entender que vale muito a pena investir esse valor.

Buscando a correção deste problema pelo menos para a turma de sábado, priorizamos o ingresso de alunas da região do bairro Tatiana, em Votorantim, e mais prioritariamente ainda, estudantes do Ensino Médio da própria escola, imaginando que esse perfil de turma teria poucos problemas para acessar a escola, se transportando a pé ou de bicicleta, sem o peso adicional da passagem de ônibus, no entanto, por uma série de razões do contexto do próprio bairro e da escola, poucos são as alunas da própria escola frequentando o cursinho, sua maioria ainda depende do transporte coletivo privado. Isso criou um agravante na turma de sábado, que, não necessariamente, aprofundou a evasão e o esvaziamento, porque os efeitos destes, no ano passado, foram muito fortes, mas manteve-as mais ou menos na mesma proporção, com uma leve melhoria que pode ser encarada como uma flutuação estatística.

Estimamos grosseiramente que os problemas relacionados ao deslocamento e transporte motivam metade das evasões involuntárias, muitas são as reclamações dessa natureza, e com grande pesar assistimos a partida de uma série de alunas que haviam se identificado com o cursinho deixarem de frequentá-lo por dificuldades em pagar a passagem. Coisas muito fora do nosso alcance ou controle, da conjuntura municipal e nacional, que influenciam gravemente o esvaziamento da turma.

¹⁰ Preço padrão da empresa São João. O passe de estudante da URBES custava na mesma época R\$: 2,50.

¹¹ Este é um preço razoável para o financiamento de um vale-transporte para as alunas, bastante próximo do valor oferecido às professoras do cursinho mensalmente.

Alimentação

Os desafios relacionados a alimentação das alunas do cursinho existe nas duas turmas, mas na nossa turma integral de sábado ela é muito grave e particularmente central. No cursinho semanal, as alunas que eventualmente não podem comer em casa ou trazer comida, podem fazer uso do Restaurante Universitário (RU), a preço de estudante, que até o final de 2018 custava R\$ 1,80, e em 2019, passou a custar R\$ 4,20, uma diferença grande de preço, mas ainda, uma opção viável para a maioria delas. A gestão da reitoria no ano de 2019 surpreendentemente se atentou para um detalhe jurídico que implicava na não obrigação da universidade em subsidiar o prato de comida das estudantes do cursinho, que teriam então que pagar o preço de visitante, em torno de R\$ 10,00. Isso inviabilizaria completamente o RU como opção para a janta, que contabilizaria 50 reais por semana, e 200 reais por mês só para comer na faculdade, que por seu isolamento, não oferece qualquer outra opção saudável e digna de alimentação. Felizmente, apesar das ameaças, da insegurança e da confusão gerada pela gestão da reitoria, esse cenário catastrófico não chegou a se concretizar, fruto de muita mobilização e diálogo insistindo na urgente necessidade do subsídio das alunas do cursinho, que não deixam de ser alunas da UFSCar, só por não serem da graduação.

Nossa turma de sábado é integral, isso significa que o almoço necessariamente tem que ser feito entre uma aula e a outra. Em 2018, as aulas aconteciam em um núcleo da UFSCar, no bairro Santa Rosália, cuja única opção de almoço disponível era a praça de alimentação do supermercado Extra, sem nenhuma opção de custo razoável. Imaginamos que a mudança para a escola Selma pudesse atenuar esses problemas, se fosse possível dispor da cozinha da escola, ou se as alunas pudessem almoçar em casa confortavelmente, assumindo que a maioria da turma seria composta de moradoras do bairro. Não pudemos acessar a cozinha, por uma série de complicações, uma delas, argumentada pela direção do programa “Escola da Família”, que inclui o cursinho, é que a escola é frequentada por muitos jovens durante os finais de semana, e que cozinhar e dispor a comida para as alunas do cursinho implicaria necessariamente em alimentar também toda a comunidade frequentando a escola, ou passar pelo constrangimento de negar-lhes comida. De qualquer forma, precisaríamos de doações todas as semanas para esse almoço comunitário, instável demais para a segurança que precisávamos ao nos assumir responsáveis pela alimentação das alunas. Também para evitar problemas com a vigilância sanitária e com o contrato da

cozinha, que é terceirizado, a escola optou por não permitir nosso acesso à cozinha, aos sábados. Infelizmente, este ano continua como no ano passado: cada um por si para comer.

É sabido que não é possível estudar com fome, um dia sequer. Tendo em vista todas essas limitações, e o pouco que o cursinho pode fazer a respeito, apesar das discussões exaustivas que tivemos entre nós e com a direção da escola, imaginamos que a insegurança alimentar tenha motivado grande parte das evasões involuntárias, tanto no cursinho semanal, motivado pelo aumento abusivo do preço do RU, mas principalmente no de sábado.

Negligência

Estou agrupando aqui uma série de pequenos desafios de ordem burocrática, que combinados, criaram um clima de falta de compromisso e informalidade generalizada na gestão do cursinho. No ano de 2018, menos de 10% das presenças foram registradas, fato preocupante que traz insegurança jurídica à instituição, além de minar a legitimidade que conquistamos de forma sofrida e custosa com as alunas. Como poderíamos fazer outra chamada para remediar o esvaziamento, se não tínhamos os registros para saber quem excedeu e quem não excedeu o limite legal de faltas? A falta de possibilidade de responder à essas questões levou à uma série de irregularidades graves na gestão do cursinho como um todo, mas principalmente no processo seletivo, que é motivo de vergonha para nós como equipe de gestão. A sensação de que o cursinho era “várzea” nas palavras das alunas provocou um fenômeno interessante na frequência da turma. As alunas acabavam por optar quais disciplinas frequentariam, de forma que as turmas para cada disciplina (já reduzida) fossem diferentes. As professoras de redação, ou matemática podem ter tido pouco contato, ou até mesmo não conhecessem parte da turma que frequentava as aulas de biologia e geografia, por exemplo. Isso fragmentou o processo pedagógico, e foi uma dificuldade que conseguiu ser contornada em 2019, com um controle mais rígido e burocrático das frequências das alunas, em chamadas oficiais, e de professoras, no livro de pontos, no entanto, ainda hoje não são raros os casos de desleixo com esses instrumentos de registro.

Fora as razões pedagógicas que poderiam levar as alunas a desistirem do cursinho, muitas vezes os estudantes deixavam de frequentar o cursinho por razões de cunho técnico como a displicência da coordenação e dos professores com relação à lista de presença, a demora para a emissão de documentos como o atestado de matrícula que possibilita a emissão do passe estudantil. O maior desafio neste aspecto é como ter um controle de frequência que não seja extremamente rígido a ponto de expulsar um aluno que excedeu o limite legal de ausências, nem extremamente frouxo a ponto de gerar a sensação de que as ausências são toleradas ou incentivadas. Entre a extrema burocratização e a anarquia, optamos pela segunda opção, pois não tínhamos sequer recursos práticos para implementar uma burocratização do controle de frequência. A maioria das professoras esqueciam de fazer a chamada e o excesso de tarefas que recaiam sobre a coordenação colocava o controle de frequência como uma obrigação de baixa prioridade que era, portanto, negligenciada.

Leonardo Oliveira- Ex-coordenador do CEC

Essa falta de comprometimento com os processos formais da gestão certamente motivou as alunas a não confiarem no cursinho, por não enxergarem nele uma instituição com a seriedade necessária para depositar a confiança sobre seu futuro, com uma razão inquestionável, e portanto, é um erro técnico que certamente contribuiu para a evasão voluntária.

Algumas alunas iam para as aulas mas não ficavam na aula, apenas entravam na sala pontualmente. Outras alunas escolhiam quais aulas queriam assistir, como uma evasão parcial deliberada. Algumas alunas iam às aulas eventualmente quando podiam. Poucos eram aquelas alunas que se comprometeram em participar do cursinho como um todo. Essa situação gera uma multiplicidade de turmas, como se virtualmente a lista de presença fosse diferente para cada matéria. As alunas que estavam na

aula de matemática não eram os mesmos da aula de inglês que não eram os mesmos da aula de biologia. Isso traz uma ruptura e uma descontinuidade à possibilidade processual do trabalho pedagógico.

Leonardo Oliveira- Ex-coordenador do CEC

Legitimidade e pertencimento

Essa questão, como já foi abordado, se confunde com um problema de natureza técnica, mas sua faceta pedagógica se demonstrou ainda mais complexa. A percepção por parte da turma e equipe de que o cursinho não se tratava de um espaço educativo sério, tornou urgente a necessidade de sistematizar nossas propostas em documentos que pudessem ser debatidos, lidos, manuseados por quem quer que contestasse nossas ideias, não para deslegitimar as críticas, mas, para fundamentá-las. Na verdade, apesar de nada fácil, conquistar a equipe a praticar as mudanças que estávamos propondo foi muito mais fácil do que mostrar para a turma que essa nova forma de fazer traria bons resultados.

As alunas, em sua maioria, entram para o cursinho não porque este era sua primeira opção, e sim porque era a única, e, portanto, esperam do mesmo, algo bastante conteudista, bancário e tradicional. Praticamente tudo na pedagogia crítico-transformadora é tão diferente da tradicional, que um estranhamento com a proposta e com as práticas pedagógicas é inevitável. Com sorte, esse estranhamento não é grande o suficiente a ponto de motivar uma desistência nas primeiras semanas. Precisávamos mostrar que o nosso trabalho era sério e que, apesar de diferente, poderia ser melhor do que o que as alunas tinham em mente: um cursinho comercial, o mais parecido possível com um pré-vestibular privado e competitivo. Para isso, uma série de discussões de natureza pedagógica tiveram que ser feitas através do *acompanhamento pedagógico* com a turma e da *formação permanente* da equipe.

Outro fator que acreditamos ter influenciado na vida cotidiana das alunas, é o próprio contexto da realidade universitária do *campus*. Geralmente, dizemos que é um privilégio estar construindo um cursinho pré-universitário de dentro da universidade, uma

vez que podemos fazer uso da estrutura da universidade para operar o cursinho, como seus laboratórios, salas de aula, espaços de convivência, contato com movimentos sociais e entidades acadêmicas, biblioteca e afins, mas para uma certa parcela das alunas, este ambiente pode ser novo e intimidador. Principalmente para as alunas mais velhas, o ambiente universitário é hostil, e pode trazer uma série de confrontos com a moralidade mais conservadora, que potencialmente se choca com as pichações, cartazes e eventos. Assim como a identificação e o pertencimento com a comunidade acadêmica e seu espaço podem ajudar a construir uma cultura de participação sólida, a falta destes, por outro lado, leva à uma propensão a abandonar o cursinho.

Saúde psíquica e desmotivação

A fase da vida enfrentada pelo jovem ou adulto que faz a opção por dedicar seu tempo a estudar para o vestibular e entrar em uma universidade é muito complicada e cheia de tentações rumo à desistência. Nesta fase, muitas delas precisam abrir mão de seu tempo livre, do seu trabalho, do convívio familiar, das tarefas de casa, coisas que, na vivência da rotina, acabam superando em prioridade o sonho de entrar na universidade. Percebemos que, mesmo dentro do nosso perfil de turma, as camadas mais vulneráveis socioeconomicamente são as mais propensas a desistir voluntária ou involuntariamente, com destaque especial para a tremenda facilidade com que mulheres de meia idade têm para desistir, por uma série de fatores.

Durante toda a vida escolar, do fundamental até o ensino médio, somos adestrados a reproduzir o conhecimento em testes que mimetizam as provas de vestibular, e que, inclusive, já foram pautados tendo em vista o vestibular, ou seja, o conhecimento tem uma função propedêutica¹², que não é imediata, e sim pautado em uma necessidade futura, que, na grande maioria dos casos, é o vestibular. Como se já não bastasse a pressão instalada pela escola sobre essa prova fatídica, a pressão se prolonga até o seio familiar e se torna, por fim, uma cobrança pessoal de algo que, uma vez não realizado, colocaria um tremendo esforço em vão, e traria vergonha, frustração e culpa para o indivíduo. É evidente, ao conversar com a turma, como a tensão pré-vestibular afeta profundamente a

¹² Uma educação propedêutica é aquela pautada numa necessidade futura em detrimento dos problemas reais vivenciados pelos estudantes.

auto estima, concentração, equilíbrio emocional, bem-estar e bom humor, é como se vivessem em função da preparação para a prova, e muitos, realmente vivem.

Não é raro que o peso da prova provoque crises de ansiedade, choro, desmotivação, falta de perspectiva e frustração nas alunas, o que acaba se tornando um ciclo vicioso, uma vez que, para muitas, estudar se torna um gatilho para a ansiedade, por sempre estar correndo atrás de uma quantidade gigante de conteúdos que ninguém é capaz de abordar em sua totalidade. Problemas de natureza psicológica e psíquica relacionados a fase pré-universitária são importantes para entender a desmotivação e a angústia que se tornam fortes o suficiente para motivar uma desistência, apesar da desistência em si não ser necessariamente sinal de fracasso do ponto de vista da gestão. Seria muito arrogante da nossa parte propor que todos que entram na universidade são felizes, cheios de dinheiro e realizados depois de algum tempo. O diploma muitas vezes é interpretado como um sinal de ascensão social, o que é perigoso, porque isso não é necessariamente verdade. Muitas vezes, conhecemos alunas que sequer sabiam que área do conhecimento se interessavam, mas pouco importava, estavam estudando para ter um diploma, e não em função de uma realização de interesse pessoal.

Algumas destas alunas, depois de muitas discussões sobre a vida universitária, o significado social do diploma e o mercado de trabalho, acabavam optando por não fazer a universidade, e mesmo assim, consideramos nosso trabalho como feito. As mesmas discussões tinham o efeito contrário em outras alunas, que, na medida em que, familiarizavam com a realidade que estavam prestes a enfrentar, ficavam cada vez mais firmes na sua opção de carreira e de vida.

Estigma

A questão do estigma que as universidades públicas carregam compartilha muitos elementos com o problema da legitimidade, mas por conta do contexto social, político e cultural que vivemos, merece aqui um breve destaque especial. Ainda este ano, em uma aula da turma de sábado, tive que prestar esclarecimentos para o pai de uma aluna que apareceu na porta da sala, certamente desconfiado. Quando o abordei, percebi um

forte desconforto até mesmo em estar na escola Selma. Ele perguntou quem eu era, se era professor da universidade, do que se trataria minha aula, se a escola tinha seguranças, que cursinho era esse afinal, e o mais interessante: Por que o cursinho estava acontecendo no que ele caracterizou como “fim do mundo”.

“A gente fica preocupado em deixar nossa filha assim, na quebrada, um lugar no fim do mundo, não conhecia o bairro e estranhei quando cheguei. ”

Para nós é óbvio o motivo da escolha da escola Selma para sediar o cursinho, já que se trata de uma escola historicamente parceira da universidade, que se localiza na região e tem uma baixíssima cultura acadêmica, de participação democrática e de preocupação com o futuro intelectual da juventude. Encontramos lá a oportunidade de levar nosso serviço para pessoas que talvez jamais considerassem fazer vestibular e universidade, caso não tivessem entrado no cursinho. Mas, para os pais, principalmente dos jovens que não são da região, um cursinho popular nas regiões periféricas pode ser fonte de preocupação. Precisamos justamente do contrário, do incentivo dos pais em casa para que o aluno frequente, e uma vez desconfiados, as chances da evasão voluntária ou involuntária dos filhos sobe significativamente

Outro agravante na questão do estigma que enfrentamos no senso comum é o apagão intelectual obscurantista que estamos presenciando em escala nacional, em parte resultante, em parte causador deste governo neofascista que ocupa o poder hoje. A ciência e suas instituições de produção (universidades), especialmente públicas, estão sob ataque. Uma onda de negacionismos que abalam e questionam o paradigma intelectual iluminista, vem construindo no senso comum a imagem de que as universidades públicas são centros de doutrinação instalados pelos governos anteriores para perpetuar seu poder e degradar moralmente a juventude, promovendo a balbúrdia, a bagunça, a drogadição e a criminalidade; nada mais distante do mundo real: uma universidade tomada pelo pensamento liberal, produtivista e cientificamente rica. Muitas foram as vezes em que nos perguntavam se o cursinho possuía “viés ideológico”, e sempre respondíamos (apesar de discordar do uso do termo “ideológico”) que tínhamos um lado: o dos estudantes, e que sem assumir certas posições políticas, o cursinho poderia nem existir. Por todas essas razões, muitas evasões foram motivadas por uma percepção equivocada do ambiente universitário e do cursinho, da parte das alunas e seus pais.

NOSSAS PROPOSTAS

Os documentos que produzimos para nortear nossa gestão em 2018 e 2019 surgiram da necessidade de sistematizar uma série de premissas filosóficas, políticas e pedagógicas que fora da forma de um documento oficial da gestão, não teriam a legitimidade necessária para produzir um efeito prático no coletivo da equipe. O esforço dessa sistematização partiu da necessidade de explicar constante e exaustivamente as mudanças que estávamos propondo e seus porquês. Em 2018, nosso principal desafio foi desencadear um processo de formação permanente das professoras que viabilizasse, por sua vez, uma *investigação temática* (Freire, 2011) que por fim, pudesse nos orientar na seleção de conteúdos, bem como na construção de planos de aula e de ensino. Já 2019, foi marcado pelo desafio de superar a disciplinaridade, mudando o caráter do tratamento que era dado ao conhecimento até então na história do cursinho, mas também pelo esforço de construir uma gestão menos centralizada, mais democrática e menos exaustiva para as lideranças. Desde o início de nossa coordenação, queríamos acumular o mínimo possível de funções burocráticas da gestão, e focar apenas na parte pedagógica, o que evidentemente, nunca foi possível.

Podemos dizer com segurança que conseguimos atingir muito mais nossos objetivos em 2018 do que em 2019, no final do primeiro ano, tivemos um mês inteiro de aulas (o último) construído a partir dos resultados de nossas análises sobre o universo temático das alunas do cursinho, e foi justamente isso que nos motivou a procurar ir ainda mais longe, na interdisciplinaridade, mas como aprendemos, foi longe demais. Um passo maior que a perna que deixou de considerar que, de um ano para o outro, perdemos mais da metade da equipe, e ganhamos muitos novos colaboradores, mas não previmos a necessidade de retomar o processo formativo, causando um ambiente de confusão que culminou na volta aos padrões tradicionais que tínhamos antes de todo o processo de 2018. Apesar das derrotas do ponto de vista pedagógico em 2019, pudemos focar em elaborar uma transição de gestão bem-sucedida, que se iniciou no meio do primeiro semestre e se concretizou na passagem para o segundo. Hoje, realizo o trabalho que sempre quis no cursinho, sou responsável única e exclusivamente pela formação permanente das professoras.

Reforma da grade e aulas em trios

Em 2017, quando entrei como professor titular de Zoologia no cursinho, a grade contava com quatro aulas por noite, cada uma com um professor responsável, em um espaço de menos de uma hora, não é preciso argumentar muito para convencer que o trabalho é improdutivo nesses moldes, considerando o tempo hábil de cada disciplina. Na prática, acabávamos combinando com as professoras que compartilhavam o horário conosco para dar duas aulas, a cada duas semanas, no entanto, dois problemas aconteciam com muita frequência: O primeiro era o que costumamos chamar de “leilão de aulas”, com quatro responsáveis por dia, as chances de que alguém faltasse por conta de qualquer imprevisto eram gigantes, as aulas vagas eram uma realidade humilhante tanto para a coordenação quanto para as alunas que dedicavam seu tempo. O segundo problema era consequência da absoluta falta de diálogo e de planejamento coletivo entre as professoras da mesma área. Três disciplinas de matemática, com três professoras diferentes abordavam o mesmo conteúdo, um no começo, um no meio, e um no final do ano, fato que incomodava as alunas e era bastante perceptível.

Duas soluções surgiram para esse conjunto de problemas apontados pelas próprias alunas, em 2017: a reformulação da grade e as aulas em duplas ou trios. Construimos uma nova grade de 10 disciplinas, duas aulas por dia, cada uma com duas ou três professoras responsáveis. Com isso, forçamos a organização da disciplina a ser compartilhada por dois ou mais profissionais, construimos um ambiente menos inóspito para nosso perfil de professoras, uma vez que grande parte de nossa equipe está tendo sua primeira experiência docente, e obviamente, o ambiente de sala de aula pode ser intimidador. Compartilhar este com outras professoras ajuda muito e torna as aulas mais dinâmicas. Poucos foram os casos em que professoras acabavam se revezando, ou tinham dificuldades para compartilhar o espaço em sala de aula, o balanço dessa experiência foi muito positivo tanto para a equipe quanto para a turma. Além disso, essa política permitiu que ampliássemos nossa equipe.

A ideia era que, por mais que o planejamento fosse necessariamente coletivo, nem todas as responsáveis precisariam estar presentes em sala todas as vezes, o que virtualmente extinguiu o problema com aulas vagas e flexibilizou o tempo de dedicação necessário para as professoras.

No nosso balanço, as consequências da implementação dessas políticas foram muito mais positivas do que imaginávamos, pudemos facilitar a execução das aulas, aumentar o tempo hábil das mesmas, eliminamos os problemas com aulas vagas, integramos a equipe e criamos um ambiente acolhedor para professoras principiantes e dinâmico para as alunas. Se queríamos de fato ser uma instituição preparada para formar novas educadoras, essas novas práticas foram essenciais. Sabíamos que, resolvendo alguns destes problemas técnico-estruturais do cursinho, poderíamos levar mais a sério nossos objetivos políticos, e seríamos capazes de conter a evasão simplesmente por demonstrar mais consistência e seriedade no nosso trabalho.

Editais inclusivos

Em 2018, as discussões que a equipe realizou na reformulação do edital apontaram para uma contradição latente no perfil da turma: eram majoritariamente brancas e não contavam com a presença de pessoas trans e deficientes. Sabíamos que o perfil econômico, apesar de ainda em uma faixa pouco privilegiada, era elevado em relação ao que poderia ser, no entanto, foi desconsiderada pela equipe a possibilidade de implementar uma política de reserva de vagas com critério de renda, justamente porque não teríamos a equipe necessária para fazer uma avaliação socioeconômica rigorosa e justa. Entendemos que, simplesmente por aceitar apenas inscrições de alunas oriundas de instituições de ensino públicas, já estaríamos promovendo uma filtragem socioeconômica plausível.

Sabíamos que o perfil do nosso público estava em contradição com nossos objetivos políticos, de trabalhar com as classes menos favorecidas, dando oportunidades aquelas que de outra forma, não teriam. Nosso senso de coesão apontou para uma solução. Optamos por implementar uma política de cotas para pessoas negras (50% da turma), travestis e transexuais (5 vagas) e deficientes físicos e mentais (5 vagas). Os resultados mais imediatos foram uma mudança no perfil da turma e até mesmo uma maior procura pelo cursinho daqueles grupos contemplados pela reserva de vagas, no entanto, foi percebido que justamente os perfis contemplados foram os mais propensos a evadir da turma. Sabíamos que estávamos despreparados para lidar com as questões que viriam com o ingresso de pessoas deficientes na turma, e por isso, buscamos ajuda do psicólogo Welber, que pode nos orientar sobre questões que possivelmente surgiriam, e também

atendeu individualmente as alunas que o procuraram, assim como todas as alunas que sofriam com problemas de ansiedade e baixa autoestima causada pela tensão pré-vestibular. É importante destacar a relevância do trabalho do nosso psicólogo em ajudar a mediar os conflitos surgidos principalmente entre a turma e alunas com deficiências mentais e problemas psicológicos, mas ainda sentimos falta de uma especialista em educação especial, na equipe. As análises psicológicas produzidas também foram de grande ajuda no processo de *investigação temática*.

