

A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA COMO POSSIBILIDADE DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO

Adriel Paulo Scolari²
Ana Paula Pinheiro²
CarinaTurski¹
Consuelo CristinaPiaia¹
GeanZimmermann da Silva²
Rafaela Soares¹
VitóriaZanatta Barroso²

Resumo: A maneira como as ações pedagógicas são conduzidas no âmbito escolar, envolvem uma série de reflexões e objetivos, tornando assim, as práticas pedagógicas diversas no que diz respeito às suas intencionalidades e propósitos. O artigo apresenta um breve histórico da educação no Brasil, em que se destacam as principais tendências pedagógicas utilizadas ao longo dos anos, dependendo do contexto histórico social e político vivenciado. Houve a necessidade da reestruturação do ensino, com o objetivo de ressignificar a prática docente através do processo de reflexão, conhecido como Educação Transformadora. A metodologia empregada para responder tais questões se caracteriza como revisão bibliográfica e explicativa. O presente artigo visa refletir sobre as práticas pedagógicas, contrapondo as principais concepções e transformações na educação do país. Diante do exposto, e conforme destaca-se nos resultados e considerações finais, a educação deve ser um processo de humanização, pois é através do conhecimento e da criticidade que se rompem barreiras, bem como paradigmas já estabelecidos na sociedade.

Palavras-chave: Educação. Tendências Pedagógicas. Educação transformadora. Brasil.

Abstract: The way in which pedagogical actions are conducted in the school environment, involves a series of reflections and objectives, thus making pedagogical practices diverse with regard to their intentionalities and purposes. The article presents a brief history of education in Brazil, highlighting the main pedagogical trends used over the years, depending on the historical social and political context experienced. There was a need for restructuring teaching, with the aim of giving a new meaning to teaching practice through the process of reflection, known as Transformative Education. The methodology used to answer such questions is characterized as a bibliographic and explanatory review. This article aims to reflect on the pedagogical practices, contrasting the main conceptions and transformations in the education of the country. Given the above, and as highlighted in the results and final considerations, education must be a process of humanization, as it is through knowledge and criticality that barriers are broken, as well as paradigms already established in society.

Keywords: Education. Pedagogical Trends. Transformative Education. Brazil.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas pedagógicas são consideradas eixos norteadores para o trabalho docente, uma vez que incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, até a garantia da construção do conhecimento, por meio de reflexões intencionais contínuas e coletivas.

¹ Docentes do Curso de Pedagogia, Nível VII 2020/1 - Centro Universitário IDEAU – Getúlio Vargas/RS.

*E-mail para contato: vitybarroso@hotmail.com; rrafaela99@gmail.com; carinac3po@hotmail.com; ccpiaia.23@gmail.com; anapaulapinheiro@ideau.com.br; geansilva@ideau.com.br; adriel@ideau.com.br.

² Discentes do Curso de Pedagogia, Nível VII 2020/1- Centro Universitário IDEAU – Getúlio Vargas/RS.
Getúlio Vargas, RS. Online / vol.1, n.1.p. 81-96. IDEAU 2021

Estas, são existentes no Brasil desde o seu descobrimento, permeando diferentes intenções educativas, e portanto, tendências de concepções pedagógicas, conforme o período sociopolítico e histórico vigente, que contemplam, principalmente, a tendência liberal e a progressista. A educação brasileira percorreu um caminho de grandes transformações e mudanças, que ajudaram a prática pedagógica a alinhar-se com as realidades cuja sociedade encontrava-se.

Quando o Brasil ainda era colônia, em 1549, a Igreja Católica, representada pelos jesuítas, era responsável pela educação, sendo uma pedagogia tradicional com o intuito de evangelização. Depois de mais de dois séculos, os jesuítas foram expulsos e o Estado assumiu a educação, sendo ela leiga. A Constituição começou a abranger o processo educativo gradativamente, desde essa época, até os dias atuais.

