

Educação do campo e inclusão: pressupostos freirianos para uma educação emancipatória que proporciona (re) existências docentes

Simone Violanti¹
Ana Carolina Lopes Venâncio²

RESUMO

O artigo apresenta reflexão sobre a educação em geral, abordando grupos excluídos, a exemplo da educação do campo, educação hospitalar e espaços educativos de outros grupos marginalizados dos ambientes sociais e escolares. Realiza análise do campo educativo e dos processos de formação e atuação docente sob os pressupostos freirianos. Através da apresentação de autobiografias docentes problematiza o potencial transformador do campo da educação emancipatória e libertária, tanto para docentes quanto para discentes, entendendo que a relação dialógica é ponte para formar conexões entre pessoas e a Arte é dimensão formadora e humanizante pelo seu caráter estético, ético, objetivo e subjetivo, crítico e de sensibilização. Em seus resultados argumenta da necessidade da educação ser concebida enquanto ato político e ético de resgate dos direitos humanos, sob compreensão de que a inclusão social, escolar e digital estão interligadas e concedem maior ou menor possibilidade de participação na sociedade, participação que tem de ser legitimada no grupo para oferecer potencial de agência real aos sujeitos.

Palavras-chave: Educação, Paulo Freire, Inclusão Educacional, Arte.

INTRODUÇÃO

A educação é um campo de disputa de poder. É espaço histórica e culturalmente situado, engendrado por diferentes forças, num processo de reelaboração constante que tem mantido ritos arcaicos apesar do clamor por mudanças. Pode ser espaço emancipatório ou constituir-se em aparelho ideológico do estado na conformação de representações, conforme a *habitus*³ ideologicamente significados como “mais adequados” no entendimento dos governantes e elite, num jogo objetivo e subjetivo que cerceia e limita participações, ou seja, onde se limita acesso

¹ Mestranda na Universidade Federal do Paraná na Linha de Linguagem, Corpo e Estética na Educação. Arte Educadora. Diretora e palhaça do Grupo espaçonautas – teatro – circo - experiências - Email: simoneviolanti.si@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – PR, anavenancio2704@gmail.com;

³ [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983b, p. 65). Setton (2002, p. 65-66) reitera, ainda sobre *habitus* que “a total coerência, ou melhor, a total reprodução das estruturas, não é uma perspectiva contemplada pelo *habitus*. O princípio que funda o conceito é o da relação dialética entre uma conjuntura e sistemas de disposições individuais em processo de interação constante com as estruturas. Assim, a perspectiva histórica, a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos *habitus* individuais”, ou seja, *habitus* não é destino.

aos capitais econômicos, culturais e sociais que, permeados pelo capital simbólico, estruturam práticas mais ou menos sensíveis às diferenças⁴.

Escolas são comunidades singulares que fazem parte de redes maiores, que as institucionalizam, mas não cerceiam totalmente suas possibilidades de inovação e criatividade. Assim, os ambientes escolares apresentam características micro que não podem, nem devem, ser desconsideradas. E são os todos os atores da comunidade escolar, em seu conjunto, que configuram uma identidade própria e particular - única, dos espaços de ensino. Isto significa que o clima emocional, a articulação enquanto coletivo e o engajamento aos objetivos propostos enquanto grupo, interferem e estruturam a prática educativa, implícita e explicitamente.

Neste sentido, abrir espaço de escuta para os docentes e fazê-los compartilhar problemas e soluções, inquietações e sonhos, assim como estratégias de enfrentamento a situações cotidianas, torna-se ação que pode vir a formar redes de apoio internas que decorram em maiores possibilidades de engajamento e de colaboração, imprescindíveis ao redimensionamento do pensamento cartesiano, ainda presente nas escolas da contemporaneidade, para um pensamento mais flexível, criativo e livre onde se possa reinventar maneiras de ensinar e aprender, com respeito ao contexto e aos sujeitos que ali vivem.

Acreditamos que as histórias docentes partilham, com sua exposição e divulgação, alento e força aos demais profissionais do magistério, e inclusive podem vir a promover, igualmente, troca de experiências e ampliação de repertórios. Ao compartilhar ideias, experiências e estratégias de enfrentamento às situações cotidianamente vivenciadas nas salas de aula, ambientes que configuram modos de ser, fazer, sentir e pensar, são produzidos movimentos dialéticos, por vezes contraditórios, por vezes consensuais, de repensar das situações vivenciadas. Essa reflexão congrega indicativos importantes a serem pensados coletivamente para promover-se o repensar de atitudes, posicionamentos, emoções e práticas que guiam e norteiam a docência e estruturam os espaços de ensino.