Formação Permanente e Acompanhamento Pedagógico

Levando em consideração a complexidade da proposta crítico-transformadora de educação, sabíamos que não seria possível colocá-la em prática sem desencadear um processo formativo e praxiológico com a equipe e com a turma. O processo com a equipe chamamos de formação permanente, justamente porque não é um curso com início e fim, e sim um espaço de dedicação fundado para debater permanentemente os desafios pedagógicos e técnicos da implementação da pedagogia de nossa escolha, já o processo com a turma, chamamos acompanhamento pedagógico, um espaço na forma de uma disciplina usado para debater com a turma as razões que nos levaram a escolher uma forma de ensino tão diferente. Essas duas propostas combinadas, são o eixo central de nossa proposta de reorientação pedagógica, buscando institucionalizá-la na esfera da equipe e da turma.

Essa proposta não pode ser aplicada por uma ou outra professora isoladamente, mas depende da atuação coletiva de nossa equipe multidisciplinar em todas as suas fases. Para isso, todas as professoras precisam estar conscientes das bases filosóficas, políticas e pedagógicas do cursinho, bem como ter clareza metodológica e metódica do processo de *investigação temática* e construção crítica do currículo (FREIRE, 1996).

Inicialmente, imaginávamos que os professores da universidade alinhados à pedagogia freireana pudessem organizar grande parte da formação permanente, mas aos poucos, enquanto enfrentávamos as dificuldades técnicas e conflitos de agenda, fomos percebendo que caberia a nós a função de organizar e aplicar a formação permanente com as professoras, e esbarramos aqui no problema da legitimidade. O que nós, professoras

inexperientes e alunas da graduação como qualquer outro, teríamos de respeitável e legítimo para ensinar às professoras do cursinho? Sabíamos que a partir dali, ou fazíamos um bom trabalho, ou não teríamos formação permanente. Com muito estudo, organizamos os primeiros encontros, tratamos da crítica à educação tradicional, das bases epistemológicas das ciências, de suas consequências nas práticas pedagógicas, e fomos fundamentando as razões da nossa proposta, para então, ter a legitimidade necessária para explicar cada fase do processo de *investigação temática*, análise das falas significativas, construção das redes temáticas, (Silva, 2004) sistematização das contradições, seleção de conteúdos, e por fim, problematização, construção e aplicação dos conhecimentos. Quase um semestre inteiro se passou desde o início da fundamentação da proposta até colocarmos a “mão na massa” para, coletivamente, aprender na prática o que significava toda aquela teoria, e que resultados ela produziria.

Um outro movimento necessário, era construir com as alunas uma cultura de participação democrática nas decisões do cursinho, um sentimento de que a gestão e as professoras existiam para atender a demandas e interesses concretos da vida delas, que passa necessariamente, por muitas discussões que tivemos com a equipe, como a crítica à educação tradicional, guardadas as devidas adaptações para o público. Como coordenação, organizamos uma disciplina que pudesse debater abertamente sobre os problemas do cursinho, e criamos um espaço de diálogo e mediação entre turma e equipe. Fomentamos uma percepção crítica de educação que fosse capaz de atenuar o estranhamento causado pela quebra de expectativa que as alunas traziam consigo ao entrar no cursinho, o que foi fundamental para mediar as tensões entre alunas e professoras em aulas não-tradicionais. Muitas foram as vezes até mesmo que alunas participaram da formação permanente, trazendo suas perspectivas e debatendo conosco horizontalmente sobre a construção do currículo delas mesmas.

Percebemos uma grande empolgação da turma com a possibilidade de estar em um espaço escolar em que a visão de mundo, opiniões e interesses das educandas importam e são levadas em consideração para construir o currículo. Formação permanente e acompanhamento pedagógico associados, foram absolutamente decisivos para o sucesso de implementação de elementos da pedagogia crítico-transformadora freireana, nas práticas do cursinho.

É importante destacar que nenhum desses dois movimentos aconteceu sem uma série de críticas e antagonismos que foram muito bem acolhidos, tanto da parte da equipe como da turma. Muitos foram os questionamentos sobre nossas intenções com todas as mudanças, e houve sempre aqueles que optassem pelo mais fácil e mais tradicional, e acabamos conciliando ambas as visões, preservando o que precisava ser preservado e mudando tudo que pudesse ser mudado.

A coesão praxiológica das propostas reside no fato de que nesses espaços, estávamos tentando tornar prática e palpável uma iniciativa de práxis curricular crítica que atendesse aos nossos objetivos políticos, sendo o principal deles a transformação na visão de mundo e na vida de nossas alunas, mas também a capacitação de professores que fujam do convencional e conheçam e amem profundamente a educação popular.

Investigação temática e interdisciplinaridade

O núcleo de nosso pensamento é propor o conhecimento em favor da superação de contradições sociais implícita ou explicitamente expressas na visão de mundo das alunas, a percepção e superação de injustiças e desigualdades, isso significa que é o conhecimento científico que está sendo colocado à disposição da vida das pessoas, e não o contrário. Partimos da concepção de *palavra verdadeira*¹³ e de *leitura de mundo*¹⁴ de Paulo Freire para propor critérios de seleção de conteúdos norteados pelas problemáticas concretas vivenciadas pelas estudantes, a partir da análise criteriosa de *falas significativas* (SILVA, 2004). Todo o processo entre partir das falas significativas até as práticas pedagógicas contextualizadas é denominado de investigação temática. Esta é uma concepção de práxis curricular pela via dos temas geradores. O *universo temático* (FREIRE, 2011) de uma comunidade é composto de uma série de temas que são problemáticas concretas na vida das pessoas, e nossa ideia é trazer o conhecimento científico em favor de uma melhor compreensão crítica dos mesmos, estimulando a inserção dos sujeitos, no mundo, como uma tomada de decisão política e coletiva.

¹³ Em Freire, palavra verdadeira é aquela preenchida de ação, palavra que se executa e que se vive, sendo portanto, práxis.

¹⁴ Se a palavra é ação, a leitura é portanto, da realidade, do mundo. A leitura do mundo é a análise crítica sobre as condições materiais, históricas e sociais de existência.

Tomando como base a perspectiva educacional crítico-transformadora¹⁵ proposta por Freire (2011), entendemos a educação dialógica como um meio para a superação de *situações-limite*, onde há conformação do sujeito diante da relação de opressão sofrida. Implica a pessoa entender como natural e até imutável a violência, a opressão, a contradição social. É caracterizada, portanto, por uma visão fatalista da realidade. “As coisas são assim mesmo e não tem como mudá-las”. Quando o aluno não percebe ou não enxerga possibilidade de superação para as contradições e desigualdades que ele vivencia. (...) O fundamento desta proposta de educação é o diálogo. Mais do que uma conversa despreziosa, para Freire, o diálogo começa com a seleção do conteúdo, na busca pelo tema gerador. Sendo assim, antes de definir qualquer conteúdo como componente curricular, se faz necessária a percepção da necessidade concreta dos educandos para a superação da *situação-limite* em que estes se encontram imersos (Freire, 1987).

“*A práxis da educação popular*” - (UFSCar, 2019)

Além de uma fase indispensável no processo crítico-transformador, a *investigação temática* foi proposta como uma política que possibilitaria uma aproximação com a visão de mundo da turma, que nos permitisse construir um currículo relevante e pertinente do ponto de vista **delas**. Promovendo uma maior identificação e engajamento com as aulas do cursinho, buscamos evitar as evasões voluntárias nos aproximando dos temas que são preocupações reais da turma, alinhando nosso trabalho pedagógico com o compromisso político de corrigir as distorções e injustiças históricas a que elas estão submetidas, baseados no fundamento filosófico materialista-histórico dialético, que nos faz buscar nas tensões, diferenças e contradições os motores de produção do conhecimento e da democracia. Acreditamos que a própria percepção por parte da turma, do esforço da equipe em selecionar conteúdo a partir das problemáticas que as afetam, tenha um papel essencial em aproximar turma e equipe, conseqüentemente detendo parte da evasão.

¹⁵ Freire denomina essa educação como libertadora ou problematizadora. A comunidade do ensino de ciências e da abordagem temática freireana convencionou a denominar crítico-transformadora.

“O segundo desafio será a **superação da disciplinaridade**, ou seja, organizar as aulas sem disciplinas. Os planos de aulas serão previamente organizados pelo coletivo de educadores, tendo emergido os temas abordados de um processo de pesquisa-ação¹⁶. O objetivo é não haver aulas disciplinares, mas sim utilizar as diferentes áreas do conhecimento para explorar temáticas pertinentes àquele grupo de estudantes. (...) Em uma perspectiva materialista-histórico-dialética, o conteúdo não é o fim em si, mas meio para a compreensão de um determinado aspecto da vida de educadores e educandos. Dessa forma, as disciplinas irão permear a grade, mas não serão uma categoria estruturante da divisão do conhecimento em nossa organização curricular. Isso também possibilita que professoras se articulem em diferentes grupos durante o processo, enriquecendo a aprendizagem e fortalecendo a identidade do coletivo de educadores que compõem o cursinho.”

“Os desafios de 2019”- (UFSCar, 2019)

A interdisciplinaridade foi a única proposta que não foi implementada sequer em partes. Partiu do entendimento de que o sucesso com a construção de um currículo crítico no final de 2018 mais do que permitiria, mas exigiria a superação da disciplinaridade, e substituiria as áreas gerais do conhecimento pelos temas apontados pela investigação como elementos centrais na organização da grade.

O nosso fracasso em implementar um currículo interdisciplinar se deve em grande parte pela rotatividade que a equipe sofreu de um ano para o outro, provocando uma enorme perda de progresso. Como a descaracterização da equipe não foi prevista pela coordenação, acabamos nos perdendo entre o possível e o impossível, demos um passo maior que as pernas. Apesar de constar no documento de 2019, a implementação da

¹⁶ Caracterizada pelo envolvimento de grupos sociais no processo de tomada de decisões, a pesquisa-ação, assim como outras metodologias participativas, surge diante da insatisfação para com métodos clássicos de pesquisa. Remete ainda à necessidade de promover maior articulação entre a teoria e a prática na produção do conhecimento e solução de problemas. (TOLEDO, 2011)

interdisciplinaridade não consta sequer remotamente nos planos da coordenação que assumiu no segundo semestre. A superação da disciplinaridade permitiria que o currículo crítico fosse organizado de forma muito mais efetiva, e na verdade, é um elemento fundamental de sua realização plena.

Além da formação permanente, implementamos a formação intensiva, um curso para os novas professoras do CEC que os contextualiza sobre a metodologia adotada pelo coletivo, visando evitar a repetição da perda de progresso que ocorreu entre 2018-2019.

Nossa percepção praxiologicamente coesa nos levou a implementar essa medida, uma vez que ela é a forma mais sofisticada de sintetizar, dialeticamente, as contradições em nossas visões de mundo, para, também dialeticamente, através de problematização, tensioná-la e produzir e aplicar um currículo adequado para aquelas realidades que estamos tratando. Essa preocupação, passa longe das instituições liberais de ensino, porém, é traço fundamental e caracterizador da educação popular comprometida.

Autogestão

A primeira resposta imediata que tivemos ao pautar a autogestão foi: “Isso não vai acontecer.” E elas estavam certas, não aconteceu. Mas, isso não significa que não deveria acontecer. Na verdade, o amadurecimento institucional do cursinho guiado pela busca de coesão praxiológica, deveria resultar em práticas políticas amplamente democráticas e horizontais na gestão. Fomos guiados por essa compreensão ao propor uma reforma administrativa no cursinho, delegando para as professoras pequenas tarefas que se acumulavam no colo da coordenação, tornando tanto a gestão quanto a graduação dos coordenadores, praticamente inadiministráveis.

A proposta da autogestão veio principalmente em resposta ao problema da negligência administrativa generalizada e a sobrecarga da coordenação, e traz consigo uma percepção política do cursinho como um movimento social democrático, que encontra na centralidade das funções administrativas e no monopólio do poder de decisão, uma contradição gritante. Em busca da coerência política, propusemos a distribuição das funções da coordenação para grupos de trabalho (GTs), que jamais chegaram a funcionar eficientemente, com exceção do grupo de trabalho de comunicação, que sempre foi muito

produtivo e eficiente. O não funcionamento dos GTs levou a um último movimento fundamental para a descentralização da coordenação: o início de uma transição de coordenação.

“A **Autogestão** é identificada como uma das urgências da administração do CEC, se configurando como nosso terceiro desafio. A coordenação tem sido insuficiente e ineficiente na gestão de praticamente todos os aspectos do cursinho. Reconhecemos a importância de uma coordenação discente definida burocraticamente para fazer a representação frente à institucionalidade, no entanto, esse cargo não pode vir carregado de demasiada responsabilização e poder autocrático. O papel diretivo da coordenação do cursinho neste momento é organizar e distribuir as tarefas para o maior contingente de professoras, se possível todas. Cada professor fica então responsável por suas aulas mas também por algum aspecto da gestão. Foram criados os *grupos de trabalho* para suprir esta demanda”

“*Desafios de 2019*”- (UFSCar, 2019)

Acreditamos que tanto a equipe quanto a turma tenham a responsabilidade sobre a participação nas tomadas de decisão do cursinho, e que a participação direta provoque grandemente a identificação com o coletivo e a sensação de pertencimento, que, como vimos, influencia profundamente a escolha entre a evasão e a permanência. Nesse sentido, a autogestão, ou pelo menos uma menor centralidade na gestão, move o cursinho no sentido de se tornar verdadeiramente um movimento social.

CONCLUSÃO

Muito provavelmente, sem a experiência que tive no cursinho, eu pudesse com o tempo vir a ser convencido de que o discurso é lindo, mas a prática é impossível. Se com todas as limitações que um cursinho popular dispõe, conseguimos tantas mudanças em dois anos, fico imaginando o resultado do esforço em favor de uma educação crítica, em contextos em que a dedicação de cada profissional seja exclusiva. Quando um coletivo de educadores inconformados se debruça sobre a possibilidade de praticar uma educação libertadora, a mudança não é apenas possível, é inevitável. A coordenação do cursinho só

foi um desafio tão grande, porque optamos desta forma, pegamos o caminho mais difícil, porque em nenhum momento nos perguntamos se valia a pena mudar, sabíamos que a mudança além de possível, era necessária e urgente. O maior desafio que enfrentei na minha vida produziu um balanço profundamente positivo, e eu passei a ser um exemplo vivo de que a insistência traz resultados.

Vejo hoje minhas alunas pelo *campus*, como estudantes de graduação, converso com elas, e vejo nelas um profundo respeito, admiração e gratidão pelo que o cursinho produziu na vida delas, e eu, por outro lado, sou infinitamente grato pela confiança depositada em nosso trabalho, mesmo quando nós mesmos não acreditamos ser possível. Renovei minha esperança na educação, na juventude, no futuro e na luta por um futuro menos defeituoso, mais amoroso e mais bonito.

Quero deixar um novo recurso teórico que possibilite as novas educadoras que se pretendem populares, perceber as contradições nas práticas em que estão inseridas, mas também um fundamento das bases que devem consolidar a educação popular legítima.

RELATOS

As falas que seguem foram escritas anonimamente pelas alunas na última semana de aula de 2018. Muitos foram os relatos que se aproximaram do teor destes apresentados, mas acredito na capacidade desses trechos de sintetizar o resultado satisfatório do acompanhamento pedagógica, tornando óbvia a consciência que as alunas possuíam sobre o processo que estavam inseridas.

“O cursinho mudou minha perspectiva de várias formas, já não é tão necessário suprir as expectativas que todos nos impõe, pelo simples fato de não ter medo do fracasso ou dos julgamentos. Sinto como se tivesse despertado para para muitas questões que me cercaram a vida toda, mas que não pareciam tão evidentes. Um grande exemplo é como vejo a desigualdade social agora, se antes eu a via como um todo separando apenas pobres, ricos, brancos e negros, hoje eu estou no processo de destrinchar esse todo, vejo diversos recortes que se fazem presentes como verdades construídas histórica e socialmente.

As verduras, frutas e legumes que possuo em casa atualmente são consequência de muitas aulas que me mostraram o quanto pode ser prazeroso desenvolver nossas habilidades e praticar um trabalho que pode nos transformar e o quanto é bom estar em contato com nos mesmos

Percebo o quanto meu julgamento inicial sobre a proposta do CEC nada mais era que reflexo da minha condição, sendo ela de uma pessoa oprimida por anos de escolas nas quais não me sentia pertencente do espaço e nem participante do processo, o CEC me ensinou a ter voz e a ser muito mais crítica com o que me cerca, e é isso que me move.”

“Sendo bem sincera eu só vinha pra comer. Trabalhando de manhã, fazendo vários cursos e trabalhando num musical aos finais de semana eu não via utilidade em fazer cursinho este ano, mas aí veio a crise e RS1,80 para jantar é quase de graça. Foi então que as aulas me ganharam. Os professores são maravilhosos e nos fazem questionar e refletir até sobre coisas cotidianas. (...) Me sinto mais motivada para estudar e mesmo faltando muito pela rotina pesada vocês (professoras) são inspiradores.”

AGRADECIMENTOS

Escrevi este trabalho tendo em mente as pessoas que me ensinaram a ler. Agradeço a minha família, meus pais Maurício e Sandra e meu irmão Rafael, obrigado por me darem a oportunidade de me educar, por acreditarem em mim e por serem o lar que eu posso sempre encontrar. Aos meus avós e tia, Fernanda, Maria Inês, Maria Neilde e Elizeu, agradeço pelo carinho, amor e apoio que venho recebendo incondicionalmente, e gostaria de deixar a eles, a oportunidade de entender, o que afinal, eu tenho feito todo esse tempo, uma parte de quem eu sou. Agradeço por terem me ensinado os valores que jamais deixei, a decência, a fé e o amor ao próximo, que me motivou a entrar na busca, que este trabalho retrata.

Davi, Carol e Tamara por me incentivarem e me suportarem quando eu estive insuportável.

A Biblioteca Comunitária Paulo Freire (BCPF) dedico essa “groselha densa”. E a gratidão pela companhia existencial, afetiva e intelectual que proporcionamos uns aos outros, na nossa comunidade tão única e tão especial. Maria Carolina, Leonardo, Juliane, Elisha e Bárbara são pessoas sem as quais provavelmente, eu já teria desistido de pensar como penso, ou jamais teria chegado a pensar assim. Aos amigos que fiz nessa caminhada, as professoras do cursinho que aceitaram e defenderam a proposta e as que criticaram e resistiram também, por nos dar a oportunidade de aprender com nossos erros e entender como se faz democracia na prática. E as alunas, por serem a razão de todo esse esforço, que, nessa breve passagem, sinto que mais aprendo do que ensino. Cada turma é única, cada aluna é única, e agradeço a confiança, apesar de sempre pedir para que desconfiem de mim. Finalmente, agradeço às professoras que fizeram meu curso valer a pena, Viviane e Juliana, por serem dos poucos bons exemplos que tento seguir como professor. Ao Gouvêa, agradeço pela insistência em problematizar minha forma positivista de pensar, sempre de forma respeitosa e rigorosa, e por me apresentar a forma de luta social mais poderosa que eu tenho conhecimento. Como instituição, considero que o cursinho tem uma imensa sorte de conhecer tais referências vivas que embasam nossa forma de trabalho, e que o fundaram.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2004.

DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta Maria; ANGOTTI, José André. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. [S. l.]: Biblioteca universal presença, 1980. 120 p.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. [S. l.]: Artmed, 1982. 246 p.
COELHO, Teixeira. **O que é utopia**. 1. ed. atual. Coleção primeiros passos. Editora brasiliense, 1986. 97 p.

FREIRE, PAULO. Saberes necessários para a prática educativa. *In: PEDAGOGIA da autonomia*. 3. ed. Brasil: Paz e terra, 1996.

SILVA, Antônio F.G. A práxis curricular. *In: A BUSCA do tema gerador na práxis da educação popular*. [S. l.: s. n.], 2007.

UNGER, Roberto Mangabeira. Tornando a economia do conhecimento inclusive: requisitos educacionais e cognitivos. *In: A ECONOMIA do conhecimento*. Brasil: Autonomia literária, 2018.

TOLEDO, Renata Ferraz de. PESQUISA-AÇÃO E EDUCAÇÃO: COMPARTILHANDO PRINCÍPIOS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E NO FORTALECIMENTO COMUNITÁRIO PARA O ENFRENTAMENTO DE PROBLEMAS. *SciELO*, [s. l.], 12 set. 2011.

CURSINHO EDUCAÇÃO E CIDADANIA 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA



A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO POPULAR CRÍTICO-TRANSFORMADORA EM UM CONTEXTO
DE CURSINHO PRÉ-UNIVERSITÁRIO
EM BUSCA DA COESÃO EPISTEMOLÓGICA, POLÍTICA, PEDAGÓGICA E METODOLÓGICA

Abner Santos, Beatriz Ribeiro, Bianca Cristine, Camila Gomes,
Iasmin graça, Jeniffer Bagatin, Leonardo Oliveira



ÍNDICE

CONTEXTUALIZAÇÃO.....	4
DO EIXO TEMÁTICO AO TEMA GERADOR	5
O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E REDUÇÃO TEMÁTICA.....	7
ANÁLISE DAS FALAS.....	10
REDE TEMÁTICA.....	15
PROBLEMATIZAÇÃO PROGRAMÁTICA.....	16
APROFUNDAMENTO METODOLÓGICO.....	17
PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTERDISCIPLINAR.....	22
UM EXEMPLO DE PLANO DE AULA.....	23
REFERÊNCIAS	29



CONTEXTUALIZAÇÃO

O Cursinho Educação e Cidadania, desde sua fundação, tem a proposta de educação popular presente em seu discurso. Uma análise pedagógica, crítica e coletiva, que temos feito no decorrer da formação permanente, aponta que o CEC vêm praticando uma educação tradicional, tanto nos últimos anos como no decorrer deste ano. Acreditamos que a contradição entre a perspectiva política adotada e as práticas pedagógicas exercidas pelo coletivo de educadores permeia a tensão entre a finalidade de existência do CEC e a demanda dos estudantes acostumados com uma educação tradicional, embora tenham buscado um cursinho popular. A proposta para 2018, debatida no coletivo da equipe de profissionais que compõe o cursinho, era a intenção de exercer um esforço teórico-prático para a superação desta contradição considerando a perspectiva de educação popular crítico-transformadora, baseada principalmente na obra de Paulo Freire como referência.

Isso leva o cursinho a um momento de questionamento em sua dimensão ético-crítica e político-epistemológica no sentido de se tornar verdadeiramente popular, como é sua proposta. O nome Educação e Cidadania já remete a algo que se propõe superar a visão pragmática e mercadológica da aprovação como produto e como promessa. Sendo um projeto de extensão de uma universidade pública - que visa facilitar o ingresso de secundaristas de escolas públicas e de baixa renda ao ensino superior - nos configuramos como um movimento social, tendo intencionalidades políticas pautadas por um posicionamento filosófico e fundantes de uma pedagogia. O cursinho já passou em outros momentos por questionamentos similares, no entanto, estes nunca refletiram em uma práxis pedagógica profunda que não se faz na espontaneidade, mas no esforço coletivo e, portanto, requer um movimento de formação permanente dos educadores envolvidos.