Passando por muitos acontecimentos, regime militar, revoltas e manifestações, o marco de 1930 é o divisor de águas da “pedagogia velha” X “pedagogia nova”. Surge então Paulo Freire, apresentando um novo método, que deu início a Educação Transformadora, em meio a tantas tendências conhecidas e aplicadas.

Com efeito, a pedagogia no Brasil sofreu muitas influências no decorrer da sua história e consolidação, pois passou por muitas alterações sociais e políticas. Sendo assim, a implementação de uma Educação Transformadora no Brasil é desafiadora, considerando o caminho percorrido até a atualidade.

Esta representa o propósito de um novo olhar para as práticas docentes, uma vez que se busca a valorização das experiências vividas pelas crianças dentro e fora do ambiente escolar. Partindo de uma nova concepção sobre a infância, que potencializa os estudantes, a educação transformadora visa a autonomia, bem como, é caracterizada como a pedagogia das perguntas e não só das respostas, contribuindo para a construção de seres humanos críticos perante a sociedade.

O presente artigo visa refletir sobre as práticas pedagógicas, contrapondo as principais concepções e transformações na educação do país. Consiste em um referencial teórico dividido em três principais assuntos: tendências pedagógicas, breve história da educação no Brasil e a Educação Transformadora no Brasil. A pesquisa é caracterizada como bibliográfica e explicativa, conforme define os procedimentos metodológicos.

DESENVOLVIMENTO

Nesta parte do trabalho serão detalhados o referencial teórico, a metodologia empregada e os resultados encontrados. Contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado do estudo.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Becker (1992) considera que os educadores em suas práticas pedagógicas, estão vinculados a concepções pedagógicas, pois suas ideias e metodologias não são condicionadas a qualquer ideal, ainda que nem sempre possuam consciência das implicações desses vínculos, uma ação pedagógica não pode ser considerada aleatória, ou gratuita, posto que ela seja legitimada por uma teoria, ou sustentada por uma epistemologia, um conhecimento, uma crença, que a embasa e impulsiona. Assim, Luckesi (1994, p. 53) relata sobre as “diversas tendências teóricas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana”, pois como a sociedade sofre alterações, a prática pedagógica também precisa se reinventar.

Para Libâneo (1983, p. 01), “a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente”. Tais condições não se reduzem estritamente ao pedagógico, pois a escola cumpre outras funções, além daquelas vistas como conteudistas, ou seja, cumpre também funções assistenciais, de valores e interações sociais. Portanto, o que realmente precisa ser observado não é o que o professor passa aos alunos, mas a forma com que faz. Ainda, conforme Libâneo (1983, p. 01), “fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente”.

A proposta pedagógica adotada no processo educativo determina e mostra as ideologias e os objetivos da escola no contexto da formação docente e discente, o que de certa forma influi no comportamento e na atuação da sociedade. As concepções pedagógicas norteiam quais os objetivos e as metas a serem alcançadas, e quais as práticas a serem desenvolvidas, de acordo com as demandas da escola, do mercado e da sociedade (MULLER; OLIVEIRA; JUNIOR, 2018).

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa

prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram. Deve-se salientar, ainda, que os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática (LIBÂNEO, 1983, p. 2).

Nesta perspectiva, discutir as tendências pedagógicas é importante para a prática docente, pois “permite a cada professor situar-se teoricamente sobre suas opções, articulando-se e auto definindo-se” (LUCKESI, 1994, p. 53).

As tendências pedagógicas servem de instrumento para educadores nortear e avaliarem a sua prática docente no ambiente escola, há um conjunto de pedagogias que estão divididos em dois grandes grupos, sendo eles: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista, ainda que suas finalidades tenham ramificações e objetivos opostos, em alguns casos elas se complementam (LUCKESI, 1994).

Segundo Libâneo (2006), a Pedagogia Liberal se autodeclara neutra sem comprometimento com as transformações da sociedade, enquanto a Pedagogia Progressista, defendida por Paulo Freire, adapta-se às realidades sociais, com uma finalidade explicitamente social e política, que conduz emancipação do indivíduo.