E, frente ao atual cenário político e econômico, balizado pela precarização e negação dos direitos humanos, se faz necessário e de grande importância que os educadores atuem como criadores de territórios na reinvenção da identidade docente, e se coloquem a construir novos modos de ensinar e aprender. Novos movimentos, conectados a singularidades e atuações do educador e suas escolhas éticas, estéticas e conceituais, com a realidade do educando que

⁴ Embora compreendamos a diversidade como uma “construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se realiza em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional” (GOMES, 2012, p.687), adotamos neste artigo o conceito de diferença, porquanto o mesmo “ênfatisa o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000, p.44).

também integra esta composição. O sonho que se quer real, com estas linhas que vão em direção ao novo, trata do resgate da valorização da escola pública, ambiente que busca a tão celebrada (e negada) homogeneização, seguindo padrões ideais de aluno que não estão concordes aos estudantes brasileiros em sua diversidade. A exclusão, tornada realidade por políticas que precarizam insumos financeiros e negam o mínimo necessário para transformações estruturais de médio e grande porte, mantém desigualdades. E, apesar dos (lentos) avanços obtidos coletivamente, da incorporação das tecnologias ao ensino, da ampla discussão sobre métodos, currículo e avaliação e dos discursos calorosos sobre protagonismo infantil e juvenil, a escola atual ainda mantém marcas excludentes. Nas palavras de Almeida (2012, p. 151)

Constatamos, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar.

Assim, mesmo sob discurso libertador e defensor da igualdade formal e abstrata prevista em lei, desconsideram-se as diferenças regionais, linguísticas, étnicas, culturais, sociais e econômicas que, de forma implícita e ideológica estruturam padrões de desigualdade, sob a premissa de que a cada eixo da diferença, tornada desigualdade, atribui-se aos sujeitos o ônus por seu fracasso. Assim, sujeitos que destoam aos padrões estabelecidos possuem maiores chances de insucesso escolar pela limitada possibilidade de participação social legitimada que lhes é permitida, fato que expõe a urgência em problematizar o campo educativo e reinventar práticas e princípios norteadores para diminuir/superar desigualdades e discriminações por meio de ações reparadoras e equitativas por meio da assunção de um modelo de ensino de bases interculturais que não atenda somente aos interesses das classes dominantes. Conforme Silva (2012, p. 78)

Quando se reconhece o excluído, automaticamente se reconhece a necessidade da inclusão, esta viabilizada pelo princípio do consenso. Contrariamente, o reconhecimento de uma identidade proletária – com toda a forma de expropriação aí contida – pressupõe admitir a existência daquele que oprime, portanto, do conflito, o que pode levar a pôr em questão a própria lógica do capital. Assim podemos indagar: a que interessa as atuais políticas de inclusão nos termos em que estão formuladas se não para a manutenção da ordem capitalista?

Interessante questionamento que permanece atual, mesmo passados oito anos. Qual o propósito das políticas públicas nas áreas de educação e direitos humanos? A sociedade contemporânea pode ser considerada inclusiva? Quais mecanismos práticos garantem a vivência plena dos direitos proclamados? A educação atual é inclusiva ou mantém marcas

excludentes? Sabe-se que não somente pessoas com deficiência que têm sido excluídas socialmente, as classes trabalhadoras, populações de campo, comunidades quilombolas, indígenas, povos ciganos e tantos outros grupos social e historicamente excluídos estão, cada vez mais e de forma mais perversa, a margem da sociedade, seguem silenciados, ignorados.

Diante desta triste realidade, mais do que teorizar sobre a precariedade dos sistemas de ensino e das condições de trabalho docente, aqui entendemos haver a responsabilidade ética e política pela difusão de conhecimentos de forma a criar-se uma escola de todos e para todos, por meio da reinvenção dos espaços, entendendo a formação docente como base essencial deste processo. Assim, faz-se imperativo passar-se de uma formação de caráter generalista e superficial para um modelo formativo humanizador e humanizante, sob a premissa de que a Arte contempla possibilidades de nos informar e formar crítica e esteticamente, portanto, deve ser campo explorado.

O objetivo deste estudo é problematizar a educação atual e conclamar educadores a assumirem-se em sua função educativa de forma ética e política, lutando pelos direitos humanos, mesmo frente a um cenário desanimador. Entendemos que a História não pode ser vivida de modo submisso, assujeitado, nem a fatalidade frente a obstáculos pode deter poder para ocultar desigualdades ou nos desresponsabilizar de superá-las. Assim, a justificativa deste escrito reside no fato de trazer reflexões atuais e propor um caminho por meio da Arte para sensibilização e humanização docente e discente.

A Arte é caminho de crítica, contestação, sensibilização e expressão, sendo um campo fértil para a reflexão, problematização e criação de estratégias para revisão dos modos de ser, pensar, agir e sentir dos seres humanos, com a imersão no teatro, no mundo mágico do circo, na riqueza estética e conceitual da literatura e tantas outras atividades artísticas e culturais proporcionando momentos de repensar e transformação. As professoras cujas autobiografias serão apresentadas traçaram novos rumos e tessituras próprias e singulares que configuraram mudanças significativas em suas trajetórias pessoais e de docência por meio da Arte.