Sendo assim, o cursinho deixa de ser uma tentativa frustrada de pré-universitário comercial, não competindo nesse nível e assumindo uma proposta política muito mais complexa. Proposta que vai além do “preparar para o vestibular e para a vida universitária”, envolvendo uma compreensão radical da necessidade urgente de uma mudança de hábitos socioculturais como o egoísmo, o individualismo, o autoritarismo, ideias naturalizantes de hierarquia, legalidade, submissão, fatalismo histórico e demais formas de reificação subjetiva da massa proletária. Para isto, o cursinho precisa ser um centro de formação de ambos: educandos e educadores.

Nosso objetivo portanto é a conscientização crítica em favor de um mundo mais justo, mais solidário e menos doloroso e sofrido para todos os seres humanos. Para isso criamos este documento



como a proposta de discutir as potencialidades práticas da tentativa de implementação de um novo modelo de cursinho popular, através da reflexão e superação das contradições político-pedagógicas vivenciadas por estudantes e docentes que são críticos ao modelo educacional hegemônico.

Estamos partindo de pressupostos metodológicos freireanos para superar as contradições citadas acima. O objetivo é que o processo seja compreendido na totalidade pela equipe, logo, não cabe a apenas um grupo de professores colocar em prática os três momentos metodológicos. A proposta é que diferentes grupos investiguem e compartilhem sua investigação para ser coletivamente avaliada pela equipe de professores, elencando em conjunto os temas, contra-temas e os conteúdos relevantes para encaminhar a *organização do conhecimento*. Após o compartilhamento das diferentes abordagens para a discussão da problemática escolhida a partir da interpretação de cada grupo de trabalho, a disciplina de Redação entra como principal responsável pela *aplicação do conhecimento* através de propostas de temas de redação que constituem novo material significativo. Outras formas de produção intelectual e engajamento prático da turma devem ser propostas pelas demais disciplinas. Importante destacar que o espaço da formação permanente em que refletimos sobre nossa própria prática e discutimos o referencial teórico tem se mostrado um espaço fundamental para tornar viável esta proposta pedagógica, levando em conta toda a sua complexidade. Além disso, Grande maioria dos professores do CEC, além de frustrados com o atual modelo educacional hegemônico e críticos do mesmo, são de primeira ou segunda viagem, o que pode parecer num primeiro momento uma desvantagem acabou se mostrando uma das muitas coisas que tornam possível a aceitação do desafio e a construção coletiva de uma pedagogia verdadeiramente popular e radicalmente comprometida com a subversão do modelo que tem causando sofrimento e dor através de seus conflitos distributivos e relações de trabalho alienadas e alienantes.

DO EIXO TEMÁTICO AO TEMA GERADOR

Desde o começo do ano de 2018, cientes das contradições que haveríamos de enfrentar na busca da coerência político-pedagógica do CEC, conscientes da necessidade de um espaço reservado para a discussão e organização coletiva da equipe pedagógica, como é comum em todo espaço que se propõe a fazer educação popular com seriedade, a coordenação propôs reuniões quinzenais com o coletivo de educadores no intuito de desenvolver formação permanente, pesquisa-ação e organização curricular.

Infelizmente, devido a uma série de dificuldades que tivemos em termos de gestão administrativa e incompatibilidade de horários, a formação começou apenas no mês de julho. A partir da



problematização e denúncia da educação tradicional hegemônica e do anúncio de uma proposta interdisciplinar crítica-transformadora para o CEC, foi definida a necessidade de “treinarmos” o trabalho coletivo a partir de Eixos Temáticos, uma vez que seria muito difícil partir do Tema Gerador considerando que a equipe docente do CEC ainda não tinha experiência ou costume em exercer esse tipo de trabalho coletivamente.

O **Eixo Temático** é um tema amplo, escolhido pelos professores conforme a conveniência dos mesmos para que, de acordo com esse tema cada grupo de trabalho selecione conteúdos abordando o eixo segundo as especificidades de sua área. Na primeira reunião do espaço de formação permanente foi definido o eixo Saúde, por convergir com os assuntos que já estavam sendo abordados por diferentes grupos de trabalho. O intuito era que a seleção desse eixo nos permitisse “treinar” o trabalho conjunto da equipe ao redor de uma única temática, para que no futuro, o Eixo Temático fosse substituído pelo Tema Gerador. Quando parte expressiva de equipe tiver clareza dos processos metodológicos exigidos pela pedagogia crítico-transformadora, poderíamos iniciar a investigação criteriosa da realidade na busca do tema gerador que norteará as escolhas dos conteúdos contextualizados com a problemática identificada, e então construir e aplicar o conhecimento, mas enquanto isso não é possível em sua totalidade, o eixo temático seria nossa gambiarra pedagógica na perspectiva de nos prepararmos para trabalhar de forma mais coesa e coletiva como equipe.

O **Tema Gerador**, não pode ser selecionado de acordo com a conveniência, como o Eixo Temático. Ele emerge de uma investigação metódica do pensamento dos educandos para compreendendo as contradições de suas visões de mundo e selecionar os conteúdos no sentido de superar situações-limite reais vivenciadas, compreendidas pelo coletivo de educadores como desigual, injusta, opressora.

Como seria escolhido um eixo temático “aleatório” ou “conveniente” em uma das reuniões da formação foi discutido que os educandos também deveriam contribuir na escolha deste Eixo Temático. No mesmo dia entramos em sala de aula e discutimos a nova proposta que estava sendo pensada pelos professores e que implicaria na escola de um Eixo Temático para ser trabalhado. Pedimos que os educandos fizessem propostas de diferentes temas e fomos escrevendo na lousa. Surgiram como temas **cultura, igualdade social, tecnologia, fome, guerra, racismo, gênero e sexualidade, saúde, trabalho, direitos humanos, religião, meio ambiente, mídia, educação, consumo, capitalismo, economia-política, segurança pública, medo e encarceramento**. Como não foi possível chegar a um acordo sobre o tema no decorrer da conversa, na votação, os temas **Trabalho** e **Direitos Humanos** foram



os mais votados. Os estudantes não estavam dispostos a abrir mão de nenhum dos dois temas, então ambos ficaram definidos como Eixos Temáticos para serem trabalhados após a volta às aulas.

Por uma coincidência, o Eixo Temático Trabalho vai de encontro com a investigação que foi feita em ambas as turmas do CEC pelas disciplinas de Acompanhamento Pedagógico. Nesse sentido será possível trabalhar via Tema Gerador já na volta às aulas.

O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E REDUÇÃO TEMÁTICA

A coordenação e as pedagogas que estagiaram no CEC já possuíam alguma aproximação com a proposta apresentada, por isso foi criada no início do ano a disciplina Acompanhamento Pedagógico, como uma forma de desencadear um processo de análise das visões de mundo dos educandos e sistematizar esta pesquisa-ação, processo denominado de *investigação e redução temática*. Na investigação, temas dos mais variados são postos em pauta, para que se abra um diálogo amplo em que as situações de desumanização concretas possam se manifestar. Essas visões de mundo limitadas e fatalistas podem se expressar nas problemáticas de moradia, alimentares, trabalhistas, afetivas, psicológicas, sexuais, familiares, etc. Já na redução temática, esse volume grande de material coletado é peneirado, até que se chegue as *falas significativas*, estas são fruto de uma visão conformada e fragmentada de uma contradição social. Além disso, havíamos discutido a necessidade de discutir junto aos educandos a proposta tradicional e hegemônica de educação em contraste com uma perspectiva crítica, transformadora que pretendíamos pôr em prática no CEC.

Por meio de uma investigação criteriosa, elencamos falas que partiram dos educandos e que expressavam uma contradição social, ou seja, uma opressão naturalizada. Procuramos falas que representassem a maioria da turma, não apenas um ou outro estudante. Assim, chegamos ao assunto que viria a ser nosso *tema gerador*, em que nos foram apresentados elementos como: meritocracia; visão da universidade como conexão automática com o mercado de trabalho; e sucesso, alcançado na busca por bens materiais.

Partindo desta interpretação, consentir com o desejo irrefreado de “absorver” conhecimentos para a realização de uma prova não se encaixa na perspectiva política defendida pelo cursinho. Ao assumir o caráter de movimento social, o CEC tem como objetivo principal a formação de cidadãos críticos, cientes de suas vulnerabilidades e privilégios e, ainda, conscientes das intencionalidades implícitas ao sistema



econômico e social vigente, sem perder de vista o vestibular, uma vez que os alunos procuraram um cursinho pré vestibular e seria irresponsável da nossa parte não entender isso como demanda principal e não nos encaminharmos para também atendê-la, no entanto, diferentemente de um cursinho tradicional e comercial, o vestibular não é o objeto central da discussão, ele é meio para o nosso objetivo, e não o fim em si.

Logo na primeira aula da disciplina, após as devidas apresentações, encaminhamos algumas perguntas com o intuito de inaugurar a investigação temática:

1- Como é seu bairro?

2-Quais são seus sonhos?

3-Como você se imagina futuramente?

4-Você estuda? Quando? Onde?

5-Você gosta de estudar?

6- Porque você deseja ingressar na universidade?

As perguntas são propositalmente amplas, com o objetivo de coletar material significativo de temáticas diversas. O que mais nos chamou atenção foram as respostas da terceira e da sexta pergunta. Podemos dizer que mais de 90% das respostas escritas que coletamos constavam a *realização profissional* como um dos principais elementos, quando não, muitas vezes, o único. Na aula seguinte, fomentamos uma discussão acerca das respostas, no sentido de legitimar essa temática como significativa. Os educandos foram questionados sobre outros aspectos da vida: amoroso, psicológico, familiar, pessoal, emocional, etc. e como o ensino superior se situa no plano de vida dos educandos. Ficou evidente que a concepção de realização deles leva muito em consideração o “*american way of life*”: um casal heterossexual, com filhos em uma casa própria, com um carro e empregos que possam sustentar esse padrão de consumo. No entanto, o mais significativo é que eles atribuem ao vestibular o título de porta de entrada para a concretização desse plano de vida. De uma maneira linear e idealizada:

CURSINHO>VESTIBULAR>UNIVERSIDADE>EMPREGO>RENDA>CONSUMO>REALIZAÇÃO PESSOAL

Portanto, compreendemos que a própria razão pela qual os estudantes frequentam o cursinho se relaciona com a sustentação de um padrão de consumo idealizado. No planejamento de médio prazo realizado pelos estudantes para a própria vida, o ingresso na universidade está incluso, por determinarem



que isto seja uma forma de ascensão social e econômica. Podemos chegar então a conclusão que na visão de mundo dos educandos, as seguintes afirmações procedem:

- O cursinho tem o potencial de facilitar ou garantir ingresso no ensino superior
- Apenas quem se dedica e estuda entra na faculdade
- O vestibular é uma forma justa de selecionar os ingressantes
- A universidade é símbolo de prestígio intelectual, social e econômico
- O diploma facilita conseguir um emprego bem remunerado
- O patamar de remuneração dita o padrão de vida e a própria possibilidade de concretizar planos no nível pessoal, emocional, psicológico, etc.
- Trabalho é sinônimo de emprego.
- O consumo traz felicidade e realização para todas as áreas da vida.
- A problemática em torno do futuro profissional é central no planejamento da vida.

Conforme fomos lendo as respostas e conversando com os estudantes, investigando sua visão de mundo no decorrer das aulas, fomos registrando todas as falas que julgamos significativas ou contraditórias. Segundo Silva (2004 p.18), a fala significativa da comunidade é compreendida como “(...) *as falas dos diferentes segmentos escolares que trazem a denúncia de algum conflito ou contradição vivenciados pela comunidade local e que expressa uma determinada concepção, uma representação do real*”. O tema gerador não precisa ser necessariamente uma fala, existem também imagens, situações significativas, que são códigos que contém implícita ou explicitamente os critérios elencados acima.

Essas falas foram triadas, separadas por categorias e analisadas. Chegamos em, no mínimo, três temas geradores diferentes, que nos permitiriam atuar com recortes distintos de todas as áreas do conhecimento trabalhadas no cursinho. Ambas as turmas, semanal e sabática convergiram para um tema muito semelhante a partir das mesmas perguntas, esta análise leva em consideração as falas coletadas em ambas as turmas. Num primeiro momento, não seria possível trabalhar tantos temas de uma vez, portanto seria necessário escolher um tema e focar nele. Sendo assim, o tema gerador escolhido foi a fala oralizada em aula por uma educanda do CEC: **“Não adianta pensar em nenhum outro aspecto da vida, porque sem emprego a gente não tem dinheiro, sem dinheiro a gente não come, não mora e muito menos tem marido.”**

As falas selecionadas passaram pela análise que consta na tabela:



Tabela 1. Análise das falas significativas selecionadas

Fala Significativa	Limite Explicativo (explicitação da contradição presente na fala, discurso sobre a contradição)	Elementos presentes na visão de mundo do <u>educando</u>	Elementos presentes na visão de mundo do <u>educador</u>	Contratema (Perspectiva da situação posta em análise a partir da leitura crítica dos profissionais responsáveis)
<i>“Conseguir ter dinheiro para comprar as coisas que eu desejo”.</i>	<p>Há uma concepção de felicidade e sucesso diretamente associado ao poder aquisitivo suficiente para realização dos desejos de consumo.</p> <p>Ser bem sucedido para a educanda envolve ampliar seu poder de compra. Teor de prioridade romantizada para o consumo como sinônimo de realização pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poder de consumo como parâmetro de sucesso. -Implicitamente pessoas pobres são mal sucedidas. -Apenas através do consumo é possível adquirir bens materiais. -Dinheiro não é fácil de conseguir, ao ponto de ser a preocupação mais urgente, um sonho, objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimação e valorização do modelo capitalista e do consumismo; - Reificação das pessoas; - Fetichização da mercadoria. -Cultura do consumo e a consequente superexploração e poluição do meio ambiente (educação ambiental) 	<p>Essa visão de sucesso diretamente associada ao poder de consumo legitima as injustiças do modelo capitalista de produção, uma vez que a divisão do trabalho implica em exploração e todo o processo de produção das mercadorias na degradação ambiental. É aceito e incorporado o discurso de que para ser alguém antes é preciso ter, adquirir, consumir. Na prática as pessoas são reificadas, se desumanizam. Desta forma é perpetuada a dominação das classes sociais desfavorecidas economicamente, uma vez que quem não tem, não é. E quem não é não tem voz, poder, nem direitos.</p>
<i>“Desejo alcançar o sucesso pessoal com meu próprio esforço”</i>	<p>Educando acredita que somente através do seu esforço pessoal será possível alcançar o ‘sucesso’.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa e esforço próprios são suficientes para alcançar o ‘sucesso’ pessoal, profissional e financeiro. -Sem esforço pessoal não se alcança seus objetivos ou quem não alcança seus objetivos é porque não se 	<ul style="list-style-type: none"> - Meritocracia; - Injustiça/ desigualdade social. -Leitura liberal da realidade socioeconômica. -Representação social idealizada de pessoa bem sucedida. 	<p>O alcance do sucesso para a educanda depende de seu esforço e empenho próprio. Não há uma visão crítica a respeito da conjuntura histórica e social de que partem os sujeitos. Mesmo que se esforcem equivalentemente o sucesso não é uma garantia para todos, já que se trata de pontos de partidas diferentes em um modelo socioeconômico que tem a desigualdade como</p>



		<p>esforçou o suficiente.</p> <p>-cada um possui tanto quanto merece por seu trabalho ou esforço pessoal.</p>	<p>-A explicação da educanda para a pobreza não é estrutural, e sim particular, não sustentando qualquer crítica ao modelo como proposta de superação.</p> <p>-competitividade</p>	<p>pressuposto. Não é considerado pelo educando que sem um suporte familiar e uma condição social que ofereça as devidas oportunidades de desenvolvimento, mesmo uma pessoa extremamente esforçada não consegue atingir o sucesso pessoal promovido como ideal pelo <i>status quo</i>.</p>
<p>“Atualmente é preciso (estar na universidade) para estar se adequando na sociedade”</p>	<p>A educanda concebe que para adequar-se ao modelo de sociedade vigente é preciso cursar o ensino superior, sendo então o ingresso na universidade uma forma de conformação com as injustiças</p>	<p>- Aceitação e adequação social a partir do ingresso ao ensino superior;</p> <p>-História de vida idealizada e determinada</p> <p>-Naturalidade das dificuldades</p>	<p>- Supervalorização do diploma;</p> <p>- Ensino superior relacionado ao status social.</p> <p>-Valorização fetichizada de funções formais em detrimento das mais marcadamente populares.</p>	<p>É necessário desconstruir ou apontar o valor simbólico que se tem sobre o diploma em nossa sociedade e a ideia de ser necessário ter um diploma para adequar-se socialmente.</p>
<p>“Quando acabar tudo oficialmente (universidade), me estabilizar financeiramente e emocionalmente...”</p>	<p>Na visão da educanda para que ela possa adquirir estabilidade financeira e emocional é preciso concluir o ensino superior</p>	<p>- Ensino superior visto como meio para o bem-estar emocional</p> <p>- Bem-estar relacionado somente a condições econômicas favoráveis, propiciadas pelo acesso ao ensino superior.</p>	<p>- Possibilidade de frustração por conta de uma possível quebra de expectativas ao ingressar na universidade.</p> <p>- O bem-estar não está relacionado somente a questão financeira;</p> <p>- O ensino superior é encarado como finalidade.</p> <p>-Naturalização do mal estar discente</p>	<p>Há uma visão da universidade como fim, e do processo educativo como algo finito. A gente nunca acaba de aprender em vida, isso porque toda relação humana é inerentemente uma experiência educacional. É preciso desconstruir que o espaço da Universidade é pleno em todos os sentidos, que não há desgastes emocionais, financeiros e, sobretudo, que a universidade e o diploma, por si só, são capazes de fornecer estabilidade financeira ou emocional.</p>



<p><i>“Eu desejo entrar na universidade para ser alguém na vida, ganhar meu dinheiro, sei que não vou poder depender da minha mãe para sempre e sinceramente eu quero ter meu próprio dinheiro, quando ficar com vontade de comer algo, poder ir e comprar não perguntar para minha mãe se ela pode comprar”.</i></p>	<p>Na visão da educanda, cursar o ensino superior lhe proporcionará estabilidade e independência financeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sucesso profissional relacionado, ao salário - Bem-estar relacionado somente a condições econômicas favoráveis, propiciadas pelo acesso ao ensino superior. - Necessidade de independência financeira - Consumo 	<ul style="list-style-type: none"> - Romantização da função social do ensino superior - O acesso a graduação não necessariamente garante uma melhora de vida; - O bem-estar não está relacionado somente a questão financeira; 	<p>É necessário repensar a ideia de que para sermos “alguém” temos que entrar no Ensino Superior e que antes disso não somos nada e que a partir do momento que temos acesso ao mesmo tem-se garantido o sucesso e o dinheiro. O “ser” alguém ou ninguém não possui apenas um critério econômico, mas também social, associado a signos de prestígio intelectual e de ascensão social a partir da diferenciação da massa proletária mais castigada a partir de um nível de instrução superior oferecido pelas instituições burguesas.</p>
<p><i>“Quando a pessoa termina o ensino superior ela pode ser o orgulho da família”.</i></p>	<p>Concebe o ensino superior como um ganho capaz de provocar sentimento de valorização, orgulho e prestígio social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitação social a partir do ingresso ao ensino superior; 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervalorização do diploma; - Ensino superior relacionado ao status social. - Pressão familiar 	<p>É necessário repensarmos a supervalorização do diploma, considerando que este não dá garantia nem é o único meio de alcançar a satisfação pessoal e orgulhar as pessoas que amamos.</p>
<p><i>“Fazer faculdade proporciona uma melhora de vida considerável”</i></p>	<p>A educanda relaciona a sua qualidade de vida diretamente com o ingresso à graduação, considerando que haverá uma melhora significativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino superior visto como ascensão social; - Bem-estar relacionado somente a condições econômicas favoráveis, propiciadas pelo acesso ao ensino superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - O acesso a graduação não necessariamente garante uma melhora de vida; - O bem-estar não está relacionado somente a questão financeira; - A graduação também pode provocar piora na qualidade de vida; 	<p>A fala da educanda traz a concepção de que o ingresso no ensino superior proporciona melhoria na qualidade de vida das pessoas. A qualidade de vida deve estar associada não somente a fatores econômicos, como a ascensão social, mas também ao bem estar e ao equilíbrio emocional, que geralmente é afetado pelas cobranças e pressões exercidas pelo ambiente acadêmico.</p>



<p><i>“Fazer faculdade ajuda em tudo. Você estudar abre portas para você que só o E.F. e E.M. não abre. Você trabalha e ganha mais, porque você tá trabalhando em algo que estudou, porque muitas pessoas que não tem ensino superior trabalham muito e ganham pouco e não tem acesso aos seus direitos e às vezes você tendo ensino superior é certo que você vai ter um emprego”.</i></p>	<p>Na visão da educanda, cursar o ensino superior é sinônimo de sucesso na carreira profissional, de forma que o acesso à graduação garante uma oportunidade de emprego. Sendo esse com condições menos exploratórias quando comparado a vagas de outros níveis de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quem tem ensino superior tem garantia de emprego. - Sucesso profissional relacionado, ao salário, quanto maior o ganho financeiro melhor. - Falta de acesso aos direitos por ter “estudado menos”. - Relação direta e imediata entre diploma e emprego - A universidade é uma forma de evitar trabalhar muito para ganhar pouco - Universitários e formados tem mais direitos trabalhistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do acesso ao ensino superior; - Nem toda educação de ensino superior é de qualidade; - Desvalorização de serviços que não demandam de uma formação acadêmica; - Fazer faculdade não garante emprego. - A resposta para superar a exploração da classe trabalhadora não está em cursar um curso superior - Nem todo mundo tem interesse em fazer faculdade 	<p>Cursar o ensino superior na visão de mundo da educanda é visto como sinônimo de oportunidades no mercado de trabalho, quando comparado a níveis de ensino inferiores. Neste sentido, quem possui escolaridade inferior trabalhará mais e ganhará menos, enquanto aquele que estudou e trabalha em sua área será melhor recompensado. Há na fala ainda, certa desvalorização de atividades que não exigem alto grau de formação. No entanto, ter um diploma do ensino superior não é uma garantia de sucesso profissional, uma vez que se ampliaram as formas de ingresso, e sendo a educação no contexto capitalista algo que se pode vender, nem toda educação ofertada é de qualidade o que dificulta a garantia de um emprego, por exemplo, devida a ampla concorrência também gerada pelo atual modo de vida capitalista.</p>
<p><i>“Não adianta pensar em nenhum outro aspecto da vida, porque sem emprego a gente não tem dinheiro, sem dinheiro a gente não come, não mora e muito</i></p>	<p>Na visão da educanda o aspecto mais importante e primordial da vida, que permite pensar todos os outros é o emprego por este ser uma fonte de renda. A renda seria a única forma possível de se sobreviver, ter dignidade e boas relações sociais. Além disso, a vida econômica e a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe comida nem moradia gratuita, quem não trabalha não tem casa e não come. - Só tem marido quem tem emprego - O aspecto mais fundamental no planejamento da vida é o 	<ul style="list-style-type: none"> - O emprego assalariado é uma organização capitalista e injusta do trabalho análoga à escravidão. - Trabalho é a ação do homem no mundo, a fonte da geração de riqueza e de valor. - A burguesia detém o monopólio físico 	<p>Há uma naturalização das relações econômico-políticas capitalistas. Existe um número enorme de pessoas desempregadas no Brasil. Apesar de desempregadas muitas destas pessoas trabalham. Muitas pessoas vivem atualmente em nosso país com muito pouco ou sem nenhum dinheiro. Nem todas essas pessoas são solteiras por serem pobres, as pessoas que não têm</p>