PEDAGOGIA LIBERAL

“Sem mobilidade social ou perspectivas de tal fato, a pedagogia liberal “domina” a escola com o intuito de apenas, formar indivíduos e alocá-los na sociedade capitalista na qual surgiram suas primeiras expressões” (MARTINS; MARTINS, 2012, p. 103). A pedagogia liberal surgiu no século XIX, e nela predominava a liberdade e as diferenças individuais na sociedade (PIMENTA, 1991).

Na pedagogia liberal, os indivíduos devem adaptar-se às normas vigentes da sociedade, bem como, desenvolverem-se para desempenhar funções e papéis sociais, de acordo com a cultura individual. Conforme Martins e Martins (2012, p. 103) “o pensamento

pedagógico liberal determina que a instituição escolar deva ter como intuito a preparação de indivíduos para sua alocação na sociedade, exercendo papéis sociais definidos”.

“O professor, nesta tendência é visto como autoridade principal, que determina conteúdos oriundos de verdades inquestionáveis e toma como resultados, dados quantitativos de avaliações pouco democráticas e muito metódicas” (MARTINS; MARTINS, 2012, p. 104).

Tal pedagogia é dividida em quatro principais tendências: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

A tendência liberal tradicional visa preparar os estudantes para que possam assumir seu papel na sociedade. O compromisso da escola, não é transmitir o conhecimento com base nas individualidades intelectuais de cada um, mas criar um mesmo roteiro para todos, determinado pela sociedade e ordenado pela legislação, onde os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e assim, igualarem-se aos demais (LUCKESI, 1994).

“Predomina, nessa tendência tradicional, o ensino da gramática pela gramática, com ênfase nos exercícios repetitivos e de recapitulação da matéria, exigindo uma atitude receptiva e mecânica do aluno” (SILVA, 2000, p. 02). Portanto, para aprender é preciso treino, conforme afirma Luckesi (1994, p. 57):

Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercício de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O esforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações).

A aprendizagem é considerada receptiva e mecânica, ou seja, o professor domina os conteúdos e repassa aos alunos, sobretudo por repetição e memorização (SAVIANI, 2005). Caracteriza-se também, pela disciplina rigidamente imposta e cobrada, como forma de assegurar a atenção e o silêncio.

A segunda tendência, renovada progressivista, iniciou uma movimentação didática e formadora diferente, acentuando o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. “A escola continua, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social, por isso ela deve imitar a vida” (SILVA, 2000, p. 03).

Difere-se da pedagogia liberal tradicional devido à forma com que acontece o ensino. Na tradicional, o professor era o centro do aprendizado, já na progressivista, o aluno aprende fazendo, suas tentativas e esforços são válidos, onde a descoberta, experiências e pesquisas vinculadas ao meio social e cultural são de interesse do aluno (SILVA, 2000).

Para Luckesi (1994) a escola deve retratar a vida, para que o aluno possa perceber suas necessidades individuais, adequando-se ao meio social, através de experiências que o satisfaçam e permitam-no educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, entre o ser humano e ambiente. Diante de um método ativo, o aluno é colocado em uma situação de experiência, onde deve ser estimulado a pensar sobre um problema desafiante e, dispondo de materiais que lhe permitam pesquisar informações, deve descobrir soluções, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Neste método ativo, o professor auxilia no desenvolvimento livre e espontâneo da criança, dá forma ao raciocínio dela, se necessário. Constrói um vínculo positivo com os alunos, promovendo a vivência democrática, assim como se vive em sociedade (LUCKESI, 1994).

Já na tendência renovada não-diretiva, o papel da escola é voltado à formação das atitudes, onde os problemas psicológicos dos alunos têm maior peso do que os pedagógicos ou sociais. Aprende-se quando se é capaz de modificar e adaptar-se às suas próprias percepções. Trata-se de um ensino centrado no aluno, sendo o professor apenas um facilitador (LUCKESI, 1994).

Seguindo uma maior evolução participativa do educando, a pedagogia liberal renovada não-diretiva, do conhecido movimento escolanovista, visa à formação de atitudes realmente práticas no processo educativo. O ato de aprender é então visto como um ato de reconstrução do conhecimento já existente (MARTINS; MARTINS, 2012).