O artigo é organizado da seguinte forma: apresenta-se primeiramente a metodologia de estudo, em seguida discorre-se sobre as premissas do aprender e ensinar sob os pressupostos freirianos. Na sessão seguinte, de resultados e discussões, são apresentadas autobiografias docentes, ilustrando a metamorfose que educadoras se submeteram no ofício de educar. Em seguida, nas considerações finais, são elencados pontos de interrogação para questionamentos necessários ao redimensionamento da educação no mundo pós pandemia, situação inédita também abordada de forma breve neste artigo.

Este estudo possui abordagem qualitativa⁵ e utiliza a autobiografia como método para análise das trajetórias docentes relatadas nas próprias palavras das professoras proponentes do estudo. Sob entendimento de que a pesquisa exige rigorosidade metódica e que o ensino não pode prescindir da pesquisa, premissas freirianas assumidas pelas autoras, entende-se que o ato de ensinar engloba atitude de permanente pesquisa do cotidiano escolar que com sua dinâmica configura identidades individuais e grupais. A autobiografia, nesta perspectiva, contribui para revelar e valorizar trajetórias docentes, propõe-se a criar espaços dialógicos, de troca de experiências e de apoio mútuo configurando uma rede interna de apoio aos professores. Santos e Garms (2014, p. 4103) argumentam que:

Com a construção das narrativas os professores reconstróem suas próprias experiências de ensino e seus itinerários de formação. Tornam, desse modo, explícitos os conhecimentos pedagógicos construídos por meio de suas experiências, o que propicia sua análise, discussão e possibilidade de modificação. A elaboração da narrativa sobre a experiência pedagógica por si só já se constitui em poderoso instrumento de formação pessoal e profissional, além de desencadear o questionamento de competências e ações, a tomada de consciência de saberes, o desejo de mudança e o estabelecimento de compromissos e metas.

Da mesma forma que a autobiografia,

As narrativas como metodologia de pesquisa valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, e levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam. Por sua vez, a investigação narrativa recorre às explicações dadas pelos indivíduos para entender as causas, intenções e objetivos que estão por trás das ações humanas. (SANTOS & GARMS, 2014, 4104).

Há muitas tipologias de narrativas, a aqui adotada diz respeito as “narrativas de liberdade que baseiam-se na capacidade de promover mudanças nas práticas convencionais de ensino para alcançar objetivos que antes pareciam inalcançáveis. Centra-se na crítica, na esperança e na reflexão de uma ação audaciosa”. (SANTOS & GARMS, 2014, p. 4101). E, na análise das autobiografias ou narrativas autobiográficas descritas foram utilizadas as premissas freirianas para a educação. Foi sustentado o objetivo de ressaltar, neste movimento de análise compreensiva e interpretativa, aspectos fundamentais para a reinvenção docente que poderia vir a propiciar a reelaboração dos tempos, espaços e ritos escolares. Sob compreensão de que

⁵ A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006).

são os membros da comunidade que configuram identidade singularizada aos espaços escolares, formais e informais, ou seja, são as pessoas em seus fazeres, dizeres, sentir e pensar que modelam e remodelam identidades, não sendo os espaços, em suas diretrizes institucionais, que determinam quem são os sujeitos que ali transitam, ainda que detenham influência sobre os sujeitos e grupos, mas não podem tolher suas vontades, sonhos e utopias.

Referencial Teórico: Paulo Freire: educação como emancipação e humanização

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2002) nos apresenta premissas do ensinar e nos faz refletir sobre populações socialmente excluídas e o papel dos professores como atores fundamentais para redimensionamento das relações que estruturam, significam e dimensionam o ensino e aprendizagem, caminhos de mão dupla, de troca, parceria, diálogo e colaboração. Aqui nos remetemos especificamente a educação do campo e a educação hospitalar – a primeira dirigida às comunidades rurais, a segunda direcionada a crianças e jovens em tratamento de saúde. Neste entremeio, entretanto, cabe destacar que estarão presentes pessoas com deficiência, sujeitos oriundos das classes trabalhadoras, indígenas e quilombolas, povos ciganos, enfim, uma mescla da diversidade do povo brasileiro. Não é intenção definir pessoas pelos seus atributos, processo por nós rechaçado, nem tampouco reforçar o crescente processo de segmentação entre grupos vivenciados atualmente, o objetivo primeiro é de oferecer visibilidade e lugar de voz a estes indivíduos, sob entendimento de que os espaços comportam diferentes grupos, não são estáticos nem devem constituir-se em lócus fechados de existência.

Já no prefácio da livro lê-se a seguinte reflexão: “Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana”. (FREIRE, 2002, p. 07). A partir desta frase, perguntamos: O cenário educacional mudou de lá para cá? A educação tornou-se prioridade para os governantes? Os grupos excluídos têm a percepção da negação contínua de seus direitos e suas decorrências sociais, culturais e econômicas? Todos aprendem frente a configuração da escola atual? Cremos serem perguntas provocantes e com respostas preocupantes. Mesmo sob discurso inclusivo a exclusão é moeda corrente na sociedade brasileira. E, neste enfoque, as ponderações de Paulo Freire tornam-se ainda atuais e inovadoras pelo seu caráter emancipatório, dialógico e respeitoso, assim como pela amorosidade inerente a este educador que se fez, não por acaso, patrono da educação nacional.