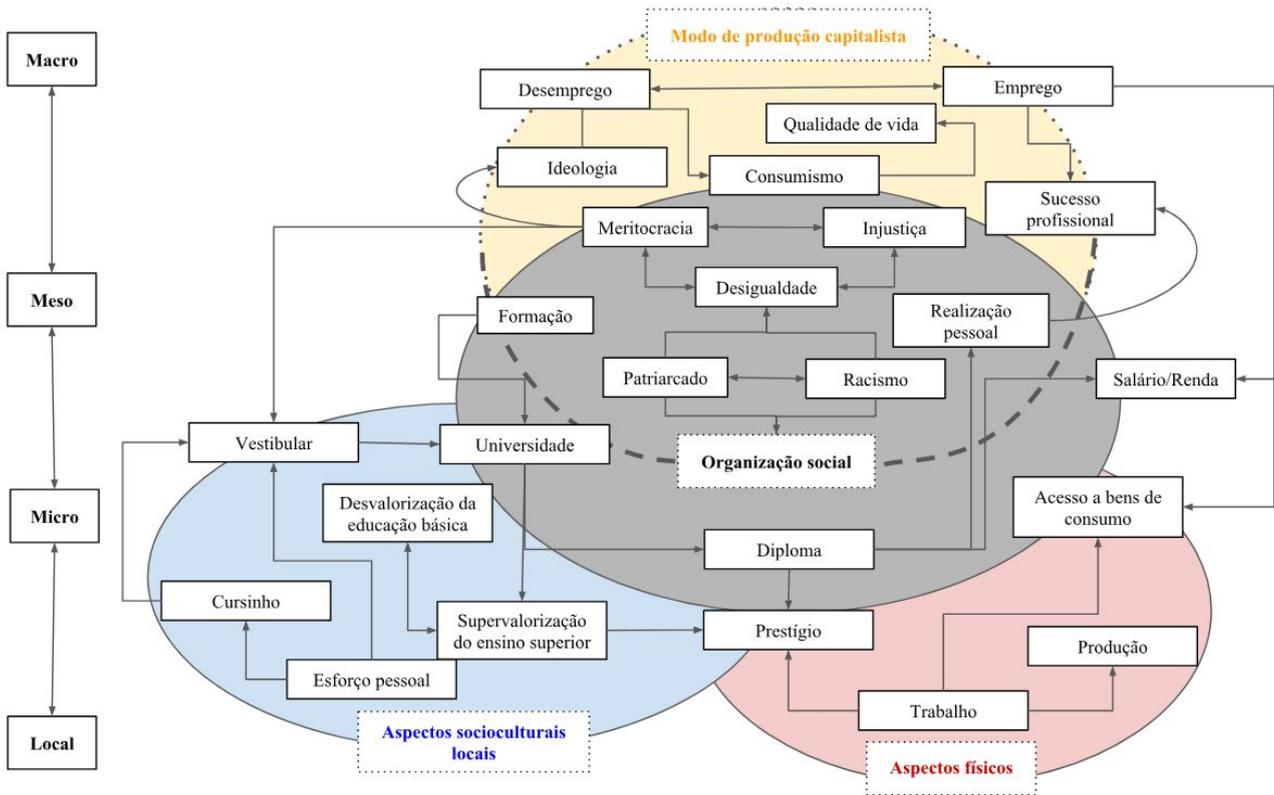
menos tem marido.”	afetiva são indissociáveis, de forma que o próprio conceito de família esteja dependente da conjuntura política e social. Direitos básicos como alimentação e moradia só são adquiridos e merecidos com muito esforço e empenho pessoal.	profissional -Todos os aspectos da vida dependem direta ou indiretamente do econômico (pessoal, emocional, filosófico,sexual, religioso, familiar, intelectual, psicológico etc.)	e cultural dos meios de produção de riqueza, forçando o proletariado a vender sua força para ter acesso aos bens que ele mesmo produz. -A propriedade privada garante a impossibilidade de se morar sem dinheiro.	emprego também casam e têm filhos. No tocante à moradia, todo humano habita algum lugar, a precarização das relações sociais e econômicas leva pessoas marginalizadas a terem condições de habitação mais precárias e desumanizantes. Já a alimentação, ou sua negação, a fome, é fruto de uma configuração infraestrutural urbana que impede o ser humano de produzir comida com as próprias mãos.
---------------------------	--	--	--	---

Selecionamos esta fala como tema gerador pois ela representa de maneira franca a visão de mundo presente em todas as outras falas significativas. Ela explicita a alienação relacionada à sociedade do consumo, a meritocracia, o modelo de família nuclear e a submissão humana ao capital e o patrimônio privado, além de naturalizar situações de opressão ligadas às desigualdades econômicas e sociais advindas da luta de classes. Além disso, ela explicita e naturaliza contradições muito centrais do modelo econômico capitalista vigente que podem ser abordadas muito bem por todas as matérias. Matemática poderia, por exemplo, discutir e analisar gráficos e dados estatísticos que relacionam as crises habitacionais e alimentares ao longo da história do Brasil e do mundo com eventos políticos e econômicos e questionando a influência destes naqueles. História e geografia podem abordar as bases estruturais que nos trazem, neste momento e neste lugar a impossibilidade de comer em um país que alimenta $\frac{1}{3}$ do planeta. As ciências da natureza fazem a leitura ecológica, fisiológica e química das consequências do monopólio burguês da produção de alimentos e conseqüente monocultura que exige a administração de agrotóxicos e vários outros agravantes que interferem na saúde e no próprio acesso ao alimento. Da mesma forma, cada disciplina faz o recorte que entende como mais pertinente para pautar sua abordagem.

De acordo com os resultados dessa primeira análise das falas partimos para uma sistematização dos resultados, considerando a seleção dos conteúdos que poderiam ser trabalhados e buscando fomentar uma análise mais crítica pelos educandos, com o objetivo de desvelar a realidade vivida por eles. Para isso organizamos os dados em uma rede temática conforme a imagem a seguir:



REDE TEMÁTICA



Contratema: Há uma naturalização das relações econômico-políticas capitalistas. Atualmente existem aproximadamente 13 milhões de pessoas desempregadas no Brasil. Apesar de desempregadas muitas destas pessoas possuem moradia, casam e têm filhos. Muitas pessoas vivem no Brasil com muito pouco ou sem nenhum dinheiro. Essas pessoas são solteiras, inférteis por serem pobres. Justamente esta precarização das relações sociais e econômicas leva pessoas marginalizadas a terem condições de habitação mais precárias e desumanizantes, mas elas não deixam de ter uma moradia, mesmo que seja em uma calçada qualquer ou embaixo de algum viaduto.

Limite-Explicativo: Na visão da educanda o aspecto mais importante e primordial da vida, que permite pensar todos os outros é o emprego por este ser uma fonte de renda. A renda seria a única forma possível de se sobreviver, ter dignidade e boas relações sociais.

Tema Gerador: *“Não adianta pensar em nenhum outro aspecto da vida, porque sem emprego a gente não tem dinheiro, sem dinheiro a gente não come, não mora e muito menos tem marido.”*

Fala: *“Conseguir ter dinheiro para comprar as coisas que eu desejo”.*

Fala: *“Atualmente é preciso (estar na universidade) para estar se adequando na sociedade”*

Fala: *“Eu desejo entrar na universidade para ser alguém na vida, ganhar meu dinheiro, sei que não vou poder depender da minha mãe para sempre e sinceramente eu quero ter meu próprio dinheiro, quando ficar com vontade de comer algo, poder ir e comprar não perguntar para minha mãe se ela pode comprar”.*



Tabela 2. Problematização programática

LOCAL 1	MICRO	MACRO	LOCAL 2
<p>Existe diferença entre trabalho e emprego?</p> <p>Você já trabalhou alguma vez? Conte como/onde foi.</p> <p>Você já teve algum emprego? Conte onde/como foi.</p> <p>Porque ter dinheiro é a única forma de conseguir as coisas?</p> <p>Só se consegue marido tendo dinheiro?</p> <p>O que te impede de morar sem dinheiro? Falta espaço?</p> <p>Porque a universidade ajuda a ter um emprego melhor?</p> <p>O que determina o valor de cada trabalho?</p>	<p>Como as pessoas têm acesso à alimentos no Brasil? Todos possuem terras para produzir seus próprios alimentos? Os brasileiros possuem conhecimento para produzir seu próprio alimento?</p> <p>Existem diferenças sociais causadas por poder aquisitivo, no Brasil?</p> <p>Todos os empregos tem sua função reconhecida e são igualmente valorizados?</p> <p>Que funções você jamais desempenharia? Porque?</p> <p>Como a organização urbana e rural do Brasil contribuem para essa problemática?</p>	<p>A organização social, historicamente, sempre foi organizada de forma que apenas o dinheiro fosse o responsável para adquirir coisas?</p> <p>O que nos leva a crer que só poderemos nos relacionar se tivermos dinheiro?</p> <p>Que tipo de modelo social e econômico nos leva a essa realidade?</p> <p>Antes de ser capitalista, o Brasil era o que?</p> <p>Que aspectos de uma colônia ainda carregamos como partes de nossa estrutura?</p>	<p>Qual a problemática de reduzir às relações sociais ao poder aquisitivo? Esse pensamento está relacionado com o aumento no número de pessoas com problemas emocionais?</p> <p>Como é possível mudar esse cenário?</p> <p>Como podemos deixar de depender do consumo para nos alimentarmos?</p> <p>O que impede que nós ou os moradores de rua tenham teto ou terras?</p>



Diante da presente investigação e dos dados sistematizados, as próximas discussões realizadas nas reuniões de formação do CEC terão o objetivo de selecionar, no coletivo de educadores, os conteúdos das áreas de conhecimento em que temos competência para trabalhar com potencial de contribuir para a superação destas contradições evidenciadas.

APROFUNDAMENTO METODOLÓGICO

Como organizar a educação popular de forma que ela possa de fato contribuir para a superação de quadros contraditórios, como este constatado? Tomando como base uma perspectiva educacional crítica-transformadora, como a proposta por Freire (2011) e aplicada ao ensino de ciências pelo trabalho de Delizoicov (2009), entendemos a educação dialógica como um meio para a superação do que Freire denomina situação-limite, onde há conformação do sujeito diante da relação de opressão sofrida. Neste caso, a situação-limite implica na compreensão que os estudantes possuem como naturais e até imutáveis as relações de poder que foram histórica e socialmente construídas de acordo com interesses de classe.

Podemos dizer que o fundamento desta educação libertadora que procuramos implementar é o diálogo, porque é apenas a partir desta prática *verdadeira* que esta educação pode de fato acontecer. O diálogo não é compreendido simplesmente como uma interlocução entre sujeitos sobre determinado objeto ou situação. O diálogo nesta educação não é uma interação despreziosa em sala de aula para ‘quebrar o gelo’. O diálogo é uma forma horizontal de conceber as relações sociais. Como tal, se inicia muito antes de o professor chegar na sala de aula. O diálogo começa com a seleção dos conteúdos, com a busca pelo tema gerador.

Ou seja, os conteúdos das diferentes ciências não são impostos em um monólogo de acordo com a conveniência do docente ou a ordenação da instituição de ensino. São selecionados dialogicamente, partindo da tensão entre a naturalização de situações contraditórias, antiéticas e opressoras por parte dos educandos e a percepção crítica, científica e distanciada do educador que compreende a necessidade concreta destes conteúdos para a superação da situação-limite em que os educandos se encontram imersos (Freire, 1987).

Alguns conceitos trazem consigo a necessidade de definição e, para entendermos a perspectiva de diálogo que queremos trabalhar no CEC, é necessário explorar a natureza praxiológica do diálogo. Como



fenômeno humano, o diálogo se constitui a partir da palavra, e a palavra nessa perspectiva é entendida sob duas dimensões: a ação e a reflexão, constituintes da práxis. No diálogo, a palavra se faz como corporificação do pensar pautada no agir, ou seja, tornando objetivo o que se passa na subjetividade do ser humano. Nesta interpretação, compreendemos que o pensamento não é inato ou completamente subjetivo; o pensamento só acontece, enquanto abstração, a partir da ação. Do mesmo modo, a ação é pautada pelo pensamento, numa relação dialética. Sendo assim, ação e reflexão se dão de forma solidária, radicalmente interativa e indissociável. Esses dois elementos são necessários à *palavra verdadeira* que, em última análise, é aquela que transforma o mundo.

$$\text{Palavra} = \frac{(\text{ação})}{(\text{reflexão})} = \text{Práxis}$$

Qualquer dicotomia entre a ação e a reflexão pode levar a um ativismo (soberania do agir sobre o pensar), ou à palavreria (soberania do pensar sobre o agir). Esse tipo de dicotomização, ao gerar formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar e de intervir no mundo. Sobre o Diálogo, Freire afirma:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para renunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual homens ganham significação enquanto homens. Por isso o diálogo é uma exigência existencial (Freire, 1987; p. 107-109).

Em suma, a palavra verdadeira não abdica nem do pensar, nem do agir. Não sobrepõe um ao outro pois é na solidariedade e na reciprocidade entre essas duas partes que a constituem que a palavra verdadeira se realiza.

Aqui nos cabe aprofundar o que seria então o *Tema gerador*. Em Paulo Freire é compreendido como uma contradição social codificada que não foge à percepção do educador curricularista, sendo parâmetro de partida para a seleção do conteúdo, que busca a decodificação da situação significativa presente no universo temático (conjunto dos temas geradores de uma localidade específica). No nosso caso, a realidade dos estudantes do Cursinho Educação e Cidadania.

A decodificação da situação existencial [...] implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto e do objeto como situação em que está o sujeito. Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a



descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (Freire; 2011 p. 135).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire trabalha os conceitos de codificação e decodificação, enquanto processo de aprendizagem, como categorias fundamentais para a organização de uma práxis pedagógica: “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (Freire, 1987, p.55). A decodificação busca conduzir, então, à superação da abstração com vistas a fomentar a percepção crítica do concreto, desvelando, assim, a situação de opressão (não mais) naturalizada.

É nesse sentido que Freire afirma: O diálogo começa na busca pelo conteúdo programático (Freire, 2011). Entende-se também, que a humanização se dá pela vocação ontológica do ser mais¹, e o ser mais pressupõe a intervenção no mundo. Sendo assim, ao entender, no exercício de distanciamento, que a realidade a qual está inserido se mostra injusta, visto que desigual, o educando se vê como alguém que pode problematizar, denunciar e anunciar, intervindo sobre essa realidade com autonomia, buscando a superação da ordem injusta (Freire, 1987; Freire, 1996).

Para tanto, Paulo Freire (1987) propõe uma prática de denúncia através da decodificação de temas significativos que contenham contradições sociais, para que através de **problematização** os educandos possam começar a entender essa realidade a partir de uma nova perspectiva, promovendo a mudança na visão de mundo, a superação de situações-limite objetivando a humanização, a emancipação, a autonomia, a liberdade (Freire, 1987 apud. Delizoicov, 1991).

Após a problematização, cabe ao educador pautar a versão científica, que, muitas vezes, diverge do senso comum trazido pelos educandos, já que segundo essa perspectiva, crítica-dialética, é na tensão entre tese e antítese que o conhecimento se constrói em atividade de síntese. Este momento é denominado **organização do conhecimento**. (Delizoicov, 1991).

Em um último momento cabe ao educador uma atividade de **aplicação do conhecimento** construído que tem, em suma, duas finalidades: primeiro, uma proposta de aplicação dos conhecimentos construídos através da intervenção sobre a realidade outrora entendida como natural, dada a situação-limite. Em segundo plano esse momento promove a avaliação do trabalho exercido e construído dialogicamente avaliando estudantes e professor, visto que há reciprocidade na construção de

¹ Para definir a vocação do ser mais partimos do pressuposto de que o humano é um ser histórico, sendo assim se humaniza a medida em que interage no mundo e com o mundo, portanto, é uma característica ontológica que se dá pela busca do humano como ser histórico e inacabado por humanizar-se.



conhecimento entre uma parte que aprendendo ensina, o educando, e outra parte que ensinando aprende, o educador (Freire, 1996; Delizoicov, 1991).

Podemos elencar os seguintes elementos de cada um dos três momentos metodológicos, levando em consideração que já houve uma investigação e uma redução temática:

Problematização:

- Os educadores apresentam a situação-limite ou tema gerador aos estudantes, de forma a problematizar suas concepções.
- Os educandos interpretam o código que sintetiza o tema gerador, a partir daí vai se desenvolvendo a necessidade de compreender esta situação real que pode ir se mostrando contraditória conforme vai sendo problematizada. Evidencia-se o limite explicativo dos educandos por meio de questionamentos elaborados pelos educadores.
- A Realidade se apresenta de forma codificada e vai sendo sendo decodificada. Um movimento coletivo de ir caminhando abstratamente até o concreto.
- O conhecimento trazido pelos educandos nessa dialética educacional vai ser compreendido como a *Tese*
- É preciso transitar pelo que é local/micro até o que é geral, estrutural/macro, ir da parte ao todo e então retornar até a parte para fazer uma análise *contextualizada*.

Construção ou Organização do conhecimento

- São trabalhados recortes dos conhecimentos sistematizados, que tendem a partir do conhecimento científico porque: 1º) É a formação que os licenciados têm na graduação (acadêmica). 2º) Porque queiramos ou não, é o mais valorizado pelos vestibulares. Mas é possível que, diante de uma contradição, conhecimentos artísticos, religiosos, filosóficos, populares, sejam contemplados. O importante é selecionar os conhecimentos necessários para compreensão crítica da realidade vivenciada que está sendo discutida.
- O estudo dos recortes dos conhecimentos sistematizados é sempre trabalhado em suas tensões com o conhecimento de senso comum, ou demais conhecimentos de diferentes matizes trazidos pelos educandos.
- Os recortes dos conhecimentos organizados trazidos pelo educador nessa dialética educacional vai ser compreendido como a *Antítese*



Aplicação do conhecimento

- O conhecimento construído, além de ser extrapolado para novas situações, é usado para reinterpretar a realidade contraditória vivenciada a partir desta nova visão. Há uma reaproximação e uma nova contemplação crítica sobre a própria condição.
- Através de uma atividade prática, de produção intelectual e comprometimento com a realidade, aborda-se sistematicamente o conhecimento que vem sendo apreendido pelos educandos no decorrer do processo.
- Com essa produção final é possível ao professor avaliar: 1) Se seus objetivos com as aulas foram atingidos 2) Definir quais pontos do processo foram positivos e quais precisam ser aprimorados. 3) Conclusão do *processo avaliativo* a partir da análise de movimento da atual visão de mundo dos educandos em comparação com as visões que foram explicitadas na problematização.
- A aplicação do conhecimento nessa dialética educacional vai ser compreendida como a *Síntese*.
- Deve haver uma proposta prática de superação da contradição discutida.

Esta metodologia parte de uma epistemologia materialista histórico-dialética que, distintamente das perspectivas metafísicas (incluindo, salvo suas notáveis distinções, idealismo, empirismo, positivismo, estruturalismo e ecletismos), que orientam concepções a-históricas, lineares, lógicas e ‘harmônicas’. Enquanto postura, ou em outras palavras, concepção de mundo, o materialismo dialético propõe uma interpretação da realidade que busque compreender a organização, o desenvolvimento e a transformação dos fatos sociais agregando em sua análise categorias básicas como totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis. Não admitindo que fenômenos sociais sejam passíveis de uma observação neutra e objetiva ou possam ser regidos por ‘leis naturais’, considera impraticável separar objetivamente sujeito, objeto, fatos, valores e ideologia. As ideias, o pensamento são o reflexo dos processos que se desdobram numa realidade social independente e exterior à subjetividade que tem suas ‘leis’ específicas, cabendo à reflexão racional se apoderar dessas determinações existentes - ou seja: apreender subjetivamente a realidade objetiva. “*A dialética situa-se então, no plano de realidade, no plano histórico, sob forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos*” (Frigotto, 1987 p.4 *apud*. Fazenda, 2006). Portanto, construção e produção do conhecimento são compreendidas como resultado das relações sociais de sujeitos concretos em um determinado contexto histórico e cultural. Dinâmico que é, tal processo está em constante mudança dado seu inerente inacabamento. Portanto, na perspectiva que aqui defendemos, em



coerência ao nosso referencial teórico, enfatizamos que conhecimentos são *“resultado de um processo que se dá “no” e “do” conjunto de relações de pessoa a pessoa, de pessoa com a natureza e de pessoa com a cultura”* (Machado, 2007 p.1).

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTERDISCIPLINAR

Trata-se de uma proposta curricular de educação popular praxiológica crítico-transformadora que é interdisciplinar por exigência. Compreendemos que fragmentar a análise da realidade impede, ou pelo menos dificulta a compreensão da totalidade, resultando numa concepção parcializada do real, mais suscetível à ideologia e à alienação. Sendo assim, a interdisciplinaridade em Freire se coloca como uma possibilidade de reconstrução do mundo alcançado através de uma visão mais ampliada da realidade (por parte dos educadores e educandos), com a superação da fragmentação do conhecimento, possibilitando análises menos parciais do real, em seus aspectos social, cultural, político, econômico e ambiental, que em última análise tem por objetivo a superação de injustiças e desigualdades.