“A tendência pedagógica liberal tecnicista, como o próprio nome diz, exulta em sua máxima de trabalho a organização da prática escolar em metodologias pré-definidas, modelando o comportamento humano” (MARTINS; MARTINS, 2012, p. 104). Para Saviani (2009, p. 381) “(...) com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos Getúlio Vargas, RS. Online / vol.1, n.1,p. 81-96. IDEAU 2021

princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

De acordo com Libâneo (1982, p. 03)

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las.

A escola atua para aperfeiçoar o sistema capitalista, visando o sistema produtivo, através da ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. O objetivo principal é desenvolver indivíduos capazes de adentrar o mercado de trabalho de forma eficiente, competente, responsável e precisa. O professor assim administra a maneira de transmitir a material, também de forma efetiva para que possam ocorrer resultados da aprendizagem. O aluno recebe, aprende e fixa as informações (LUCKESI, 1994).

No entanto, há outra concepção pedagógica de diferente abordagem, exposta a seguir. Trata-se da Pedagogia Progressista, cuja manifestação, objetivos e prática trazem outras perspectivas. “É evidente que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação.” (LUCKESI, 1994, p. 54).

PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Saviani (2009) relata que as chamadas “tendências progressistas” perfazem caminhos diversos, se aliando às ciências sociais, com ideais progressistas e até radicais anarquistas. A educação deste modo era vista como uma força da luta de classes, visando à transformação da ordem social e econômica até então em vigência no mundo. Para Luckesi (1994), a pedagogia progressista nasce a partir de uma análise social que, de forma implícita, reflete a finalidade sociopolítica da educação.

Segundo Libâneo (1982, p. 05):

A Pedagogia Progressista surge com a finalidade de contrapor-se as tendências liberais. Em sua essência, propõe uma análise crítica das realidades sociais,

sustentando a parte sociopolítica da educação. Ela procura institucionalizar-se como um instrumento de auxílio ao professor, na luta para combater a dominação e as desigualdades sociais.

As tendências pedagógicas progressistas vão numa direção oposta, vendo a educação como uma força da luta de classes, visando transformar a ordem social e econômica, e pregando um engajamento político dos atores envolvidos no processo educativo. Segundo Teixeira (2003, p. 93):

As pedagogias progressistas encontram duas concepções básicas: a Pedagogia Libertadora, ligada aos vários setores dos movimentos populares e de educação de adultos, com grande contribuição de Paulo Freire e seus colaboradores, e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, que busca uma síntese superadora de traços significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova.

As tendências progressistas, de acordo com a classificação de Luckesi (1994, p. 64), são divididas em três tendências: “a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais”.

A primeira tendência, libertadora, muito enfatizada pelo educador brasileiro Paulo Freire, incentiva o engajamento político do professor e aluno, com consciência da realidade, para buscar a superação do capitalismo, sendo contra o autoritarismo. É caracterizada como a educação do diálogo, com conteúdos retirados da realidade social em que o estudante está inserido, a escola é vista como mediadora do processo de desenvolvimento do educando (FILHO, 2011).

Tal tendência procura valorizar a cultura individual, na qual a prática escolar é baseada na resolução de situações-problema. Deste modo, o processo de alfabetização de Freire se põe relativamente simples, “contrariando os métodos de alfabetização puramente mecânicos” (FREIRE, 1980, p. 41). “Um sistema de educação baseado na conexão necessária de educação com experiência” (DEWEY, 1976, p.32).

O papel da escola é visto como não formal, uma vez que é uma pedagogia crítica, ou seja, questiona não só as relações pedagógicas, mas as relações do homem no seu meio. O aluno é conduzido a refletir sobre sua realidade, podendo assim, engajar-se na luta por sua

libertação. A metodologia se caracteriza pela problematização das experiências e discussão em grupos (LUCKESI, 1994).