Paulo Freire nos provoca a repensar o ensino de forma a tornar protagonistas todos os atores das comunidades escolares, em sua diversidade. Para ele “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p. 12). Essa ponderação nos incita a assumir uma postura de reflexão na ação onde não apenas sejam apontadas problemáticas, mas buscadas, coletiva e colaborativamente, estratégias de enfrentamento que transformem realidades e, ao mesmo tempo, promovam nossa transformação. O professor, em sua experiência formadora deve, então, assumir-se “como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 12).

E, nesta vertente de análise, Paulo nos apresenta as premissas do ensinar. A primeira diz respeito ao fato de que não há docência sem discência, ou seja, parte-se da compreensão de que a sala de aula constitui-se como lócus diferenciado de formação docente e é o olhar do estudante que baliza as ações dos professores na elaboração e retroalimentação de adequações e reflexões teórico-práticas. Da mesma forma, ensinar exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética (cf. FREIRE, 2002), ou seja, exige uma postura guiada por princípios e valores assentados no exercício da fundamental equidade, de respeito a culturas locais, histórias pessoais, necessidades e desejos, sob assunção do fato de que o professor é um pesquisador do cotidiano escolar, sendo alguém cujo ofício depreende estudo e pesquisa permanentes para que temas atuais e emergentes possam ser abordados com uso de recursos e estratégias diversificados que motivem e estimulem a curiosidade, criatividade, autonomia e o questionamento.

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (cf. FREIRE, 2002). Dito de forma diferente, exige que haja possibilidades de participação estendidas a todos os membros da comunidade escolar, desde a recepção da escola até os bancos escolares, para que a comunidade se engaje nos objetivos propostos e se articule na consecução das metas que se almeja atingir, sem deixar ninguém para trás. O professor constitui-se então em modelo para o estudante, não podendo ter um discurso alijado de sua prática.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (cf. FREIRE, 2002), assumindo-se que a educação é campo modelado histórica e culturalmente, assim como é um espaço situado cujas características são reflexos dos processos aos quais cada comunidade está exposta, sob consideração de que a cultura e o acesso a ela compõem-se enquanto caminhos ricos para serem explorados para desenvolver

conceitos e práticas com sentido e significado que remodelam princípios e valores inclusivos, num movimento de construção de culturas de paz e de (re) humanização.

Ensinar não é transferir conhecimento. Portanto, exige consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando (cf. FREIRE, 2002). E, apesar de institucionalizações correntes, nunca a criatividade, o protagonismo e a inovação humanos poderão ser totalmente cerceados. Enquanto seres inacabados, procuramos nos aprimorar, buscamos conhecimentos e, na trajetória de autoconhecimento, sofremos metamorfoses, com a educação propiciando momentos para essas transformações, se seu objetivo for servir a emancipação e houver espaço de agência a todos que ali convivem e tecem histórias e trajetórias.

Ensinar exige bom senso; exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; exige apreensão da realidade e exige a alegria e esperança assim como a convicção de que a mudança é possível (cf. FREIRE, 2002). Assim, ensinar não pode ser somente um ato técnico, há premência de assumir-se a unicidade da cognição e da afetividade, porquanto ensinar e aprender configuram-se como ações que emocionam e transformam não só saberes, mas nossos sentidos, nossa subjetividade, nossa vida prática, existência que não pode ser tornada objetificada. Assim, ensinar exige reconhecimento dos saberes do outro, depreende a luta pelos direitos humanos, por ideais assumidos coletivamente.

Ensinar exige curiosidade, é uma especificidade humana que exige segurança, competência profissional e generosidade; exige comprometimento; exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; prática que exige liberdade e autoridade; e tomada consciente de decisões (cf. FREIRE, 2002). O equilíbrio entre a liberdade e a autoridade é essencial, isto sob entendimento de que a educação representa oportunidades de intervenção qualificada que formam e informam, que podem fomentar a participação social ou limitá-la. Assim, ensinar, numa perspectiva crítica, infere o ato de estimular a curiosidade, o questionamento e a crítica para promover uma leitura crítica de mundo, leitura que vai além das palavras.

Ensinar exige saber escutar; exige reconhecer que a educação é ideológica; exige disponibilidade para o diálogo e exige querer bem aos educandos (cf. FREIRE, 2002). Educação, neste prisma, deveria se constituir como campo dialógico, de descobertas, reelaborações, num movimento de bem querer que depreende respeito, reconhecimento, pertencimento e o desvelamento de atos discriminatórios e excludentes que ainda hoje são marca implícita e explícita da educação brasileira.

Em suma, ensinar exige um trabalho sensível e pautado no respeito ao outro, sem hierarquias que desvirtuem e cerceiam participação. Educar é, portanto, um ato político, mas também é um ato de amorosidade e esperança. E, sob estas premissas básicas, apresentaremos a seguir as autobiografias docentes de professoras que se metamorfosearam na imersão das experiências em sala de aula e em outros espaços formadores para além dos muros da escola.