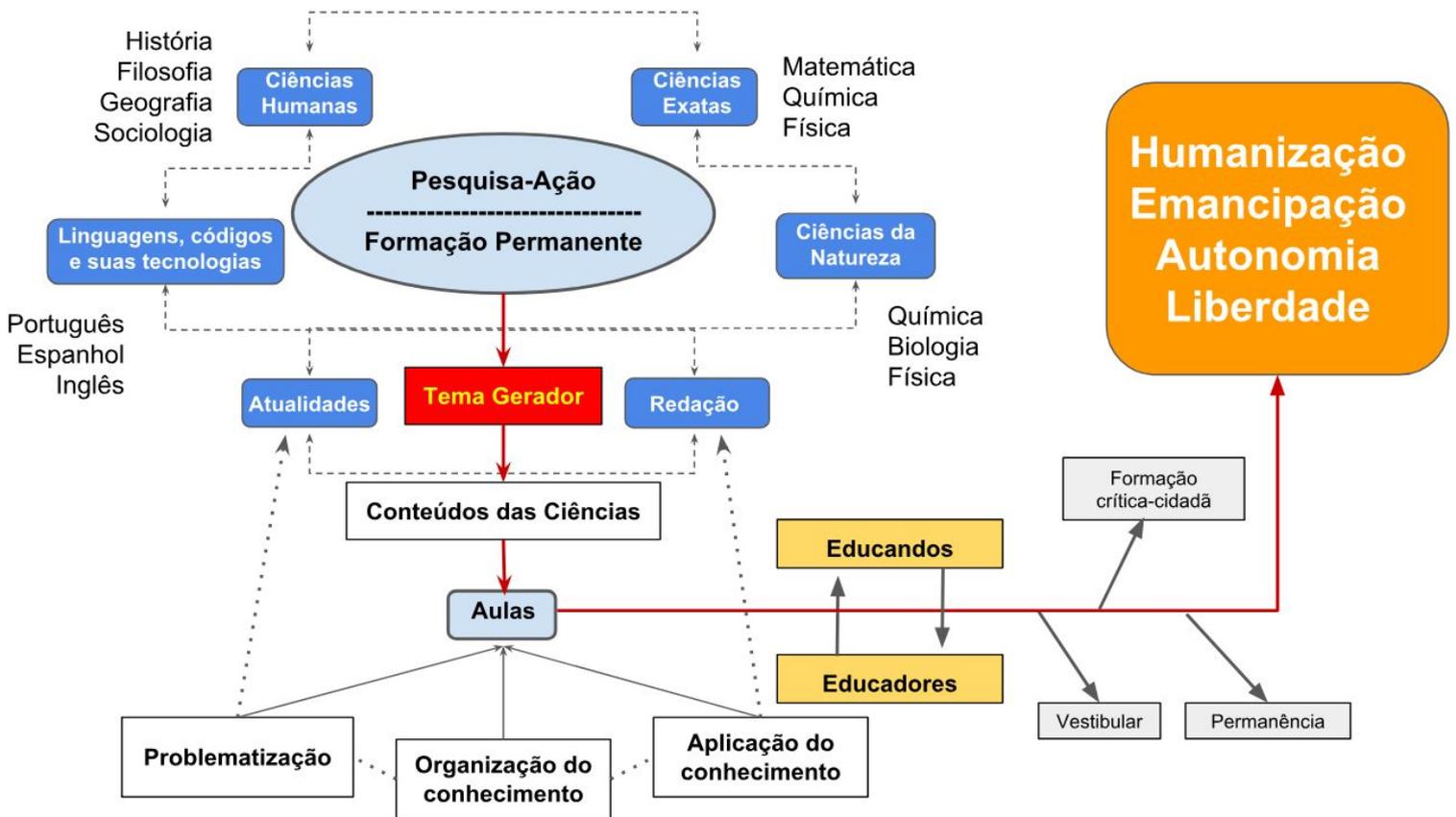
Ao analisar a noção de interdisciplinaridade em Freire, Rocha (2013) considera dois pressupostos:

- Primeiro, a interdisciplinaridade ainda não foi suficientemente compreendida, e por vezes tem recebido tratamento prático equivocado. Sua prática tem transcorrido ora como negação do conhecimento disciplinar, ora como um fim em si mesma, ora como simples junção de disciplinas.
- Segundo pressuposto trata do rompimento de uma visão fragmentária de mundo e de educação, em busca de uma concepção mais integradora e totalizadora na construção do conhecimento e da prática pedagógica, balizada pelas concepções pedagógicas de Paulo Freire, em que novos conhecimentos, valores e atitudes vão sendo construídos em práticas sociais diferenciadas (Rocha e Rocha, 2013).

Não estamos portanto, propondo interdisciplinaridade como fim em si mesma ou por soar como algo belo pedagogicamente. Ao partimos de contradições, injustiças, desigualdades, enfim, situações concretas e reais de sofrimento humano; a interdisciplinaridade se coloca como um pressuposto metodológico uma vez que a realidade não é fragmentada nem disciplinarizada, mas se constitui de uma trama de relações dialéticas, histórica e socialmente construídas no âmbito de uma cultura. Não podendo ser criticamente compreendida a partir de fragmentos desconexos dos conhecimentos sistematizados.

Diante do exposto, esquematizamos uma proposta de organização curricular para o Cursinho Educação e Cidadania. Uma forma imagética de organizar o que acabamos de colocar de forma escrita.





UM EXEMPLO DE PLANO DE AULA

O exemplo de aula a seguir é baseado na análise da área das **Ciências da Natureza**. Ou seja, como uma aula de biologia, física ou química podem partir da análise de uma situação concreta expressa em uma fala significativa para selecionar conteúdos pertinentes com a problemática contida no tema gerador. Evidente que cada área traria sua contribuição, e outros tantos diversos planos de aula contextualizados poderiam ser elaborados a partir da mesma análise.

1) PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Um conjunto de códigos na forma de imagens, fotos, gráficos, tirinhas, contendo uma contradição social são trazidos com o intuito de fomentar a discussão sobre o tema que pretende-se aplicar a problematização.





Imagem 1. Não pense em crise, trabalhe!



Imagem 2. Taxa de desemprego no Brasil





Imagem 3. Trabalhar para ganhar a vida

As três imagens acima formam um conjunto de códigos que nos auxiliam a discutir sobre a palavra trabalho, o que representa no contexto atual Brasileiro, e como ele está relacionado com nossa estrutura organizacional de sociedade. Concomitantemente, os educandos serão questionados com as seguintes perguntas (mais bem organizadas na tabela 2):

- O que vocês consideram como trabalho?
- Que tipo de trabalho nos traz a sensação de perda de tempo?
- Porque trabalhamos?
- O nosso trabalho é apenas para benefício próprio?
- Todos podem trabalhar?
- Todos podem ter emprego?

2) ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO - ANÁLISE CRÍTICA (Justificativa da contradição)

“Os grupos indígenas encontrados no litoral pelo português eram principalmente tribos de tronco tupi que havendo se instalado uns séculos antes, ainda estavam desalojando antigos ocupantes oriundos de outras matrizes culturais. Somavam, talvez 1 milhão de índios, divididos em dezenas de grupos tribais, cada um deles compreendendo um conglomerado de várias aldeias de trezentos a 2 mil



habitantes (Fernandes 1949). Não era pouca gente, porque Portugal àquela época teria a mesma população ou pouco mais. Na escala da evolução cultural, os povos Tupi davam os primeiros passos da revolução agrícola, superando assim a condição paleolítica, tal como ocorrera pela primeira vez, há 10 mil anos, com os povos do velho mundo. É de assinalar que eles o faziam por um caminho próprio juntamente com outros povos da floresta tropical que haviam domesticado diversas plantas, retirando-as da condição selvagem para a de mantimento de seus roçados. Entre elas, a mandioca, o que constituiu uma façanha extraordinária, porque se tratava de uma planta venenosa a qual eles deviam, não apenas cultivar, mas também tratar adequadamente para extrair-lhe o ácido cianídrico, tornando-a comestível. É uma planta preciosíssima porque não precisa ser colhida e estocada, mantendo-se viva na terra por meses”

Darcy Ribeiro, em O Povo Brasileiro.

O modelo capitalista favorece o monopólio burguês dos meios de produção, ou seja: utiliza as necessidades fisiológicas e culturais do ser humano para torná-los reféns do consumo, retirando dos trabalhadores a possibilidade de produzir por si através de aparatos jurídicos, legais, culturais e físicos. A humanidade é então obrigada a vender a própria força de trabalho para quem possui os meios de produção, para então ser remunerado e poder ter acesso as riquezas e produtos produzidos.

Na dimensão infraestrutural, física, concreta e objetiva, o ser humano é impedido de ter acesso ao espaço geográfico, a terra fértil, urbanizando-se e concretando sua possibilidade de plantar para colher, ou criar animais com o mesmo objetivo. É conveniente lembrar que em 30 anos, no meio-final do século XX, o Brasil inverteu sua proporção da população urbana e rural, de 20% para 80% urbana, convertendo o campesinato em proletariado, atendendo aos interesses de industrialização do país em um contexto de competição econômica internacional. Já do outro lado, as terras antes pertencentes a famílias que praticavam agricultura em pequena e média escala, puderam agora ser utilizadas pelo agronegócio para praticar uma monocultura automatizada que emprega pouco, lucra muito e é insustentável mesmo em médio prazo, por partir da premissa de destruir o ecossistema e não respeitar o ciclo biológico, trazendo a necessidade de envenenar o alimento e utilizar técnicas conservantes prejudiciais para a saúde para evitar que o alimento estrague durante o longo trajeto percorrido para chegar até a mesa.

Em um nível superestrutural, o modelo produtivo burguês retira das pessoas a possibilidade cultural de plantar, ou de produzir por si qualquer riqueza, desincentivando as práticas agrícolas e não as



pautando em nenhum nível da formação institucional (escolar, midiática), muito pelo contrário, formando para perseguir um padrão de consumo irreal. As práticas produtivas da terra são vistas hoje não como produtoras de dignidade, de riqueza ou de manutenção da vida e do bem estar humano, muito pelo contrário, são vistas com desdém, como coisa de caipira, trabalho pesado, subempregos e serviços altamente evitáveis em geral. No entanto, a relação de pertencimento ao espaço e a relação com os gêneros alimentares produzidos muda completamente ao deixar de pegar a comida pronta em uma prateleira para plantar, cuidar e colher. A alienação, a separação entre a força de trabalho e o produto do mesmo leva a uma desconsideração das contradições envolvidas na produção do produto comprado.

Importante dizer que a partir da problemática levantada em sala de aula envolvem várias temáticas diferentes, por exemplo, a questão da escola, do trabalho, do vestibular, da universidade e do próprio cursinho, porém, as ciências da natureza que são foco deste relatório focaram nas problemáticas *não morar e não comer* sem consumo.

Conteúdos de Ciências da natureza que poderiam contribuir para a superação das contradições apresentadas na Fala Significativa:

Ecologia- O que é teia alimentar, onde o ser humano se insere, como o ser humano produz sua energia, o que é monocultura, quais são os impactos ambientais e sociais dela, o que é agroecologia, porque ela é mais sustentável, quais são os limites e potencialidades de cada bioma para gerar alimentos, quais alimentos se adaptam a cada clima, como a interação entre as plantas evita o uso de agrotóxicos, princípio do colhedor e a contradição da monocultura

Saúde Humana e fisiologia- Como a fome e o frio afetam o ser humano, de que formas o hábito alimentar da nossa sociedade afeta nossa saúde, quais os riscos de se ingerir herbicidas e agrotóxicos.

Fisiologia vegetal- De que forma o ambiente, o fotoperíodo, o solo e a época moldam o desenvolvimento dos gêneros alimentares vegetais, que plantas carregam quais nutrientes, como as cidades afetam o bom crescimento das plantas

Química- O que são agrotóxicos, como são as políticas ao redor do mundo e como agem no organismo, bioacumulação, fertilidade dos solos, adubação, poluição, toxicidade, química ambiental.



Física- Em física o “conceito de *trabalho* significa a relação existente entre a força e o deslocamento. Dizemos que existe trabalho quando uma força aplicada em um corpo provoca o deslocamento desse corpo. Assim, quando a força não desloca o corpo, ela não realiza trabalho.”(Anjos, 2018 p.1)

3) APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

O processo de ensino-aprendizagem seria avaliado por meio de uma construção conjunta de uma horta. A construção de uma horta envolve muitos conhecimentos, como o entendimento de como a luz pode influenciar no crescimento do que for plantado, de como esse crescimento irá variar de espécie para espécie. É possível explorar também as propriedades do solo, relações ecológicas, durante os controles de pragas, na busca de substituintes dos agrotóxicos. Lidar com a terra e colher os alimentos, nos traz um sentimento de autonomia, que nos é negado de muitas formas no modelo de sociedade que estamos inseridos.

O grupo irá elaborar em conjunto um texto para colocar na frente da horta, esse texto terá que responder a pergunta: “TRABALHO: o que minha horta tem a ver?”

No final do processo, os presentes serão divididos em grupos, e cada grupo terá que refletir, e pensar em formas de levar os conhecimentos construídos durante o processo da horta para outras pessoas.



REFERÊNCIAS:

- ANJOS, Talita Alves dos. "Trabalho de uma força"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/fisica/trabalho-uma-forca.htm>>. Acesso em 02 de setembro de 2018.
- CRUZ, Claudete Robalos da; GHIGGI, Gomercindo. A codificação e a decodificação de situações-limite como recurso pedagógico para problematização da relação entre educação e a cultura: atualidade do pensamento de paulo freire.
- DELIZOICOV, Demétrio. Conhecimento, tensões e transições. Tese de doutorado. FEUSP. São Paulo. 1991.
- DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta Maria; ANGOTI, José André. Ensino de ciências fundamentos e métodos. 3a ed. São Paulo. **Cortez**, 2009.
- DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e problematizações. Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora. Florianópolis: **Ed da UFSC**, 2001.
- DELIZOICOV, D. & ANGOTI, J. A. P. Metodologias do ensino de ciências.. São Paulo: **Cortez**, 1991. cap. 1 e 3. 1991.
- FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. 10 ed. São Paulo, **Cortez**, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido 17. ed. Rio de Janeiro, **Paz e Terra**, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro, **Paz e terra**, 2011.
- FRIGOTTO Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Vitória, 1987.
- MACHADO, L. M. . Considerações sobre a natureza do trabalho científico. In: Machado, L.M.; Maia, G.Z.A.; Labegalini, A.C.F.B.. (Org.). Pesquisa em Educação: passo a passo. 1ªed. **Marília: M3T Tecnologia e Educação**, 2007, v. 2, p. 1-14.
- MONTALVÃO, Alberto Lopo; TORRES, Juliana Rezende. Perspectiva de ensino crítico em ciências: uma experiência docente a partir da Abordagem Temática Freireana. **Revista da SBEnBio**, n.7, p.122-134, out.2014.
- ROCHA, Sheila de Fátima; ROCHA, João Henrique. A interdisciplinaridade em paulo freire: reflexões em defesa do diálogo disciplinar na educação. **Colóquio Internacional Paulo Freire**. 2013



SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. São Paulo. **PUC-SP**, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da; SOUZA, Ana Inês. A busca do tema gerador na práxis da educação popular. Curitiba. **Editora Gráfica Popular**, v. 192, 2007.



CURSINHO EDUCAÇÃO E CIDADANIA 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA



A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR
CRÍTICO-TRANSFORMADORA E A BUSCA POR AUTOGESTÃO
NO CURSINHO PRÉ-UNIVERSITÁRIO EDUCAÇÃO & CIDADANIA



1. Introdução.....	3
2. Desafios de 2019.....	4
3. Proposta de Organização Institucional.....	6
4. Práxis da educação popular crítico-transformadora.....	11
5. Momentos Metodológicos	19
6. Interdisciplinaridade.....	21
7. Exemplo de plano de aulas crítico-transformadoras.....	22
8. Referências.....	39



1. Introdução

O Cursinho Educação e Cidadania é um projeto de extensão da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba que iniciou suas atividades em 2009, idealizado por docentes progressistas com a finalidade de preparar alunos(as) de baixa renda que pretendam transpor a barreira do vestibular para ingressar o ensino público superior. Efetivamente são os(as) estudantes da universidade que coordenam e lecionam no cursinho há 10 anos. Atualmente o CEC conta com 40 educadores(as) e duas turmas, totalizando 120 vagas: uma semanal, no período noturno, no *campus* Sorocaba da UFSCar; outra em período integral, aos sábados, na E. E. Selma Maria Martins Cunha, no Jardim Tatiana, periferia de Votorantim.

Compreendemos que a pedagogia é a expressão metodológica e metódica da intersecção entre as dimensões política e a filosófica da ação humana. A pedagogia se torna, portanto, uma forma de organizar e aplicar um plano político de desenvolvimento ontológico pautada num posicionamento filosófico. Prezamos pela organização científica da prática educativa partindo de um entendimento dialético da construção do conhecimento e buscando dialogicamente a problematização, compreensão e a superação das contradições presentes em nossa prática considerando a hegemonia educacional antidialógica, autoritária e violenta em que somos submetidos durante toda nossa vida escolar.

Enquanto cursinho popular nos configuramos como um movimento social. Ao perceber a contradição de se adotar práticas pedagógicas conservadoras apesar do discurso político e social progressista, buscamos em Paulo Freire a referência para construir coletivamente um cursinho popular crítico-transformador coeso filosófica, política e pedagogicamente, através de um questionamento ético-crítico e político-epistemológico de nossas práticas. Nesta perspectiva, o CEC deixa de ser uma tentativa frustrada de pré-vestibular comercial, não competindo neste nível ao assumir uma proposta pedagógica inovadora.

Essa proposta vai além do preparar para o vestibular e para a vida universitária. Envolve uma compreensão radical da necessidade urgente da mudança de hábitos socioculturais egoístas e individualistas e de ideias naturalizantes de hierarquia, autoritarismo, legalidade, submissão, fatalismo e demais formas de reificação subjetiva e concreta da classe trabalhadora. Para isto, o cursinho precisa ser um centro de formação de ambos: alunos e professores. Nosso objetivo é a conscientização crítica em favor de um mundo mais justo, mais solidário, menos doloroso e sofrido para os seres humanos, fomentando um novo modelo de cursinho popular que aja através



da reflexão e superação das contradições político-pedagógicas vivenciadas por educadores e educandos críticos ao modelo educacional tradicional.

2. Desafios de 2019

No movimento praxiológico de busca da nossa coesão filosófica, política e pedagógica enquanto, no ano de 2018 o coletivo de educadores e educandos protagonizou a superação de diversos desafios. Ultrapassamos todas as expectativas e queremos agora ir mais longe, radicalizando nossa escolha pelo comprometimento com a educação popular, cidadã, crítica e transformadora. Este documento pretende, a partir da reflexão sobre processo pedagógico de 2018, refletir sobre os propósitos que irão nortear o esforço coletivo durante o ano de 2019, sintetizados em três grandes desafios:

O primeiro será **colocar em funcionamento a turma de sábado na escola estadual Selma Maria**. Pela primeira vez o cursinho se volta para uma escola de periferia no intuito de integrar a comunidade escolar. Nossa turma será composta principalmente pelos estudantes, funcionários da escola e seus familiares; a população dos bairros Jardim Tatiana, Green Valley e Novo Mundo; e a população de Sorocaba e região.

Os bairros do Jardim Novo Mundo e Jardim Tatiana passaram por sérias dificuldades na consolidação da sua infraestrutura, devido ao loteamento ter sido ilegal. Até hoje, os moradores não são proprietários de suas terras ou moradias. Outro agravante foi o alto índice de violência que imperou nas décadas de 1980 e 1990, em ambos os bairros, trazendo rivalidade entre os mesmos, com sequelas até o dia de hoje. Na década de 1990, surgiu o Jardim Primavera nos fundos do jardim Novo Mundo, mais um loteamento irregular, e que trouxe um certo confronto entre os bairros, principalmente no que diz respeito à violência. Os moradores do Green Valley, que fica à margem da Rodovia João Leme dos Santos, carecem de infraestrutura, mas por ficarem próximos à rodovia, e isolados na urbanidade, criaram uma cultura própria de sobrevivência (PPP da Escola Estadual Selma Maria).

Historicamente, o CEC vem atendendo pessoas que procuram um cursinho, justamente pelo interesse em ingressar na universidade pública através dos vestibulares. Agora estamos nos inserindo em um novo espaço para atender educandos que não enxergam na universidade uma possibilidade de futuro. Isso muda muita coisa. Dos 96 alunos de terceiro ano formados na Selma em 2018, apenas 6 se inscreveram no ENEM. O Projeto Político-Pedagógico da escola caracteriza socioeconomicamente a comunidade escolar. Embora essa leitura não esteja alinhada à nossa, por estar imersa em uma série de preconceitos e contradições, nos auxilia na compreensão da leitura que os educadores da fazem da comunidade em que atuam.



A maior parte dos pais tem uma formação acadêmica básica (Fundamental) ou mínima (primário), ou seja, a educação não é uma prioridade e sim uma obrigação. Por esse motivo as famílias não possuem um ambiente que favoreça o estudo. A maioria dos alunos, a exemplo dos pais, não prioriza a educação, pois não conseguem perceber a sua importância. Devido a não priorização da educação, os alunos demonstram desinteresse pelas atividades escolares. O princípio de sobrevivência – emprego, casamento, moradia - é a prioridade sem levar em consideração a qualidade destes e a ordem em que se estabelecem na vida. Há resquícios da cultura da “bandagem”, a qual inspira alguns que tentam resgatar esses princípios e impor na comunidade escolar. A maior parte dos alunos se assusta com a possibilidade de construir uma vida profissional e familiar diferente da vivenciada no decorrer de suas vidas. Aproximadamente 60% dos alunos desejam fazer uma Faculdade. O lazer dos alunos consiste em jogar bola, conversar com os amigos e quando não se tem nada interessante ouve-se música ou assiste-se TV. Em torno de 20% dos alunos nunca foram ao cinema. Algumas famílias não sabem como funciona um disk pizza ou similar, pois eles fazem de tudo – devido a questão financeira. 81% dos responsáveis pelos alunos tem casa própria. A maioria dos alunos e dos seus familiares não acredita em estranhos e nem em seus projetos, pois estes sofreram muitas decepções no passado (PPP da escola Selma Maria).

O objetivo da escola neste ano é aproximar os alunos da universidade, o que dá todo sentido ao nosso trabalho. É necessário conscientizar e debater sobre as possibilidades que as universidades públicas proporcionam, principalmente o campus Sorocaba da UFSCar, que pela proximidade, é a oportunidade mais acessível de ingresso no ensino superior público e gratuito por parte da comunidade dos três bairros que a unidade escolar atende.

O segundo desafio será a **superação da disciplinaridade**, ou seja, organizar as aulas sem disciplinas. Os planos de aulas serão previamente organizados pelo coletivo de educadores, tendo emergido os temas abordados de um processo de pesquisa-ação. O objetivo é não haver aulas disciplinares, mas sim utilizar as diferentes áreas do conhecimento para explorar temáticas pertinentes àquele grupo de estudantes. Por exemplo: o impacto socioambiental causado pelo rompimento de barragens de mineradoras poderia ser abordado por várias disciplinas como biologia, história, geografia, química, matemática, etc. Numa perspectiva disciplinar cada qual traria uma contribuição parcializada da temática em aulas separadas. Ao invés disso, a ideia é preparar uma única sequência de aulas sobre o tema com professores destas diferentes áreas. A discussão toma um outro patamar de sofisticação, sendo abordada de forma multilateral, holística e dialética.

Em uma perspectiva materialista-histórico-dialética, o conteúdo não é o fim em si, mas meio para a compreensão de um determinado aspecto da vida de educadores e educandos. Dessa forma, as



disciplinas irão permear a grade, mas não serão uma categoria estruturante da divisão do conhecimento em nossa organização curricular. Isso também possibilita que professores se articulem em diferentes grupos durante o processo, enriquecendo a aprendizagem e fortalecendo a identidade do coletivo de educadores que compõem o cursinho.

A **Autogestão** é identificada como uma das urgências da administração do CEC, se configurando como nosso terceiro desafio. A coordenação tem sido insuficiente e ineficiente na gestão de praticamente todos os aspectos do cursinho. Reconhecemos a importância de uma coordenação discente definida burocraticamente para fazer a representação frente a institucionalidade, no entanto, esse cargo não pode vir carregado de demasiada responsabilização e poder autocrático. O papel diretivo da coordenação do cursinho neste momento é organizar e distribuir as tarefas para o maior contingente de professores, se possível todos. Cada professor fica então responsável por suas aulas mas também por algum aspecto da gestão. Foram criados os *grupos de trabalho* para suprir esta demanda.

3. Proposta de Organização Institucional

Como um projeto voluntário, é compreensível que poucas pessoas estejam dispostas e disponíveis para um comprometimento amplo e irrestrito com o cursinho, o que requer tempo e energia. Por este motivo, historicamente a gestão do CEC tem sido encabeçada por uma coordenação que centraliza todas as funções administrativas, burocráticas, comunicacionais, pedagógicas. No ano de 2018 esse modelo de gestão centralizado em um número muito reduzido de pessoas que tomavam decisões importantes para o coletivo de forma autocrática foi colocado em cheque. Primeiramente pela denúncia de autoritarismo que a coordenação recebeu de alguns educadores pelo fato de decisões de importantes serem tomadas sem a mínima consulta ao coletivo de educadores que compõem a equipe pedagógica do cursinho; em segundo lugar, pelo elevado número de tarefas requeridas que acabam sobrecarregando a coordenação e diminuindo a qualidade dos trabalhos realizados e dificultando o cumprimento de prazos e metas estabelecidas.