Já na tendência libertária, segundo Queiroz e Moita (2007), o interesse por escolas verdadeiramente democráticas e inclusivas se solidifica, e assim, surgem métodos que visam respeitar as diferenças locais e regionais, a fim de construir uma educação de qualidade e garantida a todos os cidadãos.

Espera que a escola exerça um papel de transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário, por meio de participações grupais e mecanismos institucionais de mudança, como assembléias, conselhos, eleições, reuniões, etc. A autogestão é assim, o conteúdo e o método (LUCKESI, 1994).

Nesta tendência, o professor é o conselheiro, uma espécie de monitor à disposição do aluno, onde o conhecimento é adquirido através da reflexão sobre a cultura e busca de respostas aos desafios que encontra. Os conteúdos são colocados para o aluno, mas não são exigidos, são resultantes das necessidades do grupo. A avaliação não possui caráter punitivo (LUCKESI, 1994).

A tendência crítico-social dos conteúdos se origina no final da década de 70 e início dos 80 com o propósito de ser contrária à “pedagogia libertadora”, por compreender que essa tendência não dá o merecido valor a aprendizagem do saber científico, historicamente acumulado, e que constitui nossa identidade e cultura. De acordo com Queiroz e Moita (2007, p. 14)

A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” defende que a função social e política da escola deve ser assegurar, através do trabalho com conhecimentos sistematizado, a inserção nas escolas, com qualidade, das classes populares garantindo as condições para uma efetiva participação nas lutas sociais.

Nesta direção, a tendência Progressista Crítico-social dos conteúdos dá prioridade no que se refere ao domínio pedagógico dos conteúdos científicos, a prática de métodos de estudo, a construção de competências e raciocínio científico, com a finalidade de formar a consciência crítica para enfrentar a realidade social injusta e desigual. Busca instrumentalizar os sujeitos históricos, aptos a transformar a sociedade e a si próprios (TAVARES, 2013).

A principal função da escola é a de preparar o aluno para a participação ativa na sociedade, e este aluno, como sujeito do mundo, deve ser situado como ser social ativo. O professor, neste caso, é a autoridade competente que direciona o processo de ensino e

aprendizagem, sendo mediador entre os conteúdos e alunos. O conhecimento é construído pela experiência pessoal, baseado na metodologia cultural e social. Os conteúdos são culturais, sempre voltados à realidade social, assim como as demais tendências progressistas (LUCKESI, 1994).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação no Brasil tem seu início com a chegada dos portugueses no Brasil. Os padres jesuítas inauguraram a educação construindo e implantando os primeiros colégios em nosso país. A partir disso, a pedagogia católica instaurou-se, perdurando por dois séculos, desde 1549 ao ano de 1759, até a expulsão dos jesuítas (HILSDORF, 2005).

Após a expulsão dos jesuítas, adentramos no período pombalino, que iniciou a partir de uma reforma na educação, inspirada pelo iluminismo, reivindicando a pedagogia leiga. (SAVIANI, 2005). Assim, a responsabilidade pedagógica passou dos jesuítas ao Estado. Em 1824, passamos para o período imperial, no qual é outorgada a primeira Constituição Brasileira garantindo a educação gratuita no ensino primário (HILSDORF, 2005).

Em 1889, entramos no período da primeira República, onde se pregam os princípios de liberdade e laicidade do ensino, conforme a Constituição. Pela demanda da mão de obra qualificada, introduziu-se o ensino tecnicista (HILSDORF, 2005).

Um marco importante na história da pedagogia no Brasil é a Revolução de 1930. Foram acontecimentos marcantes envolvendo a grande disputa na Assembléia Nacional Constituinte, a atuação da Associação Brasileira de Educação, as intervenções da Igreja Católica e o Manifesto dos Pioneiros (SAVIANI; LOMBARDI, 2018). A partir daí, começou um processo de transformação nas concepções pedagógicas utilizadas até então.

As ideias da Escola Nova estavam sendo introduzidas desde 1920, mas ganharam força com a Revolução de 30, que “marca a educação brasileira como um verdadeiro “divisor de águas”, separando a mentalidade tradicional e velha da nova e progressista” (HILSDORF, 2005, p. 79).