Autobiografias docentes: Interfaces da Arte na conformação da identidade docente

Era uma vez... Uma professora da rede municipal de ensino de uma capital do sul do Brasil que iniciou suas atividades aos 19 anos e aprendeu, na sala de aula, o seu ofício. Não é intenção desconsiderar a formação inicial e em serviço, mas destacar como o olhar e a interação com os estudantes fundamenta e direciona a ação docente e lhe dá sentido próprio, compondo uma identidade docente singular, sob entendimento de que cada sala de aula configura-se como um universo próprio.

Ana, nas andanças entre escolas, teve nas aulas de literatura a primeira imersão da docência na Arte. Aulas de literatura lhe aprofundaram o olhar sobre a poesia das palavras e a força das ilustrações que compunham sentidos e interpretações múltiplas que permitiam a viagem por outros espaços – reais ou imaginados, produzia de forma lúdica e prazerosa o conhecimento sobre outros povos, a imersão na fruição que ocasionava acalanto, amorosidade, esperança e desenvolvia, prazerosamente, senso estético e crítico. Em aulas de Arte mergulhou nas representações gráficas infantis, nas pinturas, na aquarela, se permitindo, junto aos estudantes, conhecer artistas e suas obras sob um prisma sensível, atento, crítico. Nos entremeios do caminho, tornou-se bruxa, uma contadora de histórias na biblioteca temática, descobrindo que fantasiar-se e dar ensejo a um personagem lhe abria portas para tecer histórias com maior proximidade ao público infantil, juvenil, adulto e idoso, públicos que encantados pela magia criada pelo cenário do chalé em meio a um bosque, entregava-se às histórias com enlevo.

Nesta caminhada, desenvolveu maior sensibilidade, ampliou seu senso estético e crítico para entender a Arte como campo propiciador de experiências que formam e informam maneiras de exercer o ofício docente, modos mais acolhedores e preocupados com a singularidade humana e suas diversas formas de expressão e conexão. A “bruxa” despiu-se da fantasia ao tornar-se mãe e a partir dos aprendizados de sua jornada particular hoje dá aulas em um hospital infantil onde exerce sua profissão tomando a Arte como elemento fundamental a docência. Suas aulas têm música, fotografia, dramatizações, leituras, pinturas, modelagem...

Buscam motivar e respeitar a criatividade e curiosidade daqueles que privados da escolarização regular encontram na Arte refúgio para expressar-se e aprender, estabelecendo conexões entre aprendizagem, emoção e o cotidiano. Arte é dimensão de (re) existência, busca, esperança. É ponte que redefine, transforma, modifica, fortalece, dignifica, desmistifica. Do chão da escola para o ensino no hospital, reinventou-se, reviu-se, metamorfoseando sua visão de ensino e de aprendizagem. Entendeu, na caminhada, que o processo educativo é um ato de emocionar-se, pois não existe cognição sem afeto.

E uma educadora o que é? Talvez a pergunta mais oportuna, neste momento seja: o que pode “vir a ser” uma educadora? Multiplicidades se apresentam ao pensar nesta ampla perspectiva. Mas delimitamos, recortamos e apresentamos a segunda biografia que compõem este pensamento.

Era um vez... Simone, nasceu em Bauru, uma cidade quente do interior de São Paulo. Na infância ao encontrar novas descobertas e brincadeiras, se alegra e compartilha com os amigos passo a passo do que ela aprendeu, é afetada e quer afetar. Ao se abrir a este primeiro coletivo educativo, embrionário, um tanto íntimo e ingênuo, a pequena educadora percebe possibilidades na arte e no esporte, de acessar modos de vida que potencializa em seu corpo e a coloca em união e contato poroso com o outro. Neste ritmo ela segue a experimentar e a realizar exercícios mútuos de criação e passa a acompanhar processos de aprendizagens que visem ativar potências.

Em meio a estas experimentações Simone se descobre palhaça e em movimento de ziguezaguear destrincha caminhos um tanto nômades em suas escolhas e trajetões pelas vias da educação. Se lança ainda jovem para Curitiba, local onde inicia seus estudos nas artes cênicas, e opta pela licenciatura em artes. Neste tempo cria, junto a outros artistas de linguagens diversas, em Curitiba, o “Grupo espaçonautas – teatro – circo - experiência” e segue com ele até hoje como diretora, palhaça e atriz, dividindo funções e a inventar sua trajetória itinerante. No retorno ao interior de São Paulo se integra a artistas locais e é uma das criadoras e gestora do Circênico, o primeiro espaço de ensino circense na cidade de Jaú, interior de São Paulo, espaço que continua ativo e dirigido pelos também fundadores, artistas da cidade.

Simone agora é mãe, neste tempo já havia trabalhado como professora no ensino superior e na formação de arte educadores, mas estava em trânsito, longe das escolas de palhaços e resolve então adentrar os altos portões da escola e suas tradições, passa no concurso público e ali se coloca a criar encontros e experimentar processos artísticos com a intensidade da palhaça que a habita, nas linhas duras das instituições. E em meio a trilhas de fluxos e errâncias, e em ritmo que constitui a lógica de uma palhaça-educadora, amplia espaços de trocas

e conexões com os educandos que encontra no caminho, neste ponto da trajetória com as turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e de jovens e adultos, EJA.