Diante da gritante contradição denotada por um cursinho popular com uma organização institucional completamente diretiva e autocrática, onde a participação dos educadores é mínima e a dos educandos é nula; o processo praxiológico desencadeado no decorrer do ano de 2018 nos leva ao esforço de superação das contradições denunciadas. O comum acordo foi que, durante o ano de 2019, buscaremos formas de efetivar uma **gestão democrática** adequada à realidade do CEC e coerente com os nossos pressupostos políticos, pedagógicos, filosóficos e epistemológicos.



A gestão democrática das instituições de ensino oficiais do estado é um dos princípios definido pela Lei nº 9.394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional sendo corroborada por diversos documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação - não por acaso, mas em conformidade com a constituição federal de 1988 que tem a soberania popular como premissa de um Estado Democrático de Direito (Souza; Pires, 2018). No seio deste modelo de estado, o processo democrático vai além da possibilidade de escolha dos governantes, se estabelece enquanto um valor para a sociedade. Como tal, requer o reconhecimento da diversidade social, bem como a capacidade de discussão, elaboração e aceitação das regras coletivamente estabelecidas; superando obstáculos e divergências por meio do diálogo e da convivência entre visões de mundo distintas para a construção de propósitos comuns (Dourado; Duarte, 2001).

Pode-se dizer que, quando afirmamos a democracia como um valor e como um processo, estamos tratando de duas coisas indissociáveis. O valor diz respeito àquilo que tem importância para as pessoas, para as formas de organização da vida coletiva. Assim, ao afirmar a democracia como um valor, uma sociedade busca caminhos para assegurá-la. Nesse sentido é que se diz que a democracia não é algo dado, mas sim um processo, em permanente construção (Penin e Vieira, 2001).

Educar para a cidadania, como é o cerne da proposta do CEC, implica na construção de um espaço onde o envolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas, além da descentralização dos processos de decisão e divisão de responsabilidades não sejam meras considerações pela estética do discurso, mas realidade prática e estruturante da dinâmica organizacional da instituição. Como um espaço social educativo, com a função político-pedagógica explícita de formação crítico-cidadã é imperativo que o exercício prático da democracia seja um pilar do processo pedagógico e não simplesmente um conteúdo curricular a ser trabalhado em sala de aula.

A educação hegemônica bancária que têm dado a tônica da prática pedagógica brasileira vai justamente no sentido contrário da participação popular no processo político nacional. Na verdade, o que vemos atualmente são movimentos reacionários que pretendem proibir a discussão política nas escolas através da censura dos educadores. Justamente por estar imerso nesta perspectiva hegemônica de educação, e no senso comum com relação à gestão, que o CEC vêm historicamente centralizando a tomada de decisões em detrimento da ampla participação coletiva na construção das propostas e encaminhamentos administrativos e pedagógicos. A educação pública brasileira, infelizmente, está estruturada para a reificação dos educandos, reduzido-os a receptáculos de informações, inibindo o desenvolvimento da capacidade de reflexão, análise e crítica. Neste cenário, por mais que haja estímulo e embasamento legal para a implementação de uma gestão democrática, na prática esta é uma tarefa



anti-hegemônica pois a democracia só pode se realizar pela ação consciente de sujeitos e jamais por objetificados.

Gestão democrática implica compartilhar o poder, descentralizando-o. Como fazer isso? Incentivando a participação e respeitando as pessoas e suas opiniões; desenvolvendo um clima de confiança entre os vários segmentos das comunidades escolar e local; ajudando a desenvolver competências básicas necessárias à participação (por exemplo, saber ouvir, saber comunicar suas idéias). A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, na medida em que elas passam a se interessar e se sentir responsáveis por tudo que representa interesse comum. Assumir responsabilidades, escolher e inventar novas formas de relações coletivas faz parte do processo de participação e trazem possibilidades de mudanças que atendam a interesses mais coletivos (Dourado e Duarte, 2001, p. 27).

Podemos resumir, com base nos manuais oficiais Progestão (2001), três princípios para definir uma gestão democrática:

1. **Descentralização:** A administração, as decisões, as ações devem ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizada.
2. **Participação:** Todos os envolvidos devem participar da gestão: professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis e toda a comunidade.
3. **Transparência:** Qualquer decisão e ação tomada ou implantada, tem que ser de conhecimento de todos.

Mais detalhadamente alguns requisitos são descritos por Dourado & Duarte, 2001 para a prática de gestão democrática:

- Respeito à diversidade cultural, à coexistência de idéias e de concepções pedagógicas, mediante um diálogo franco, esclarecedor e respeitoso;
- Formulações de alternativas, após um período de discussões onde as divergências são expostas;
- Tomada de decisões mediante procedimentos aprovados por toda a comunidade envolvida;
- Participação e convivência de diferentes sujeitos sociais em um espaço comum de decisões educacionais;
- Solicitar a todos os envolvidos que explicitem seu comprometimento com a alternativa de ação escolhida;
- Responsabilizar pessoas pela implementação das alternativas acordadas;

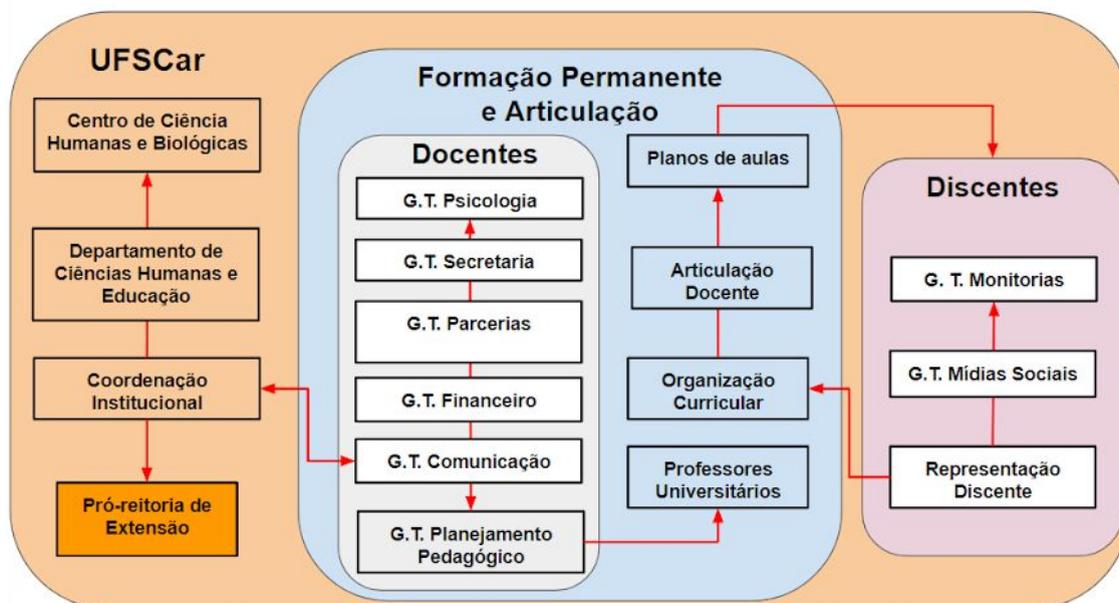


- Estabelecer normas prévias sobre como os debates e as decisões serão realizados;
- Estabelecer regras adequadas à igualdade de participação de todos os segmentos envolvidos;
- Articular interesses comuns, idéias e alternativas complementares, de forma a contribuir para organizar propostas mais coletivas;
- Esclarecer como a implementação das ações será acompanhada e supervisionada;
- Criar formas de divulgação das idéias e alternativas em debate como também do processo de decisão.

Considerando a dinâmica do Cursinho Educação e Cidadania, seus pressupostos político-filosóficos; a autogestão se coloca como a forma mais coerente e legítima de organização institucional. Consideramos a autogestão como uma tecnologia de organização autônoma e coletiva para a eliminação da hierarquia no processo de produção e no trabalho. Nem todo modelo de gestão democrática necessariamente visa a extinção da hierarquização e do poder diretivo.

Um grande exemplo de movimento social espontâneo e auto-gestionado foi a Primavera Secundarista de Ocupações das Escolas de São Paulo, em 2015. Os estudantes organizaram grupos responsáveis por diferentes aspectos da gestão das ocupações, como limpeza, comunicação, alimentação, segurança, programação, etc. Embora houvessem lideranças legítimas estabelecidas, essas lideranças atuavam no sentido da articulação do grupo e jamais da tomada de decisão em nome do coletivo. Todas as decisões das escolas eram tomadas em assembléias deliberativas diárias.

No cursinho a ideia é que cada educador, além de continuar exercendo suas atividades de planejamento das aulas e trabalho dentro da sala junto aos alunos, colabore com algum aspecto da gestão. As atribuições que anteriormente eram centralizadas na coordenação foram divididas em grupos de trabalho; cada grupo tem um representante responsável por garantir que as responsabilidades do GT sejam cumpridas de acordo com os prazos estabelecidos. Algumas atribuições também ficam sob responsabilidade dos estudantes, conforme o esquema abaixo:



GT Psicologia

- Dirigir rodas de conversa com os educadores visando a promoção da saúde mental
- Dirigir rodas de conversa com os educandos visando a promoção da saúde mental
- Realizar plantões periodicamente para atendimento individual de educandos.
- Auxiliar na construção do processo pedagógico
- Encaminhar casos clínicos para terapia
- Redigir e divulgar cronograma de trabalho

GT Secretaria

- Articular a redação dos editais de seleção de alunos e professores;
- Organizar a realização de processos seletivos de alunos e professores;
- Organizar listas de presença e controlar a frequência dos estudantes;
- Articular com o GT Comunicação demais chamadas quando houver evasão;
- Organizar e atualizar semestralmente dados de turma e equipe;
- Catalogar e manter o patrimônio físico e material do cursinho em boas condições.
- Elaborar ofícios, atestados e certificados;

GT Parcerias

- Elencar e comunicar comércios e instituições que disponibilizam doação gêneros alimentícios para os almoços da turma de sábado;
- Planejar e mediar a política externa do cursinho em relação ao movimento estudantil da UFSCar;
- Planejar e mediar a parceria entre o CEC e o Núcleo de Agroecologia Apetê Caapuã;
- Planejar e mediar a parceria entre o CEC e o Movimento dos Povos Originários do Brasil no campus;
- Comunicação com projetos interessados em articular com o cursinho alguma ação ou projeto.

GT Financeiro

- Criar estratégias para o levantamento e gestão dos recursos financeiros;
- Articular com o GT de parcerias possíveis entidades interessadas em financiar o cursinho;
- Organizar as informações pertinentes ao apoio financeiro da ProEx como bolsas de extensão e compra de materiais.
- Encontrar formas de resolver o problema da alimentação na turma do Selma

GT Comunicação e Divulgação:

- Responder mensagens nas redes sociais e e-mail;
- Criar estratégias de divulgação digital objetivando atingir o maior número de pessoas possível fora dos ambientes universitários;
- Planejar estratégias de divulgação presencial como cartazes e folders dentro e fora do campus;
- Promover a participação do CEC em eventos externos e na mídia tradicional (jornal, rádio, tv)



GT Planejamento Pedagógico

- Planejar e divulgar os encontros de formação permanente com o coletivo de educadores;
- Produzir material didático apostilado para a formação docente;
- Desencadear e organizar o processo de investigação e redução temática para a construção dialógica do currículo;
- Incentivar o rompimento com os paradigmas da escola tradicional, que separa os conhecimentos em áreas, buscando a construção da interdisciplinaridade;
- Promover a superação da contradição existente entre a perspectiva política adotada pelo CEC e as práticas pedagógicas exercidas pela equipe docente;

GT Monitorias

- Consultar as turmas sobre as disciplinas e conteúdos que exigem um esforço extra-classe sistematizando a demanda em um documento;
- Propor os melhores dias/horários para a realização das monitorias;
- Articular com o GT de Planejamento Pedagógico o calendário e agendamento das monitorias.

GT Mídias Sociais

- Criação e execução de estratégias de promoção da imagem digital do cursinho;
- Produção de material de divulgação nas redes sociais (Facebook e Instagram);
- Postar stories com as atividades cotidianas do cursinho nas redes sociais.

4. A Práxis da educação popular crítica

Tomando como base a perspectiva educacional crítico-transformadora proposta por Freire (2011), entendemos a educação dialógica como um meio para a superação de situações-limite, onde há conformação do sujeito diante da relação de opressão sofrida. implica em a pessoa entender como natural e até imutável a violência, a opressão, a contradição social. É caracterizada, portanto, por uma visão fatalista da realidade. “as coisas são assim mesmo e não tem como mudá-las”. Quando o aluno não percebe ou não enxerga possibilidade de superação para as contradições e desigualdades que ele vivencia.

Entende-se também, nessa perspectiva, que a humanização é uma vocação ontológica. Sendo assim, ao entender, no exercício de distanciamento, que a realidade a qual está inserido se mostra desumanizadora, injusta, desigual; o educando se vê como alguém que pode problematizar, denunciar e anunciar, intervindo sobre essa realidade com autonomia, buscando a superação da ordem opressora (Freire, 1987; Freire, 1996).

Para tanto, Paulo Freire (1987) propõe uma prática de denúncia através da descodificação de temas significativos que contenham contradições sociais, para que através de problematização os



educandos possam começar a entender essa realidade a partir de uma nova perspectiva, promovendo a mudança na visão de mundo tendo como finalidade a superação de situações-limite (Freire, 1987 *apud*. Delizoicov, 1991).

O fundamento desta proposta de educação é o diálogo. Mais do que uma conversa despreziosa, para Freire, o diálogo começa com a seleção do conteúdo, na busca pelo tema gerador. Sendo assim, antes de definir qualquer conteúdo como componente curricular, se faz necessária a percepção da necessidade concreta dos educandos para a superação da situação-limite em que estes se encontram imersos (Freire, 1987).

Para fazer essa seleção de conteúdos de forma dialógica, Delizoicov (1991) propõe 5 etapas de um processo de pesquisa-ação denominado investigação e redução temática, que dá origem ao currículo da educação popular, direcionando os planos de aulas e a prática pedagógica crítico-transformadora:

1ª) levantamento preliminar: faz-se um levantamento das condições da localidade, onde, através de fontes secundárias e conversas informais com os indivíduos, realiza-se a “primeira aproximação” e uma recolha de dados;

2ª) análise das situações e escolha das codificações: faz-se a escolha de situações que encerram as contradições vividas e a preparação de suas codificações que serão apresentadas na etapa seguinte;

3ª) diálogos descodificadores (legitimação): Os investigadores voltam ao local para os diálogos descodificadores, sendo que, nesse processo, obtém-se os temas geradores;

4ª) redução temática: consiste na elaboração do programa a ser desenvolvido na 5ª etapa. A partir do trabalho de uma equipe interdisciplinar, identifica-se e seleciona-se qual “conhecimento universal” é necessário para a compreensão dos temas identificados na etapa anterior;

5ª) trabalho em sala de aula: somente após as quatro etapas anteriores, com o programa estabelecido e o material didático preparado, que ocorre o trabalho de sala de aula.

Neste ano de 2019, a investigação começou já no processo seletivo. Em ambas as turmas, além de preencherem seus dados pessoais, os candidatos tiveram que responder questões que nos permitem fazer uma primeira aproximação com sua visão de mundo. São perguntas amplas e diversas, com a intenção de abarcar amplamente as problemáticas experienciadas pelos estudantes e comunidade:



- 1) Por que você procurou o cursinho e o que você espera dele?
- 2) Como é o bairro onde você mora? O que você gosta e o que não gosta nele?
- 3) Com quem você mora? Como é a convivência com seus familiares?
- 4) O que te faz feliz e o que te deixa triste?
- 5) O que te deixa com medo? Por quê?
- 6) Você tem algum sonho? Qual? Algo te atrapalha de realizá-lo? O que?
- 7) Como você se vê futuramente?
- 8) O que é qualidade de vida para você?
- 9) Qual o papel da universidade na sociedade?
- 10) O que tem de bom na escola? E de ruim?

Procuramos nas respostas dessas perguntas **falas significativas**, que são aquelas que apresentam na concepção do coletivo de educadores:

- Situações injustas que não são percebidas.
- Situações injustas que são percebidas como justa.
- Situações injustas que são entendidas como insuperáveis.

Em outras palavras, é possível perceber pela fala significativa a imersão dos educandos em **situações-limite**.

[...] situações-limite, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as situações-limite e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o inédito viável. (FREIRE, 1987, p. 94).

Por exemplo, para responder a questão 6, obtivemos a seguinte resposta: “*Sim, ser médica, o que me impede é não ter dinheiro.*” O que realmente atrapalha uma garota pobre de ser médica, em última análise não é a falta de dinheiro, mas sim a elitização da profissão e uma série de contradições, desigualdades e injustiças sociais que são perpetuadas também pelo sistema educativo, ou seja, ao dizer que o que a “impede” de ser médica é a falta de dinheiro, há uma naturalização das relações sócio-econômicas injustas que tornaram a medicina uma profissão elitizada. Uma responsabilização do indivíduo e um ar fatalista para a situação, ou seja: aquilo não pode ser superado se não a partir do esforço individual de cada pobre que quer ser médico em atravessar esse sistema injusto (que não está sendo percebido enquanto injusto).

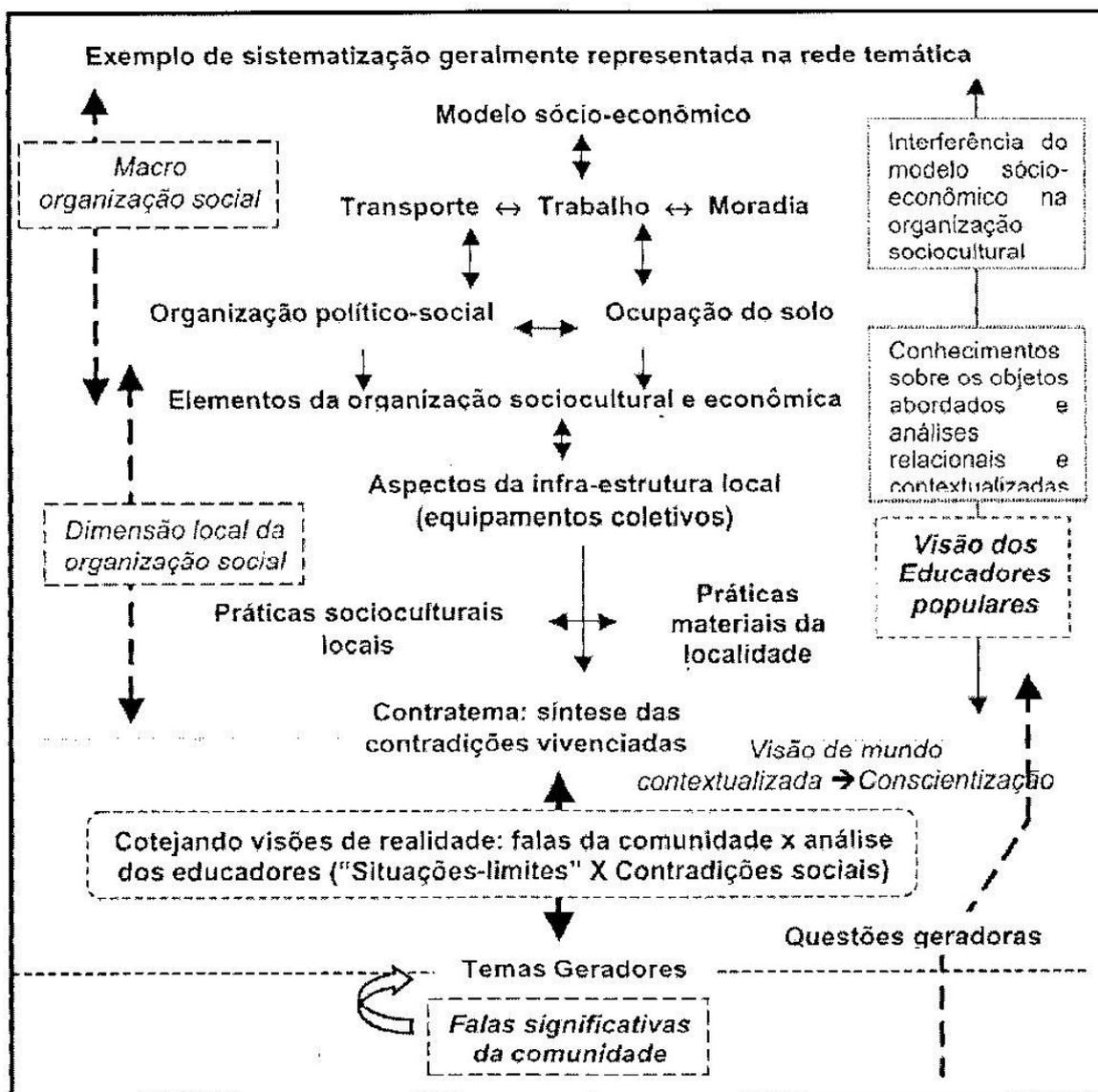


A partir do conjunto dessas falas significativas, escolhemos uma que melhor sintetiza as contradições explicitadas pelo conjunto de falas dos educandos. Essa fala sintética e representativa é denominada **tema gerador**.

Com o tema gerador e as demais falas significativas selecionados, é elaborada uma **rede temática**, uma representação gráfica das contradições e temáticas que permeiam as falas significativas. Sua base é composta pelo tema gerador, que vai aos poucos sendo explorado em suas diferentes dimensões, da mais local, privada e parcial até a mais geral, estrutural e totalizante. A importância desta rede temática é evidenciar o caminho da parte ao todo e de volta a parte, balizando a construção do currículo. A representação dos temas envolvidos nas problemáticas selecionadas pelo conjunto de educadores deve explicitar seu amparo nas falas da comunidade tanto quanto possível, legitimando sua construção enquanto verdadeiramente dialógica. Ela é usada pelos educadores para visualizar as relações entre os diferentes temas a serem abordados visando a superação da contradição identificada. Ela facilita a seleção de conteúdos, por abrir o leque de possibilidades para educadores das mais diferentes áreas conseguirem propor os conhecimentos científicos pertinentes à elaboração das aulas. A rede considera também as diferentes dimensões da realidade social onde se insere o estudante, promovendo a contextualização.

Essa rede temática genérica representa os elementos que precisam estar presentes na análise temática dos professores para que as contradições envolvidas nos mais diferentes níveis de percepção da realidade sejam contempladas na construção do currículo. Esses níveis de percepção da realidade são fundamentais para uma verdadeira leitura dialética das contradições e injustiças vivenciadas pela comunidade. É a partir da alternância entre aquilo que é experienciado, percebido e vivido diretamente pelo indivíduo em sua experiência privada de vida e aquilo que é estrutural, social, histórica e coletivamente construído que poderemos fundamentar o processo de **contextualização** do conhecimento.