Assim, adentramos no período do Estado Novo e após, a Nova República, nos quais a Constituição já garante o ensino gratuito e obrigatório (HILSDORF, 2005). O regime militar também contribuiu para algumas mudanças na prática pedagógica do Brasil. Segundo Saviani (2005, p. 24), “a década de 1960 será marcada pelas últimas experiências de renovação pedagógica, sob a égide da concepção humanista moderna, expressas nos ginásios vocacionais e em escolas experimentais”.

Saviani (2005) aponta que na década de 1970, Paulo Freire formula uma pedagogia alternativa em resposta às transformações sociais vividas até então. “Nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2005, p. 26). Esse novo método contribui para uma Educação Transformadora no Brasil, que ainda está em processo de construção e aplicação.

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NO BRASIL

Segundo Barros e Choti (2015) é extremamente fundamental problematizar o modelo escolar tradicional de educação, numa concepção da prática educativa de caráter totalitário e impositivo, conforme também, defende Paulo Freire, influenciador no panorama internacional das ciências da educação. Trata-se, de uma estruturação incontornável no campo da pedagogia social, educação social e educação de jovens e adultos, uma vez que os pressupostos políticos e pedagógicos não possuem bases de ação e reflexão necessárias para pensar de forma crítica sobre a educação.

Ensinar a pensar e problematizar sobre a sua realidade é como se constrói conhecimento, pois assim, o aluno terá a capacidade de compreender-se como um ser social. Esse é um caminho que se dá pela dialogicidade, pois “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1983, p. 83).

O poder transformador dos seres humanos quando associado à hospitalidade da razão, evidencia a relevância de uma racionalidade pedagógico-social pensada com base na alteridade, no questionamento sobre raízes antropológicas passadas, promovendo um discurso simples sobre o ser humanos, a vida e o mundo, nunca de forma individual, mas coletiva e solidária (BARROS; CHOTI, 2015).

Assim, as afirmações sólidas, as interrogações fundamentais e os desafios centrais que o pensamento freiriano traz de maneira complexa, são completamente pertinentes para qualquer educador, além de iluminar as relações entre poder e a pedagogia, de maneira transversal e colaborativa (BARROS; CHOTI, 2015). Por isso, “a educação formal deve ser um espaço de construção de conhecimento, de esclarecimento e da desalienação”, que é a “condição para a ressignificação da própria educação escolar, como também, da ação docente e discente” (MARQUES; ECCO, 2017, p. 113).

Segundo Freire (1983), a “educação bancária”, como o autor se refere à tendência liberal tradicional, transforma a consciência do aluno em um pensar mecânico, ou seja, em sentir como se a realidade social fosse algo exterior a ele, sem o poder de influenciá-lo, pois Getúlio Vargas, RS. Online / vol.1, n.1.p. 81-96. IDEAU 2021

este já está alienado. A educação problematizadora, por sua vez, gera consciência de si inserido no mundo em que vive, tendo uma relação de reciprocidade entre aluno e professor, onde não mais há a reprodução de conteúdo, mas sim a sua construção e produção.

As propostas prático-teóricas de Paulo Freire contribuem para a construção das escolas públicas de qualidade, permitindo que os interesses, reivindicações e desejos dos protagonistas, educandos e educadores, sejam desenvolvidos. A educação e a pedagogia social, juntas, promovem uma escola de diálogo, democracia, consciência crítica, do trabalho como princípio educativo, respeito aos direitos de cada um dos seus integrantes, da deliberação e da gestão compartilhadas, da autonomia, da alegria e da convergência dos propósitos dos que a fazem (BARROS; CHOTI, 2015).

Neste entendimento, as práticas de aprendizagem social surgem-nos como acontecimentos antropológicos por excelência. Ao potencializar a experiência intersubjetiva e a vivência comunitária, elas desempenham um papel crucial nos processos de capacitação subjetiva e cívica de todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida (BARROS; CHOTI, 2015, p. 4).