Encontra ali uma realidade onde a arte, ao mesmo tempo que conecta o educador aos educandos, gera ruídos no sistema rígido dos ambientes da escola, pois a pouca flexibilidade destes locais de ensino não viabilizam a fluidez e a leveza muitas vezes necessárias para a criação artística. Elementos como a segmentação do tempo e das atividades, frequente nas escolas, dificultam as experiências, ou mesmo as vivências efetivas dos processos artísticos a serem criados. Nestas linhas formais a educadora percebe seus movimentos com frequência inadequados: tanto na distribuição do tempo, como no uso do espaço e das ferramentas nestes ambientes educativos.

Mas a “palhaça-educadora” segue a inventar e se põe a dar suporte e criar espaços de respiro, espaços de silêncio, breves espaços de vida entre detalhes de cada encontro com estes educandos, muitos deles inesquecíveis. São detalhes, como um olhar, uma fala de confiança no processo. Na união e na segurança do coletivo que se amplia com o fluir do aprendizado, com a experiência que adentra caminhos quase mágicos na construção de processos criativos e seus afetos, ela segue.

Ainda na educação formal ela se movimenta e escolhe os espaços de borda e passa a transitar nos estudos e práticas da arte em ambientes de exclusão, destaca dois encontros neste percurso como imprescindíveis em sua experiência: um deles com os educandos da Escola Especial Princesa Isabel, do Município de Cubatão-SP, e o outro com seu encontro junto aos reeducandos da Fundação CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, na cidade de Bauru-SP. Simone traz em si a certeza que nestes ambientes aprendeu muito mais que ensinou, tanto da arte como da vida, espaços ditos da diferença onde no coletivo buscou linhas de igualdade e criação.

Da autonomia restrita do ensino privado, passou pela autonomia relativa do sistema público, para assumir-se professora de classes excluídas. Opção que parte de uma posição política e ética de apoio a diversidade, de respeito às diferenças e de entendimento da Arte como campo de expressão, de resistência, de humanização. Mestranda na área de Linguagem, Corpo e Estética na Educação, relata seu processo de constituição docente e de criação da sua palhaça tendo a alegria como potência viva e imanente, expressa sentimentos, emoções, opiniões e posicionamentos na imersão artística, esta vivenciada na interação com o público, na escolha de temas de apresentações, na experimentação artística que traz consigo possibilidades de transformação, de ação, de mutação.

As professoras, em seus percursos próprios, singulares, imprimem marcas, são marcadas, fluem em diferentes direções. E, na caminhada, hoje vivenciam a crise ocasionada pela pandemia do covid-19 e novamente desafiam-se para junto do coletivo de professores buscar se reinventar e rever paradigmas, práticas e valores constitutivos da sua ação cotidiana em seu objetivo de ensinar-aprender de modo constante, permanente. Na seção seguinte faremos breve reflexão destes novos tempos que mantém desafios antigos e nos traz novos enfrentamentos.

Processos de transformação em curso: revendo caminhos na pandemia do Covid-19

Em se tratando de destacar a capacidade constante do mundo de mutação e reelaboração de saberes e práticas, Freire (2002) nos alertou para a necessidade de vigília constante de nosso discursos e práticas, para que o discurso não esteja alijado do que fazemos, nem tampouco o que fazemos seja destoante das nossas falas. E, na pandemia, este posicionamento ganha especial relevo, por escancarar uma realidade perversa de exclusão sob discursos ideológicos de inclusão.

Entende-se que a inclusão social é projeto amplo que envolve toda a sociedade, processo que não pode ser separado da inclusão escolar e digital e que não é responsabilidade individual de nenhum setor ou grupo de profissionais. E neste período inédito, o mundo parece enfim dar-se conta da desigualdade de acesso a internet e equipamentos e, principalmente, de leitura crítica frente às informações veiculadas e novas formas de aprender e de ensinar.

Diante do fechamento de espaços formais e não formais de educação houve necessidade de reinvenção das práticas docentes para que se criassem opções para garantir a continuidade do ensino e, desta forma, fosse garantido o direito à educação. Todavia, o ensino remoto, viabilizado por meio de aulas gravadas programadas para serem assistidas na televisão ou youtube não se mostraram dispositivos suficientes e adequados a demanda de todos os estudantes. Para além da questão de acesso às aulas remotas, não foram considerados grupos que necessitam de aporte diferenciado, nem tampouco a diversidade que configura os modelos parentais atuais, isto reconhecendo-se que os pais têm sido fundamentais neste processo de escolarização a distância, mas sob a ressalva de que estes não detêm conhecimento técnico e, muitas vezes, nem conhecimentos básicos para ir em auxílio dos/as filhos/as. Da mesma forma, a necessidade de manter rotinas de trabalho dificultam a mediação dos pais junto a sua prole. Todas essas situações interferem direta e indiretamente no direito à educação. E, para complexificar ainda mais a situação, o viés conteudista foi mantido, em maior ou menor grau.