*Rede temática genérica extraída de "A busca do tema gerador na práxis da educação popular"
Deve ser lida de baixo para cima*

Na formação popular concebida como práxis, o conhecimento é significativo porque está a serviço do processo histórico da humanização. Desta forma, não buscamos o conhecimento ingênuo do mundo de uma forma generalizada, pautando o básico de cada área, mas buscamos identificar os conhecimentos pertinentes para instrumentalizar a superação de uma situação injusta ou socialmente contraditória, rompendo com a dissociação histórica entre conhecimento e realidade imposta pela tradição positivista, cientificista e acadêmica no tratamento do conhecimento. Em uma perspectiva dialética, conhecimento e realidade são indissociáveis, porque a realidade só é compreendida através do conhecimento e o conhecimento é construído em função



de necessidades e problemas concretos vividos pelos seres humanos. Estamos, portanto, *selecionando conteúdos das ciências que tem uma função transformadora na visão de mundo e realidade material concreta da comunidade.*

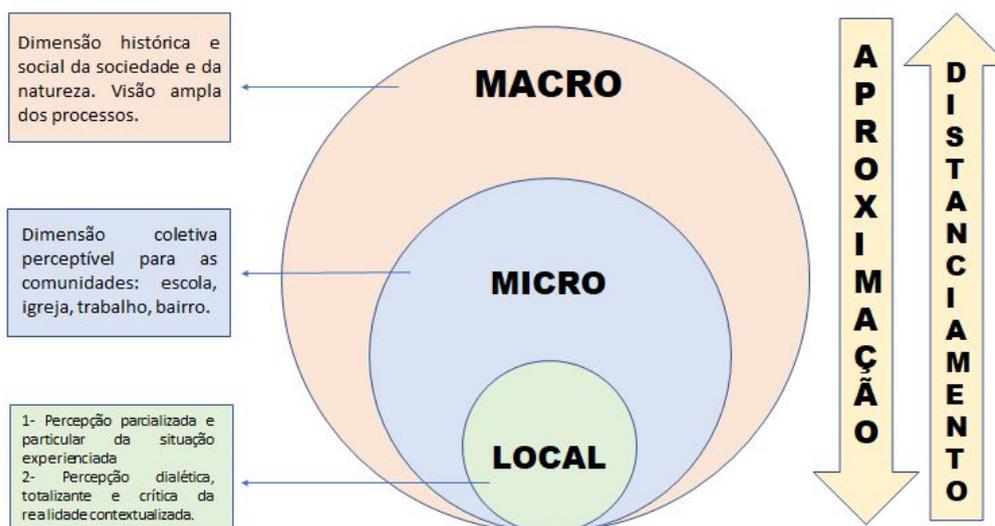
Feita a rede temática, o próximo passo é a elaboração de uma **problematização programática**, que dará suporte à seleção de conteúdos. Ela contém as perguntas que precisam ser respondidas e elucidadas durante cada fase da *contextualização* do conhecimento. Num primeiro momento, a situação é explorada demandando da turma uma análise parcializada e específica do tema gerador. Ao longo das aulas, os educadores começam a problematizar demandando análises que busquem generalizações e totalizações históricas do tema, ou seja, é adicionada sua dimensão social e temporal, suas relações com outras problemáticas e suas razões fundamentais. Num terceiro momento dessa contextualização, volta-se à realidade vivenciada para entendê-la a partir do que foi discutido no seu nível estrutural, macro. A intenção é que se perceba dialeticamente a influência das nossas ações individuais e condições de vida na macro organização social e a influência desta nas nossas condições materiais de existência, possibilitando um plano de ação política crítico. A problematização programática garante que todo o processo, desde sua problematização inicial até a aplicação do conhecimento seja balizado por sucessivas aproximações e distanciamentos da realidade problemática vivenciada e as insira em um constante movimento de parte-todo-parte. A problematização programática faz parte do processo da redução temática, pois ela vai, juntamente com a rede temática, pautar a seleção de conteúdos, uma vez que ela contém as questões que serão pautadas em cada fase do processo para provocar epistemologicamente a turma, tensionando ao limite explicativo e legitimando a necessidade dos conteúdos científicos na prática pedagógica.

As dimensões da realidade a serem contempladas pela problematização programática são:

- **LOCAL 1-** A realidade vivida e perceptível do educando, aquilo que ele pode encontrar explicação no seu cotidiano e na sua vida particular. ex: *“Como o lixo acumulado nas ruas afeta sua vida?” “Já adoeceu em função do lixo?”*
- **MICRO-** Há aqui uma dimensão coletiva, mas ainda assim dentro da percepção do educando, ou seja: como a problemática afeta sua comunidade escolar, família, igreja ou trabalho. ex: *“Que problemas o lixo traz para os moradores do bairro?” “Como a escola lida com o problema do lixo?”*



- **MACRO-** Busca de generalizações e totalizações na abordagem do problema, trazendo a tona sua dimensão histórica e social. ex: *“Porque há tantos bairros no Brasil com o mesmo problema que este?”* *“O que gerou esse problema? Ele sempre existiu?”*
- **LOCAL 2-** A realidade local e percebida pelos estudantes volta a ser discutida, mas desta vez, trazendo elementos que relacionem esta ao seu contexto mais amplo, de uma sociedade situada em um tempo histórico, há também um caráter propositivo nesta fase, vislumbrando a superação do problema. ex: *“O que está ao alcance da comunidade para superar o problema do lixo?”* *“De que forma a omissão do estado influencia na situação da crise sanitária no bairro?”* *“Quais as autoridades responsáveis pela coleta do lixo?”*



Cada uma dessas fases demandará uma série de conteúdos diferentes para ser abordada, a resposta das perguntas não partirá somente dos educandos, mas também será trazida pelos educadores na forma de conteúdos das ciências pertinentes com a discussão. A problematização programática é o roteiro a ser considerado pelo conjunto dos educadores na promoção da consciência de que o conhecimento tem um papel transformador na realidade.



5. Momentos Metodológicos

Do ponto de vista metodológico, Paulo Freire (1987) propõe uma abordagem pedagógica que parte da prática de denúncias através da decodificação de temas significativos que contenham contradições sociais naturalizadas, para que através de **problematização** os educandos possam começar a entender essa realidade a partir de uma nova perspectiva, promovendo a tensão na visão de mundo pela percepção de situações-limite, objetivando a humanização, a emancipação, a autonomia, a liberdade.

- Os educadores apresentam a situação-limite ou tema gerador aos estudantes, de forma a problematizar suas concepções.
- Os educandos interpretam o código que sintetiza o tema gerador, a partir daí vai se desenvolvendo a necessidade de compreender esta situação real que pode ir se mostrando contraditória conforme vai sendo problematizada. Evidencia-se o limite explicativo dos educandos por meio de questionamentos elaborados pelos educadores.
- A Realidade se apresenta de forma codificada e vai sendo sendo decodificada. Um movimento coletivo de ir caminhando abstratamente até o concreto.
- O conhecimento trazido pelos educandos nessa dialética educacional vai ser compreendido como a *Tese*
- É preciso transitar pelo que é local/micro até o que é geral, estrutural/macro, ir da parte ao todo e então retornar até a parte para fazer uma análise *contextualizada*.

A problematização abre caminho e cria a necessidade de uma devolução organizada e planejada das questões apontadas pelos educadores. Esta devolução é denominada **organização do conhecimento** e geralmente é composta pelos conteúdos das ciências que são abordados por meio dos mais diversos recursos didáticos (vídeo, maquete, explicação expositiva, texto, imagem, dinâmica, debate, prática, pesquisa, etc.). O papel do conhecimento científico em uma prática pedagógica materialista-histórico-dialética é possibilitar a superação do senso comum no entendimento de uma situação contraditória vivenciada. Isto porque que segundo essa perspectiva epistemológica, é inerentemente humano conhecermos o mundo para transformá-lo. Precisa haver, então, uma tensão entre o conhecimento científico trazido pelos educadores e o senso comum trazido pelos educandos, já que segundo essa perspectiva, é na contraposição entre tese e antítese que o conhecimento se constrói em atividade de síntese.



- São trabalhados recortes dos conhecimentos sistematizados, que tendem a partir do conhecimento científico porque: 1º) É a formação que os licenciados têm na graduação (acadêmica). 2º) Porque queiramos ou não, é o mais valorizado pelos vestibulares. Mas é provável que, diante de uma contradição, conhecimentos artísticos, religiosos, filosóficos, populares, sejam contemplados. O importante é selecionar os conhecimentos necessários para compreensão crítica da realidade vivenciada que está sendo discutida.
- O estudo dos recortes dos conhecimentos sistematizados é sempre trabalhado em suas tensões com o conhecimento de senso comum, ou demais conhecimentos de diferentes matizes trazidos pelos educandos.
- Os recortes dos conhecimentos organizados trazidos pelos educadores nessa dialética educacional vai ser compreendido como a *Antítese*.

Em um último momento cabe aos educadores uma atividade de **aplicação do conhecimento** construído que tem, em suma, duas finalidades: primeiro, uma proposta de aplicação dos conhecimentos construídos através da intervenção sobre a realidade outrora entendida como natural, dada a situação-limite. Em segundo plano esse momento promove a avaliação do trabalho exercido e construído dialogicamente avaliando estudantes e professores, visto que há reciprocidade na construção de conhecimento entre uma parte que aprendendo ensina, o educando, e outra parte que ensinando aprende, o educador. A aplicação do conhecimento é fundamental, uma vez que é o próprio objetivo de toda a pedagogia crítico-transformadora, que não pode ser transformadora sem transformar de forma prática as condições de existência de todos os envolvidos. Talvez este seja um dos aspectos de mais difícil entendimento sobre esta perspectiva pedagógica, seu aspecto pragmático e seu compromisso prático com a mudança da realidade. Desta maneira, durante todo o processo os educadores devem ter em mente que todo o conteúdo selecionado, em última análise deve pautar, justificar, motivar ou embasar *mudanças de atitude que desencadeiam uma melhora na qualidade de vida dos alunos, ou a superação de uma contradição ou injustiça vivida por eles*.

- O conhecimento construído, além de ser extrapolado para novas situações, é usado para reinterpretar a realidade contraditória vivenciada a partir desta nova visão. Há uma reaproximação e uma nova contemplação crítica sobre a própria condição.



- Através de uma atividade prática, de produção intelectual e comprometimento com a realidade, aborda-se sistematicamente o conhecimento que vem sendo apreendido pelos educandos no decorrer do processo.
- Com essa produção final é possível aos educadores: 1) Avaliar se seus objetivos com as aulas foram atingidos; 2) Definir quais pontos do processo foram positivos e quais precisam ser aprimorados; 3) Concluir o *processo avaliativo* a partir da análise de movimento da atual visão de mundo dos educandos em comparação com as visões que foram explicitadas na problematização.
- A aplicação do conhecimento nessa dialética educacional vai ser compreendida como a *Síntese*.
- Deve haver uma proposta prática de superação da contradição discutida.

6. Interdisciplinaridade

As disciplinas escolares não existe isoladamente na natureza. A biologia, a química, a física e a matemática são análises parcializadas e abstrações daquilo que é um objeto de estudo da realidade concreta. Um peixe em um aquário não pode ser explicado isoladamente pela biologia, sem levar em consideração suas condições químicas, e nem esta por sua vez sem seu aspecto físico, etc. Da mesma forma, os processos educacionais de base dialética procuram aproximar a abordagem do conhecimento daquilo que nos é realmente exigido para apreender o mundo físico, que é a articulação de diferentes áreas do conhecimento para compreender um fenômeno.

A interdisciplinaridade está em constante discussão na pedagogia - ciência que possui como objeto de estudo a educação - não havendo, como em muitas outras áreas, um consenso definido sobre o que é ou como se faz interdisciplinaridade. Diferentes autores das mais diversas bases epistemológicas propõem diferentes formas de superar a fragmentação do saber científico no campo pedagógico. É uma discussão em alta no campo da pesquisa educacional, não somente pela polissemia do termo e suas diferentes concepções teóricas, mas principalmente por resultar, muitas vezes, em práticas equivocadas. Esses equívocos se manifestam frequentemente pela leitura da interdisciplinaridade como uma simples junção de disciplinas justificada em si mesma, ou pela total negação do conhecimento disciplinar.

Não é razoável propor uma nova forma de pensar e agir nos processos de ensino e aprendizagem que ignore a cultura do conhecimento científico. Isso envolve o reconhecimento da



importância do saber disciplinar legado pela tradição cartesiana, empirista e positivista. Ao propor a superação da disciplinaridade sabemos que conteúdos mais amplos e universais são constituídos ou permeados por conteúdos mais particulares. Invariavelmente, as diferentes leituras de interdisciplinaridade apontam para a possibilidade da superação da visão fragmentada e mecanicista ainda muito forte no pensamento científico moderno. Não pela negação tácita da disciplinarização mas pela resistência consciente e sistemática ao saber fracionado, recortado, descontextualizado em prol do saber integral, totalizante e crítico.

Em síntese, fragmentar a análise da realidade impossibilita a compreensão da totalidade, e por isso, a projeção de uma realidade diferente. O rompimento de uma visão fragmentária de mundo e de educação, em busca de uma concepção mais integradora e totalizadora do conhecimento e da prática pedagógica, balizada pelas concepções pedagógicas de Paulo Freire, em que novos conhecimentos, valores e atitudes vão sendo construídos, pode resultar em práticas sociais diferenciadas, a partir de análises menos parciais da realidade (Rocha, 2013, p.11).

Uma leitura materialista-histórico-dialética vai compreender a dinâmica da hegemonia educacional e científica como resultado da luta de classes. Quer dizer, se a ciência é extremamente fragmentada e a educação escolar reproduz essa forma de organizar o conhecimento, não é à toa: há intencionalidades em manter a forma hegemônica de apreensão do conhecimento por meio da fragmentação das diversas áreas - que se complementam e inexistem umas sem as outras.

Historicamente a ciência moderna nasce ligada ao capitalismo, pretendendo-se impor como saber hegemônico, livre de valores e baseada em quantificações. Na presente fase neoliberal do capitalismo, na qual se acentua a tendência a transformar tudo em mercadoria, a ciência vem sendo mercantilizada e as condições de trabalho dos pesquisadores vêm sendo degradadas. [...] o surgimento da ciência moderna está ligada ao nascimento do capitalismo e partilha com ele o desejo de dominar, explorar e manipular a natureza e os homens. A burguesia estava pronta pra tomar o poder político sobre as ruínas das instituições feudais e fez substituir o culto da divindade pelo culto da razão. Ao se apropriar do discurso racionalista a burguesia substituiu a vontade de Deus pela lei dos mercados. (Souza, 2011 p.266 e 271)

A ideologia que fundamenta a concepção do fazer científico, bem como a noção de ensinar e aprender, criados no seio de uma sociedade de classes extremamente hierárquica está aparelhada e organizada de acordo com os interesses de classe para a manutenção do *status quo*, da dominação burguesa. Paulo Freire denominou a educação hegemônica, antidialógica e adestradora como *Educação Bancária*, uma vez que, ao entender o conhecimento como algo passível de transmissão, os alunos se tornam receptáculos onde os professores depositam seus conhecimentos.



Primeiramente os alunos apreendem a realidade como algo estático e compartimentado ao entrarem em contato com *“conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”* (Freire, 1987 p. 33). Em segundo lugar, de maneira subjetiva, os educandos aprendem que não precisam, ou pior, não podem ser sujeitos. *“Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”* (Freire, 1987 p. 34). Ao praticarem e exercitarem o recebimento destes depósitos, vão assumindo cada vez mais sua posição como objetos e menor é a probabilidade de desenvolverem sua consciência crítica, que resulta na transformação do mundo, como sujeitos.

Ora, a quem interessa que a escola ensine a realidade de forma fragmentada e estática, e que o educando apassivado, descaracterizado enquanto sujeito, se converta a uma ingenuidade reificante? A dominação exercida pelas classes sociais que exercem o poder é desta forma perpetuada: negando aos grupos oprimidos as condições físicas, psicológicas, mentais e intelectuais necessárias para lutarem por sua libertação. Moldando o corpo e a mentalidade dos oprimidos, para que os adaptando a essa realidade injusta melhor sejam dominados (Freire, 1987).

A discussão da interdisciplinaridade em Paulo Freire afinal, propõe a reflexão sobre as concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem no intuito de romper com a forma tradicional de organização do saber para a prática de uma nova epistemologia popular e emancipatória (Rocha, 2013).

7. Exemplo de plano de aulas crítico-transformadoras

Investigação Temática:

A investigação foi realizada em uma escola na periferia de Salto de Pirapora com todas as turmas de ensino médio.

O levantamento preliminar do processo de investigação temática foi desencadeado através de perguntas bem amplas e que não pudessem ser respondidas com sim ou não:

- 1- Descreva uma situação ou o que, te faz feliz e triste.
- 2- Você pode descrever em poucas palavras como é o bairro que você mora? O que você mais gosta dele? O que você não gosta e acha que poderia ser diferente?
- 3- Como você se imagina futuramente?
- 4- O que você faz durante o seu dia? O que você mais gosta e menos gosta nele?

Ao analisar as respostas obtidas com esse questionário, a procura de contradições, levantamos hipóteses de temas que poderiam ser trabalhados, entretanto essas hipóteses precisavam



ser confirmadas, para isso nós separamos em 4 grupos, cada qual ficou responsável por confirmar as hipóteses que surgiram:

Grupo 1 - Pergunta 1 – Bullying Homofobia Acesso à tecnologia Fome

Grupo 2 - Pergunta 2 – Infraestrutura (lazer, ambiente, gestão pública)Segurança Drogas Convivência Social

Grupo 3 - Pergunta 3 – Relações familiares; “Materialismo” no sentido de consumismo; Indicativo de naturalização da desigualdade; Meritocracia.

Grupo 4 - Pergunta 4 – Tédio; Uso de mídias digitais; Escola (gosta ou não gosta de frequentar); Tarefas domésticas; Machismo; Castigo

Os grupos formularam várias codificações a fim de validar as hipóteses de possíveis contradições e temas geradores. Alguns temas foram descartados, algumas hipóteses foram confirmadas e surgiram novas interpretações e possibilidades de temas que anteriormente não haviam surgido ou passado despercebido

O grupo 4 após uma análise mais detalhada do conjunto de falas elaborou as seguinte codificações que foram respondidas pelos alunos em folhas individuais e entregues, constituindo o material de análise.

Primeira Codificação - Relações de Gênero



1 - O que você já deixou de fazer por ser menina (o)?

2 - Você acredita que na sociedade, existem diferenças entre homens e mulheres? Explique a sua opinião.

3 - Dê exemplos de comportamentos machistas no cotidiano.

Segunda Codificação: Castigo



- 1 - Descreva o que você vê nas imagens.
- 2 - Alguma coisa justifica essa ação? Porque?

Terceira Codificação: Tédio



- 1 - Porque essas pessoas estão assim?
- 2 - As vezes você também fica desse jeito? Porque?

Com as respostas obtidas para cada pergunta foi realizada a leitura e seleção das falas significativas identificadas. Vamos focar apenas na primeira codificação e suas respostas para não estender muito o documento. Todas as as explicações dos alunos para cada pergunta foram analisadas conforme a seguinte tabela:

O que você já deixou de fazer por ser menina (o)?

Falas Significativas	Limite explicativo	Elementos presentes na visão dos educandos	Contratema (visão dos educadores)	Elementos presentes na visão dos educadores
<p>Porque homem quer ser mulher e mulher quer ser homem. (c)</p>	<p>O educando entende o gênero como sendo uma determinação natural binária com base na genitália.</p> <p>Naturaliza gênero de acordo com o sexo biológico.</p>	<p>Desvio de conduta</p> <p>Sexo biológico (masculino/feminino)</p> <p>Gênero (homem/mulher)</p>	<p>Por questões sociais, culturais e subjetivas, algumas pessoas apresentam uma identidade de gênero que difere daquela designada no nascimento. O gênero e a sexualidade estão além do determinismo biológico, pois a identidade de gênero é uma construção histórica de cada sujeito, que pode se adequar ou não às designações sociais que lhe foram impostas.</p>	<p>Identidade de gênero;</p> <p>Transsexualidade/Transfobia</p> <p>Determinismo biológico;</p> <p>Sistema reprodutor masculino/feminino</p> <p>Construção sociocultural do gênero;</p> <p>Padrões culturais (valores, crenças, estereótipos, comportamento) no contexto do modelo de sociedade capitalista contemporâneo.</p>
<p>Deixei de (jogar bola/brincar de boneca/deixar o cabelo crescer...) por ser menino/menina. Mas não existe diferença</p>	<p>Existe uma naturalização em torno dos estereótipos de gênero e da desigualdade de gênero, ou ao machismo. Apesar de terem deixado de fazer algumas coisas consideradas de menino(a), não significa, na visão dos alunos que há aí algum tipo de desigualdade ou opressão.</p>	<p>Estereótipos de gênero</p> <p>coisas de menino/a</p> <p>Igualdade entre homens e mulheres</p>	<p>Os estereótipos de gênero servem para reforçar uma diferença (desigualdade) criada historicamente entre homens e mulheres, designando papéis</p>	<p>Desconstrução dos estereótipos de gênero.</p> <p>Relações de gênero</p> <p>Machismo e Feminismo</p> <p>Padrões culturais (valores, crenças,</p>



<p>entre mulheres e homens (c) [34]</p>	<p>Não adem ao padrão cultural de gênero e sexualidade o fato de terem deixado de fazer alguma coisa simplesmente por ser homem ou mulher.</p>		<p>específicos para cada um dos gêneros. Nesses estereótipos mulheres estão representadas de forma negativa e subalternizada, e homens de forma e positiva e superior.</p>	<p>estereótipos, comportamento) no contexto do modelo de sociedade capitalista</p>
---	--	--	--	--

Você acredita que na sociedade, existem diferenças entre homens e mulheres?

Explique a sua opinião.