Assim, Freire contribui para a reflexão da práxis escolar e informal, uma vez que sua pedagogia pode ser considerada problematizadora, respeitosa para com a experiência e a busca pelo conhecimento, uma pedagogia da pergunta e não da resposta. Tais contribuições formam paradigmas de uma ação cultural que aposta na reinvenção escolar pelas redes conectadas da aprendizagem, construindo a consciência crítica por parte de todos os sujeitos educacionais envolvidos, professores, gestores, alunos, pensadores, famílias, movimentos sociais, ONGs. Tais atores promovem a emancipação da sociedade, o que chamamos de educação transformadora (BARROS; CHOTI, 2015).

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas e explicativas. Inicialmente, buscou-se contextualizar e problematizar o espaço de construção da prática pedagógica, a partir da construção do conhecimento e conceitos sobre as tendências pedagógicas e a Educação transformadora no Brasil. Brevemente, foi analisado o contexto histórico, social e cultural do país, bem como, as transformações decorrentes na educação ao longo dos anos.

A pesquisa bibliográfica é vista como um procedimento metodológico que oferece ao pesquisador a possibilidade de buscar soluções para seu problema de pesquisa (LIMA; MIOTO, 2010). Assim, segundo Lima e Mioto (2007, p. 01) “significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica.”

A pesquisa explicativa, para Gil (2007, p. 43) “preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos.”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A educação é um ato de conhecimento” (MARQUES; ECCO, 2017, p. 113), e, no Brasil, a prática pedagógica ainda sofre influência da tendência liberal tradicional, na qual o professor é o centro e detém o conhecimento (LUCKESI, 1994). Contrapondo a isso, Freire (1983, p. 79) diz que “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão”, sobretudo pelo diálogo, defendido pelo autor.

Freire propõe uma relação dialógica entre professor, educando e objeto cognoscível. A centralidade da Educação Transformadora não está no professor, nem no aluno, mas no conhecimento (MARQUES; ECCO, 2017).

Segundo Freire (2000), o educador precisa ser um problematizador de questões referentes à realidade social do aluno. Através do diálogo o professor consegue se aproximar do aluno e então criar possibilidades para que o conhecimento não seja transferido, como na “educação bancária” (FREIRE, 1983), mas construído e produzido pelo próprio indivíduo.

Este é um grande desafio para a aplicação de uma verdadeira Educação Transformadora, pois o professor precisa ser um mediador que, de forma integradora e interativa, constrói o conhecimento em conjunto, dialogicamente, articulando “as experiências da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica” (MARQUES; ECCO, 2017, p. 114).

A Educação Transformadora busca romper a influência do sistema capitalista, tão presente sob as tendências liberais (BARBOSA, 2004). Considerando isso, Freire (1983) traz uma pedagogia que conduz os alunos a pensarem criticamente sobre o sistema, a sociedade, saindo de seu individualismo, construindo uma escola para todos. Contudo, essa pedagogia ainda é desafiadora para o professor, pois, segundo Barbosa (2004, p. 69) “a escola é um

espaço que submete o aluno a uma aprendizagem padronizante, segregadora, mecânica e reprodutora”, ou seja, ainda com resquícios de uma pedagogia tradicional.

O sentido inovador e instigante da proposta freireana consiste em conceber o conhecimento crítico-humanizador na perspectiva de cultivar a abertura do ser humano enquanto ser inacabado. A educação deve ser processo de humanização do mundo, pois conhecimento com sentido serve de instrumento de intervenção crítica e criativa no mundo para transformá-lo e humanizá-lo (MARQUES; ECCO, 2017, p. 115).

Para que se possa ver, de fato, uma Educação Transformadora, é preciso desmistificar ideologicamente a reprodução social de classes que ocorre nas escolas. É preciso que o professor queira um “processo libertador”, acreditando na mudança da realidade. O professor deve tornar-se um “educador-transformador”, reconhecendo e compreendendo o mundo, a ideologia vigente do local em que está inserido.