Não se trata de fazer crítica aos dispositivos criados de forma emergencial, frente a situação inédita por nós vivenciada, mas problematizar a questão da desigualdade social que deságua na escola e outros espaços educativos e, implícita e explicitamente, impõem limites às trajetórias escolares. Se pensarmos que no ensino presencial há um número alarmante de estudantes que não atingem os parâmetros mínimos de aprendizagem de conteúdos essenciais, se faz urgente pensarmos nestes mesmos estudantes frente a pandemia onde ficam sem mediação qualificada do professor, sem a tão importante interação entre pares que promove aprendizagens e trocas e, de forma preocupante, do enorme número de alunos que estão sem acesso às aulas, conforme já mencionado.

A educação do campo, ainda em fase de construção e sedimentação de direitos, teve prejuízos, pois a população rural padece de falta de equipamentos e de acesso a internet, ocasionada pela distância dos centros urbanos, pela questão de formação das redes decorrente destas configurações territoriais e por conta da precariedade das unidades escolares (inclusive arquitetônicas) e equipamentos destinados a essas populações. Da mesma forma, a educação hospitalar, destinada aos estudantes em tratamento de saúde, foi suspensa, estes estudantes foram deixados sob a responsabilidade única das equipes de suas escolas de origem. Ou seja, as equipes escolares de onde estes alunos têm matrícula ativa tiveram de assumir a responsabilidade pelo acompanhamento das suas necessidades específicas durante o período de pandemia. Cabe ressaltar que, muitas vezes, a equipe escolar nem conhece este aluno, pois somente é atendido no hospital, durante internações, e em casa, quando sob atestado médico. Suas restrições de saúde ocasionadas pelos afastamentos constantes causam lacunas de aprendizagem e, muitas vezes, ocasionam retenções e evasão escolar, sendo imprescindível haver apoio direcionado e contínuo para que se garanta, verdadeiramente, a continuidade dos estudos e a qualidade da aprendizagem deste grupo.

Há urgência em se pensar, então, nos grupos historicamente excluídos aqui já referidos: comunidades quilombolas, comunidades indígenas, pessoas com deficiência, crianças e jovens em tratamento de saúde, populações de campo, povos ciganos, estudantes oriundos das classes populares. Estes grupos, com maior ou menor grau de evidência social e de dispositivos de apoio, na pandemia requerem uma atenção diferenciada e a criação de dispositivos também diferenciados para assegurar-se seu direito a educação, direito que vai muito além da matrícula, se refere a garantia de permanência e de aprendizagem.

E, frente à publicação do Decreto 10.502/2020 onde não são citados os atendimentos pedagógico hospitalar e domiciliar e se reduz o conceito de inclusão escolar, redimensionando rumos arduamente trilhados, devemos refletir sobre como manter uma prática alicerçada na

ética e que conduza a emancipação humana diante de um cenário político, social e econômico desolador. Não nos deteremos nesta discussão específica, ainda que tenhamos clareza que este Decreto pode redimensionar ações e cercear programas e dispositivos equitativos, causando rupturas e exclusão.

Portanto, no período de pandemia houve, forçosamente, um repensar coletivo da educação enquanto campo estruturado e sistema configurado. Diferentes planos de enfrentamento foram criados, de acordo com realidades singulares e recursos disponíveis, planos meritórios no intuito de garantir a manutenção da escolarização, esta entendida como direito, mas que trouxeram a baila várias problemáticas que demonstram a complexidade da educação brasileira. A questão do cartesianismo na educação, que mantém viés conteudista, a formação docente precarizada, principalmente no preparo para o uso de tecnologias, a dificuldade de acesso a internet e, de forma paralela, acesso a equipamentos e ferramentas para manutenção das aulas, o imenso abismo entre escola pública e privada, entre tantas outras variáveis expuseram, de forma contundente, a perversidade de um sistema meritocrático onde não se garantem condições mínimas aos sujeitos de usufruir o direito a educação, direito perpassado pela inclusão social e digital, num mundo cada vez mais balizado pelo acesso a informação em meios eletrônicos.

Ficou explícita a necessidade de reinvenção dos espaços educativos, de valorização da escola e de seus professores, de haver revisão de políticas e insumos financeiros para que haja recursos e diretrizes claros para dar conta de suprir necessidades específicas de cada comunidade escolar, em cada canto do Brasil, de forma equitativa. Expôs-se também o fato de que os professores têm de rever posicionamentos individualistas e competitivos e recriar-se enquanto classe articulada de trabalhadores, classe que tem um perfil específico e uma meta comum: garantir o direito à educação. Direito inalienável, básico.