Falas Significativas	Limite explicativo	Elementos presentes na visão dos educandos	Contratema (visão dos educadores)	Elementos presentes na visão dos educadores
<p>Não, pra mim todo mundo é igual (c) [15]</p>	<p>O estudante acha que não existem diferenças, ou seja, acredita na igualdade. Não fica explícito se ele acredita que a igualdade já existe ou é um pressuposto que deveria ser respeitado, mas ainda não praticado.</p>	<p>igualdade de gênero</p>	<p>Apesar de homens e mulheres serem iguais perante a lei e radicalmente semelhantes do ponto de vista biológico, no âmbito cultural/social/econômico há o subjugamento de que o gênero feminino é tido como inferior em diversos aspectos em relação ao gênero masculino. Entretanto não analisa como se dão as relações de</p>	<p>Homem como gênero masculino x humanidade</p> <p>Sistema reprodutor</p> <p>Desigualdade de gênero x macroestrutura sociocultural</p>



	Compreensão limitada do conceito de machismo		gênero na sociedade, que se dão de forma desigual.	
Se existe diferença eu não sei. (c) [2]	O estudante não sabe identificar as diferenças entre homens e mulheres na sociedade	Igualdade entre homens e mulheres espaços, família, política, moral, etc. Além de existir a supervalorização das características físicas e culturais associadas com o sexo masculino. Existe uma luta centenária das mulheres pela igualdade de gênero.	Vivemos [ainda] em uma sociedade patriarcal e machista, em que os homens possuem privilégios sociais, em diversos	Machismo; Gênero; Luta pela igualdade (Feminismo)
Sim, porque o homem quer ser mais que a mulher (c)	O educando interpreta a desigualdade de gênero no nível subjetivo apenas	Machismo como fator individual apenas	Em muitos casos não há subjetivamente a intenção do homem de ser melhor que a mulher, entretanto, mesmo nesses casos o machismo continua se manifestando. Isso porque o machismo perpassa o nível subjetivo estando fortemente arraigado na estrutura social e cultural.	Machismo como fator social e suas consequências no atual modelo de sociedade capitalista.
A mulher que sabe cuidar da criança (c)	Somente a mulher é responsabilizada pelo cuidado da prole. O homem não teria condições de fazê-lo por não saber como. Naturalização	Cuidado maternal	Qualquer pessoa pode aprender a cuidar de crianças. Entretanto por questões sociais e culturais a mulher é colocada na posição de administradora do lar, o que inclui o cuidado da prole. E ao homem são designadas tarefas externas ao lar. Os	Estereótipos de gênero x cuidado da prole Sociedade patriarcal cuidado parental da prole em diferentes espécies animais



	dos cuidados da prole apenas pelo sexo feminino.		brinquedos mais populares, por exemplo, denotam isso: a boneca para a menina e o carrinho para o menino.	
A mulher ajuda o homem nos afazeres domésticos e o homem ajuda a mulher pagando as contas de casa [3]	Interpreta a desigualdade como algo acordado entre homens e mulheres, como uma troca de favores.	Papéis específicos para homens e mulheres	Existem acordos firmados dentro de relacionamentos conjugais onde há uma divisão entre as funções das partes, entretanto muitas vezes esses papéis são assumidos de forma tácita onde uma pessoa se privilegia em detrimento da outra. Como o homem “ajudar” a mulher nas tarefas domésticas, ou a cuidar das crianças como se essas funções fossem inerentemente femininas. O patriarcado e os papéis estabelecidas por homens e mulheres foram uma construção social, e não natural. Isso afeta os indivíduos do gênero masculino e feminino, de forma positiva, e negativa sucessivamente.	Estereótipos de gênero x Sociedade patriarcal padrões (valores, crenças, estereótipos, comportamento) culturais no contexto do modelo de sociedade capitalista.
Sim, porque homem tem pênis e mulher tem vagina (c)	A morfologia do órgão genital pauta as diferenças sociais entre homens e mulheres. Biologização do	Órgãos genitais definindo gênero	Visto que o gênero é um constructo social e não uma designação biológica, é possível entender que	Gênero x órgãos genitais Questão de gênero Cis x Trans Trans, Travestis, Queers. x violências sofridas



	gênero.		<p>existem homens com vagina e mulheres com pênis.</p> <p>Entretanto as desigualdades sociais entre os gêneros não são explicadas pela diferença morfológica dos genitais</p>	<p>desigualdade de gênero x macroestrutura sociocultural</p> <p>gênero/identidade;</p> <p>gênero x determinismo biológico;</p> <p>construção sociocultural em torno do conceito de gênero;</p> <p>produção de subjetividades em torno do conceito de gênero;</p> <p>padrões (valores, crenças, estereótipos, comportamento) culturais no contexto do modelo de sociedade capitalista</p> <p>políticas públicas</p>
Meninos não pintam a unha e meninas pintam (c)	<p>As diferenças estéticas entre homens e mulheres designam seu papel social.</p> <p>Reprodução do padrão social de expressão de gênero.</p>	Papéis específicos entre os gêneros.	Existem meninas que pintam a unha assim como existem meninos que pintam a unha. Porém existem uma grande repressão na escola social/família, que impõe aos indivíduos que se identificam com o gênero masculino de não se comportar como uma “menina”.	<p>Estereótipos de gênero x repressão/imposição;</p> <p>Preconceito/LGBTIfobia</p>
O homem é mais forte do que a mulher por isso pode fazer trabalhos	O papel social de homens e mulheres é designado pela diferença de	Diferenças biológicas definindo funções para	Existem homens e mulheres com diferentes densidades	Diversidade física corporal dos homo sapiens durante a evolução.



pesados (c) [4]	<p>massa muscular(?) que existe entre homens e mulheres.</p> <p>Legitimação de desigualdades sociais por argumentos biológicos.</p>	homens e mulheres.	<p>musculares. O hormônio masculino promove a formação do tecido muscular, entretanto a diferença de força física entre os gêneros não deve embasar desigualdades sociais.</p>	<p>Evolução;</p> <p>Machismo .</p>
----------------------------------	---	--------------------	--	------------------------------------

De exemplos de comportamentos machistas no cotidiano.

Falas Significativas	Limite explicativo	Elementos presentes na visão dos educandos	Contratema (visão dos educadores)	Elementos presentes na visão dos educadores
Exemplo de comportamento machista é ilusão (c)	Não existem comportamentos machistas.	igualdade entre homens e mulheres	Esse tipo de posicionamento diante das pautas do movimento feminista sempre foram muito recorrentes, deslegitimar o discurso das mulheres afirmando que suas opressões são ilusórias é só mais um exemplo de comportamento machista.	<p>machismo</p> <p>Dimensão social - cultural</p>
Não ofender as pessoas com palavrão (c) [4]	Entende que machismo não é coisa boa, mas reduz à agressão	Violência verbal	O machismo não se reduz a agressão verbal.	Machismo e sua complexidade

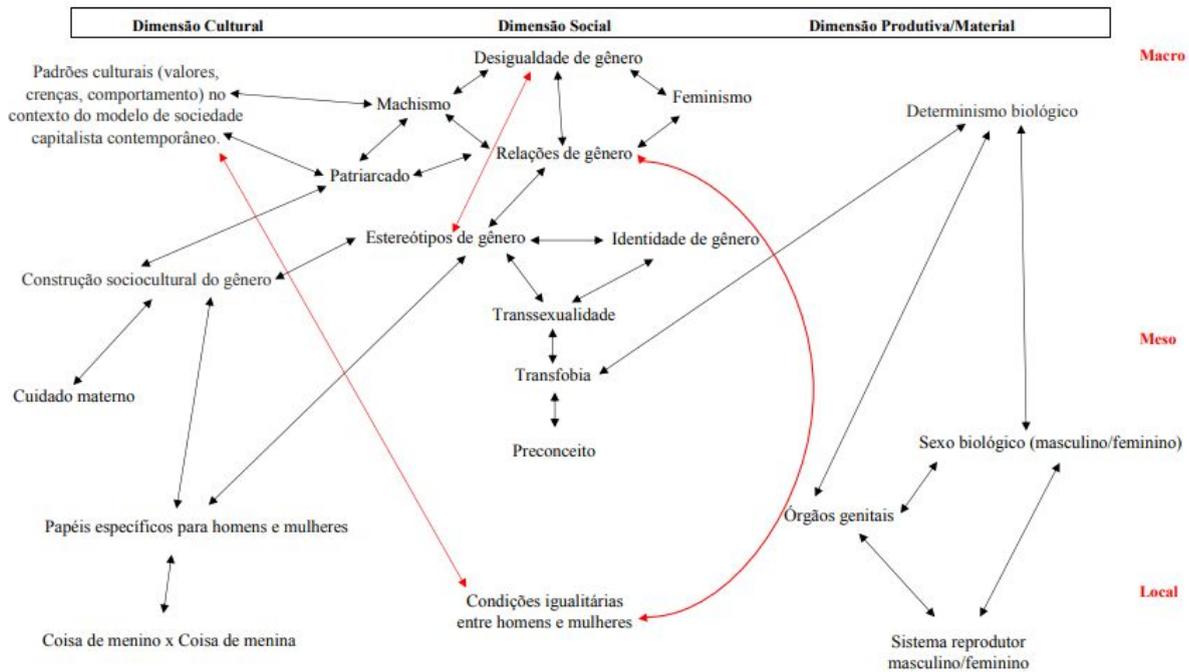


	<p>verbal.</p> <p>Falta de informação/discussão sobre o assunto.</p>			
<p>Eu sou homem, eu posso e você não (c) (s)</p>	<p>Entende que existe machismo e entende que isso o privilegia de alguma forma, entretanto não apresenta a noção de como o machismo o afeta.</p>	<p>Poder</p> <p>Ser homem</p>	<p>O machismo coloca o homem numa situação de privilégio social, o que lhe dá vantagem em vários contextos, entretanto o machismo também desumaniza os homens.</p>	<p>Machismo</p>
<p>Quando o homem vira mulher e a mulher vira homem (c)</p>	<p>O educando percebe o gênero como uma essência que está na pessoa, ou seja você é homem ou é mulher. O que foge desse padrão é considerado um desvio: virar mulher ou virar homem, para o educando, é machismo.</p>	<p>Normas de gênero</p>	<p>As pessoas não viram homem ou mulher, o gênero é uma construção histórica de cada sujeito, que pode se adequar ou não às designações sociais que lhe foram impostas.</p>	<p>Transfobia</p>
<p>Menino apanha e menina não (c)</p>	<p>O estudante acredita que as maiores vítimas das agressões físicas são os homens.</p>	<p>violência física</p> <p>desigualdade de gênero</p>	<p>Nem meninos nem meninas deveriam apanhar. Apesar disso meninos e meninas são vítimas de agressão física. Mesmo assim as maiores vítimas de violência doméstica são as mulheres.</p>	<p>Violência contra mulher</p> <p>Violência doméstica</p> <p>Machismo</p>



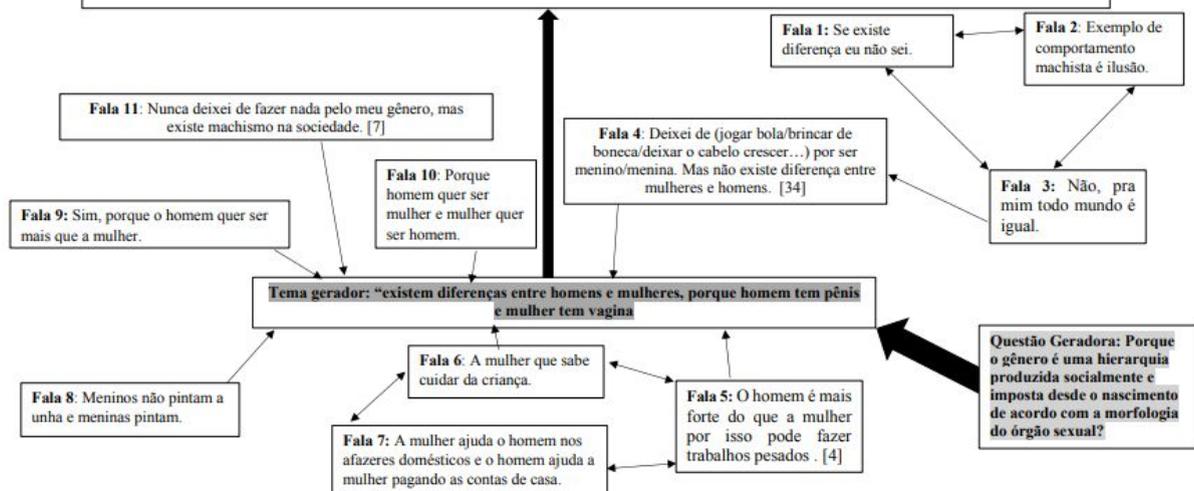
Redução Temática:

Sistematização das falas significativas, tema gerador, limite-explicativo, contra-tema e rede temática. O número entre colchetes indica a quantidade de vezes falas muito parecidas com aquela apareceram.



Contra-tema: O sexo (biológico) é o conjunto de características estruturais e funcionais segundo os quais um ser vivo é classificado como macho ou fêmea. O gênero (social), por sua vez, se refere à composição da identidade baseada em diversos fatores que se inter-relacionam de forma complexa, sendo ao mesmo tempo uma imposição sociocultural e uma construção subjetiva de cada sujeito. Interpretando o gênero como um constructo social e não uma designação biológica, é possível entender que existem homens com vagina e mulheres com pênis. As desigualdades sociais entre os gêneros não são explicadas pela diferença morfológica dos genitais, mas sim por serem as relações de gênero relações de poder e dominação.

Limite explicativo: O educando entende o gênero como sendo uma determinação natural binária com base na genitália. Naturaliza gênero de acordo com o sexo biológico. A morfologia do órgão genital pauta as diferenças sociais entre homens e mulheres. Existe uma biologização do gênero.



Falas Significativas	Justificativas pelas seleções das falas	Problematização das falas significativas	Seleção de conhecimentos científicos	
			Tópicos gerais	Detalhamento
<p>1 - “Existe diferença entre homens e mulheres, porque homem tem pênis e mulher tem vagina”.</p> <p>2- “Porque homem quer ser mulher e mulher quer ser homem”</p> <p>3 – “A mulher que sabe cuidar da criança. /A mulher ajuda o homem nos afazeres domésticos e o homem ajuda a mulher pagando as contas de casa. ”</p>	<p>As falas se mostram contraditórias à medida em que naturalizam diferenças e desigualdades sociais partindo de parâmetros biológicos. Além disso, culpabilizam as pessoas que desviam dos estereótipos de gênero (pautados na genitália) pela opressão que sofrem e pelo machismo.</p>	<p>Local 1</p> <p>O que são estereótipos de gênero? (na visão dos educandos) Como os educandos se veem diante desses estereótipos?</p> <p>Como os estudantes interpretam o fato de sua vida ser definida antes de seu nascimento? (Gênero/sexualidade) Eles percebem a hetero-cis-normatividade e como isso interfere na sociedade?</p> <p>(Cultural)</p>	<p>Local 1</p> <p>O que são estereótipos de gênero, como eles influenciam na vida dos indivíduos da sociedade.</p> <p>O que é hetero-cis-normatividade, e como ela se construiu, como ela funciona, quais as consequências.</p> <p>(Cultural)</p> <p>Mostrar como a mídia, que os alunos possuem contato, influencia na construção de suas identidades (gênero/ sexual).</p>	<p>Local 1</p> <p>Mostrar a complexidade da construção das identidades, com influências multifacetadas, genéticas e sociais. E como a carga social, se construiu através de influências econômicas, políticas, e sociais, (mídia/instituições familiares/políticas) tornando o sistema binário de gênero hetero-cis-normativo</p>

<p>4- “Nunca deixei de fazer nada pelo meu gênero, mas existe machismo na sociedade. ”</p>		<p>Os alunos percebem como a mídia influencia na construção de suas identidades (gênero/ sexual), e como isso é vinculado a influências econômicas, políticas e sociais?</p> <p>(Social)</p> <p>Os alunos possuem conhecimento sobre o que é gênero, sexo biológico e sexualidade? Como a escola tem trabalhado esses assuntos com os alunos? Como o estudo sobre o assunto tem efeito nas futuras relações/interações sociais dos alunos? (Social e produtiva)</p>	<p>Qual a relação das questões de sexualidade e gênero com os interesses econômicos e sociais do status quo.</p> <p>Mostrar o significado e diferenças de gênero, sexo biológico e sexualidade. Relacionar a diversidade e complexidade do corpo biológico, e dos seres vivos.</p> <p>Micro</p> <p>Pesquisar as políticas públicas e lutas em Salto e Sorocaba, sobre o índice de violência de gênero/sexual e as percepções dos indivíduos na cidade, por</p>	
--	--	---	---	--

		<p>Existe a percepção da complexidade do corpo humano (genética) e da vida? (Produtivo)</p> <p>Micro</p> <p>Como a região de salto de Pirapora e Sorocaba se mostra frente as questões de gênero e diversidade sexual? (social e cultural)</p> <p>Macro</p> <p>Como o Brasil se mostra frente as questões de gênero e diversidade sexual? Quais políticas públicas foram conquistadas? O que precisa ser conquistado? Quais os</p>	<p>meio de como pixo, grafite, placas, mídia, Igreja, etc.</p> <p>Macro</p> <p>Analisar os índices de violências nacionais contra mulheres e LGBTQA no Brasil, e como isso tem relação a grande mídia, Estado, e instituições sociais, dentro da perspectiva de sociedade capitalista.</p> <p>Perceber as relações de poder e privilégios que mantêm o padrão hétero/homem/cis, e como isso afeta os indivíduos fora do padrão.</p>	
--	--	--	---	--



Plano de aulas:

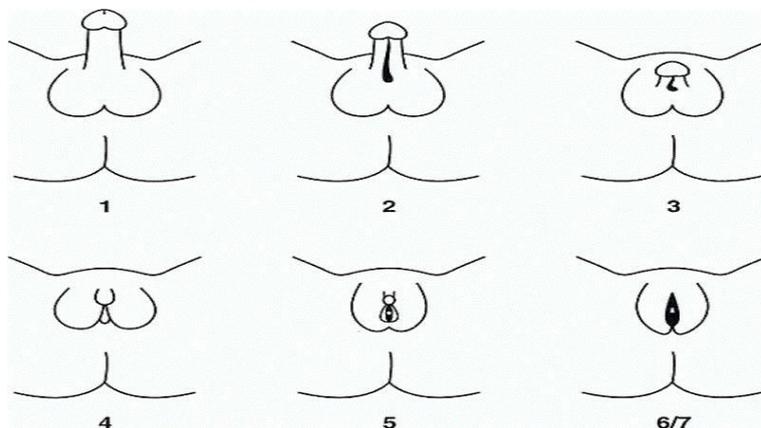
Atividade 1 - Quebra gelo: jogo dos privilégios

A fim de iniciar a problematização com as/os estudantes e introduzir alguns conceitos que seriam utilizados no decorrer da prática pedagógica, foi criada uma atividade pelos próprios educadores denominada “jogo dos privilégios”. O intuito era que, por ser uma prática mais dinâmica, fosse possível também realizar o “quebra gelo” com a turma.

O jogo pretendia elucidar, com base em dados do IBGE, estatísticas e reportagens, as diferenças existentes de oportunidades e privilégios para indivíduos de determinada classe social, gênero, raça, etnia, religião ou orientação, e mostrar como isso é estabelecido de forma cultural e social, no modelo de produção vigente. No fim o jogo demonstra como a injustiça social, produz e reproduz desigualdades, sendo mascarada como uma justiça meritocrática.

Atividade 2 - Sexo biológico - Intersexualidade

Para iniciar a problematização os educadores formularam algumas perguntas como um pré-roteiro que orientou a discussão com os estudantes. Separados em 3 grupos foi fomentada a discussão sobre a imagem que apresentava diferentes morfologias de órgão genital feminino/masculino/intersex.



As perguntas orientadoras foram as seguintes:

1. O que é sexo biológico?
2. O que define o sexo biológico?
3. O que é gênero?
4. O que define o gênero?
5. Quem define o gênero e o sexo biológico das pessoas?
6. Na sua opinião existe alguma diferença entre gênero e sexo biológico?
7. O que é órgão sexual?
8. O que é natural? O que é normal? Tudo que é comum é natural?

Após a discussão nos grupos os educadores realizaram uma conversa com a sala toda, para tirar dúvidas, assim como elaborar outras perguntas problematizadoras. De forma breve e bastante introdutória foram explicados alguns conceitos como: código genético, cariótipo, cromossomos sexuais, hormônios sexuais, hermafroditismo, sexo biológico e intersexualidade.

Atividade 3 - Estereótipos de gênero e construção sociocultural do gênero

Nesta aula foi exibido um curta de animação produzido pela ONU, chamado “O sonho impossível?”. Este documentário aborda de maneira bem sutil as funções sociais do homem e da

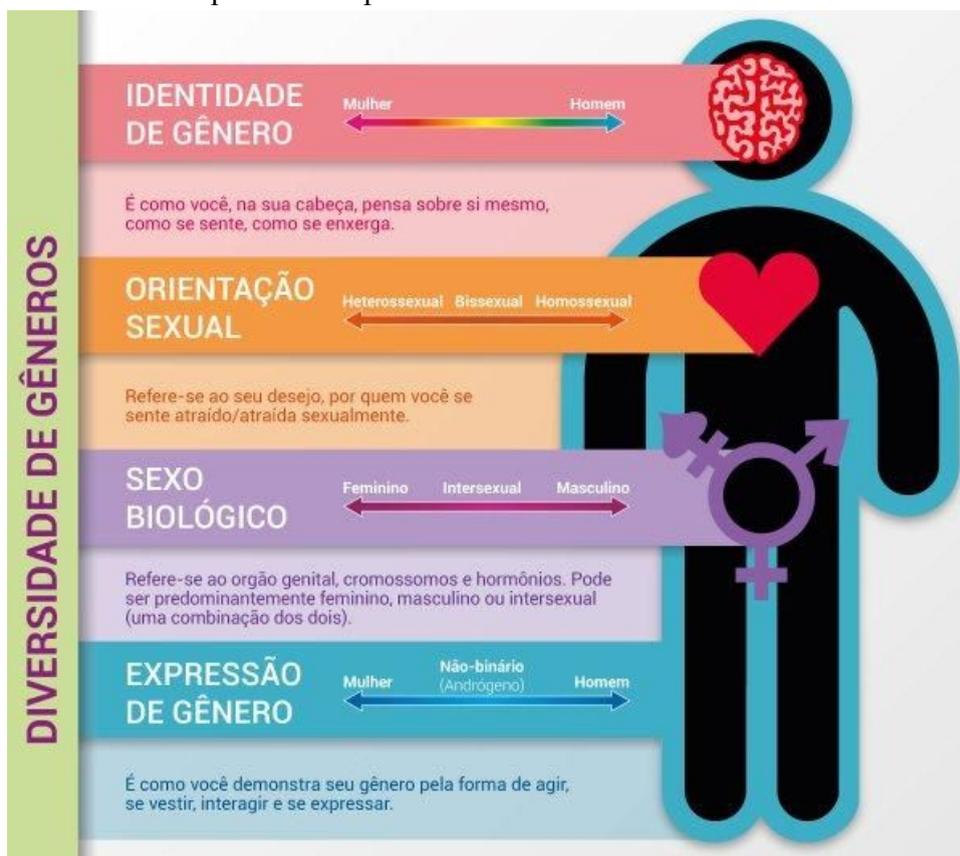


Atividade 6 - Orientação sexual: cura gay e banheiro unissex

Dando andamento nas atividades de construção do conhecimentos foram levados dois assuntos considerados polêmicos para um debate com a finalidade de trabalhar o tema orientação sexual. Reportagens e vídeos foram utilizados sobre a cura gay e banheiro unissex.

Atividade 7 - Aula síntese - biscoito sexual

Para fechar a construção do conhecimento, todos os temas trabalhados foram costurados nessa última atividade que traz o espectro da sexualidade humana em seus diferentes níveis:



Atividade 8 - Aula de aplicação do conhecimento

Com base nos conhecimentos construídos no decorrer das atividades, foi proposto aos estudantes que analisassem revistas, jornais e sites à procura de estereótipos de gênero e construíssem a partir de recortes cartazes ou fanzines que foram distribuídos e afixados na escola e no bairro.

Materiais que foram utilizados: projetor, caixas de som, cartazes, cola, tesoura, tinta, papel cartolina, lápis, canetinha, régua, revistas, slides, textos.

8. Referências

AULER, Décio; DOS SANTOS FENALTI, Veridiana; DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira. Abordagem temática: temas em freire e no enfoque CTS. Santa Catarina: UFSC.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. **Brasiliense**, 2017.

DELIZOICOV, Demétrio. Conhecimento, Tensões e Transições. Tese. São Paulo: FEUSP, 1991.

DELIZOICOV, D. & ANGOTI, J. A. P. Metodologias do ensino de ciências.. São Paulo: Cortez, 1991. cap. 1 e 3. 1991.

DELIZOICOV, Demétrio; PERNANBUCO, Marta Maria; ANGOTI, José André. Ensino de ciências fundamentos e métodos. 3a ed. São Paulo. Cortez, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar. **Brasília: CONSED–Conselho Nacional de Secretários de Educação**, 2001.

FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. 10 ed. São Paulo, **Cortez**, 2006.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro, **Paz e terra**, 2011.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza; VIEIRA, Sofia Lerche; MACHADO, MAM. Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade. **Módulo I. Brasília: Consed**, 2001.

ROCHA, Sheila de Fátima; ROCHA, João Henrique. A interdisciplinaridade em `Paulo Freire: reflexões em defesa do diálogo disciplinar na educação. **Colóquio Internacional Paulo Freire**, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 65-87, 2018.