É necessário, também, que não só o professor, mas a escola em si incorpore essa mentalidade, envolvendo todos no processo aderente de uma Educação Transformadora, “incentivando os alunos a se assumirem como sujeitos com potencialidades criativas e capazes de incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana, tomando para si o desafio no engajamento pela mudança” (BARBOSA, 2004, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presente a situação atual do Brasil, não somente no contexto escolar, mas social, considera-se a escola como um espaço primordial de transformação humana, não única, mas extremamente importante. Neste sentido, a pedagogia da escuta, do diálogo, do interesse individual, da coletividade e da construção de conhecimento ativo, torna-se um meio eficaz de desenvolvimento integral dos educandos. Através do protagonismo do educador, mudam-se as realidades educativas, mesmo que lentamente.

A Educação Transformadora não abrange a maioria das práticas educativas, por comodidade, falta de acesso a informações, falta de formação continuada e de um olhar mais detalhista ao cotidiano, por parte dos professores e gestores. Embora caminhe para o sucesso, é pertinente perceber a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas nos centros de educação formal, para que assim, tendências tradicionais possam ser repensadas e ressignificadas sob um fazer mais crítico e emancipatório.

Getúlio Vargas, RS. Online / vol.1, n.1.p. 81-96. IDEAU 2021

A transformação social e o conhecimento desenvolvem-se no dia a dia, e a realidade, portanto, torna-se totalmente dinâmica. A práxis pedagógica necessita ser discutida, intencionada, escutada, lida, abarcada de novos significados para que a autonomia dos indivíduos possa se concretizar.

Portanto, a Educação Transformadora será capaz de cumprir seus objetivos e fins, quando a intencionalidade educacional for capaz de estimular o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes de forma integral para as diferentes aprendizagens, buscando compreender a cidadania com participação, autonomia, senso crítico, autorrealização, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões individuais e coletivas, percebendo-se como produtor de conhecimento e transformador de sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6668> Acesso em: 01 maio 2020

BARROS, R.; CHOTI, D (Orgs). Abrindo caminhos para uma educação transformadora. **Ensaio em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias.** Lisboa: Chiado Editora, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rosanna_Barros/publication/271193369_Abrindo_Caminhos_para_uma_Educacao_Transformadora_-_Ensaio_em_Educacao_Social_Filosofia_Aplicada_e_Novas_Tecnologias/links/54bfad6b0cf28a63249fcc62/Abrindo-Caminhos-para-uma-Educacao-Transformadora-Ensaio-em-Educacao-Social-Filosofia-Aplicada-e-Novas-Tecnologias.pdf Acesso em: 29 abr. 2020

BECKER, Fernando. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente.** Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1992.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FILHO, Geraldo Francisco. **Panorâmica das Tendências e Práticas Pedagógicas.** Campinas, SP: Átomo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Getúlio Vargas, RS. Online / vol.1, n.1.p. 81-96. IDEAU 2021

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37- 45, abr. 2010

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Roseli de Souza; MARTINS, Guilherme Henrique. Reflexões acerca das tendências pedagógicas liberais e progressistas e sua fundamentação para o PROEJA. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 21, n. 1, p. 99, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/2440> Acesso em: 01 maio 2020

MARQUES, Franciele Fátima; ECCO, Idanir. **Desvelando belas mentiras: alienação e ideologia nos livros didáticos**. Erechim RS: EdiFAPES, 2017.

MULLER, Antônio José; OLIVEIRA, Claudeney Licínio; Fri Junior, Marcos Antonio. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 324-344, jan./mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, SP: s.n., 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41 ed. Campinas, SP: s.n., 2009.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas SP: Autores Associados Ltda, 2018.

SILVA, Delcio Barros. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Revista Linguagens & Cidadania**. Santa Maria, v. 2, n. 1, jan./jun., 2000

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

TAVARES, Fernando Rodrigues. O ensino de Ciências e as tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista Acadêmica Online**, 2013.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Educação científica e movimento C.T.S no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bahia, v. 3, n. 1, p. 88-102, ago. 2003

QUEIROZ, Cecília. MOITA, Filomena. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos.**
Natal, RN: UFRN, 2007.