Para garantir esse direito, os docentes necessitam, imperiosamente, rever posturas, discursos e práticas e politizarem-se, transformando *habitus* mais rígidos em maneiras de ser, pensar e fazer mais sensíveis as diferenças e com repertórios expandidos no trato com a diversidade, considerando o contexto e o público como ponto de partida e de chegada dos projetos educacionais. Nesta perspectiva, há premência de assumir-se uma postura de mediação qualificada sustentada por uma relação dialógica onde se faz possível apresentar diferentes pontos de vista, diferentes posturas, diferentes modos de fazer sem haver hierarquizações, nem discriminação, pois “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados. (FREIRE, 2002, p. 46).

E, na pandemia, ficou ainda mais evidenciado que famílias e estudantes não foram ouvidos, ao contrário, muitos foram silenciados, condenados a exclusão. Igualmente, professores foram comunicados das soluções (algumas precipitadas) e colocados no front de batalha para desenvolverem seu trabalho da melhor forma possível, com seus equipamentos e recursos, num trabalho domiciliar que os sobrecarrega devido às configurações familiares particulares com suas demandas pessoais. E com crescentes cobranças da sociedade, dita esclarecida, por resultados e retorno presencial, os professores têm sido criticados, desvalorizados, cobrados para retornarem às escolas, mesmo da possibilidade de morte em grande escala.

Então, ainda que tenham sido criados dispositivos para manter aulas, cabe questionar quanto da população brasileira foi realmente contemplada por estas ações e que papel cabe ao protagonismo, a escuta, ao diálogo nos formatos adotados. Dentro das escolhas feitas privilegiou-se uma postura política de caráter democrático ou, ainda que de forma implícita, não declarada, imperou o autoritarismo? Cabe perguntar neste contexto: Educação para quê? Para quem? Servindo a quais propósitos? Perguntas duras que ao invés de nos fazer fraquejar, devem nos motivar na luta pela ética necessária a (re) humanização da sociedade através de uma formação questionadora, criativa, curiosa e crítica, num movimento de revisão de paradigmas que enseja a revisão das atuais políticas direcionando-as para um viés democrático onde todos possam ter lugar de fala e oportunidade equânimes de participação.

Considerações Finais

A Arte é campo fértil para promoverem-se reflexões. Mas, sobretudo, é um campo de autoconhecimento e de reformulação de conceitos e práticas que humaniza e sensibiliza. E, sob a premissa de que a educação tem como meta fundante difundir e ampliar conhecimentos e humanizar, a Arte constitui-se em área diferenciada para promover conhecimentos, exercitar a crítica, educar de forma ética e estética. E, como nos ensina Paulo:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de “baderneiros” que ela, deixando de ser verdadeira educação, possa a ser política, algo sem valor. (FREIRE, 2002, p. 42).

Neste prisma, a educação deixa de ser uma simples organização gerenciada e torna-se um organismo vivo, um universo com possibilidades tão grandes quanto os sonhos e anseios daqueles que exercem o ofício do magistério:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 2002, p. 30).

Isto reconhecendo-se que o mundo, mutável, se transforma, apesar e além de entraves, obstáculos, rigidez e medo: “É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 2002, p. 31). O medo que engessa, que naturaliza desigualdades e exclusões, não pode ser mitigado por ações esparsas, focalizadas, individuais e discursos vazios. Não se pode, na educação, enquanto educador comprometido com o ato de ensinar, com sua boniteza e amplitude, compactuar com

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se. (FREIRE, 2002, p. 29).

E, como ato político, depreende a politização dos professores, sua (re) humanização frente a situações de trabalho precarizadas e desvalorização crescente, sob entendimento de que:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2002, p. 29).

Ser professor depreende “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de

amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 2002, p. 18-19). Isto considerando-se que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 2002, p. 19).

Portanto, na formação docente há que se superar a “estreita e pragmática visão do processo” reconhecendo que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (FREIRE, 2002, p. 20) e assumir que “pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que o ciclo gnosiológico vai pondo a curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2002, p. 14). Finalizando nossas reflexões e apontamentos e provocações, nos despedimos carinhosa e afetivamente de nossos leitores com um singelo poema:

Educação é humanização
Ato político, ético e estético de formação
Ação dialógica que forma e informa
Encontro, construção, transformação
Processo de autoconhecimento, metamorfose, reavaliação
Conexão de saberes, prática, emoção!
Ato de afetar e ser afetado
Não somente um exercício de cognição
Flua, liberte-se, se permita
Pois isso sim é vivenciar a real educação!

Referências

ALMEIDA, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG. Nº. 1-2, p. 61-66, jan./dez. 1992.

BOURDIEU, P. (1983) Sociologia. (organizado por Renato Ortiz).São Paulo: Ática.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Paulo Freire / São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª edição, 2002. (Coleção Leitura).

GOMES, N. L. **Apresentação Dossiê Diferenças.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores.** II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada- Relato de Experiência - Apresentação Oral, 2014. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf, acesso outubro de 2020.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação, n.º 20, mai/jun/jul/ago, 2002.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, M. M. **Percursos profissionais e a justeza das políticas públicas e inclusão e qualificação: O público alvo do Projovem trabalhador.** In_____. Jovens, Trabalho e Educação. Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap. 2, 71-109.