

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

SOLANGE ALVES PEREIRA

**EDUCAÇÃO E DISSENSO: OS CÍRCULOS DE CULTURA COMO VIVÊNCIA
DEMOCRÁTICA NA ESCOLA**

UNIÃO DA VITÓRIA
2024

SOLANGE ALVES PEREIRA

EDUCAÇÃO E DISSENSO: OS CÍRCULOS DE CULTURA COMO VIVÊNCIA
DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) núcleo da Universidade Estadual do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Souza Costa

UNIÃO DA VITÓRIA
2024

ATA DE DEFESA DE MESTRADO

No dia 18 do mês de dezembro do ano de 2024, às 14h, em ambiente virtual, foram instaladas as atividades pertinentes à rerepresentação defesa da dissertação da mestranda Solange Alves Pereira, intitulada: “Educação e dissenso: os círculos de cultura como vivência democrática na escola”, sob orientação do Prof. Dr. Leandro Sousa Costa. A banca examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória, foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. Daniel Santos da Silva (UNESPAR/PROF-FILO) e Prof. Dr. Paulo Borges de Santana Junior (UNESPAR). A presidência iniciou a sessão e após exarado os pareceres dos membros da banca examinadora, ocorreu a leitura do parecer final que decidiu pela aprovação. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 15h e eu, Prof. Dr. Leandro Sousa Costa, presidente da banca, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da banca examinadora e pela candidata. A candidata está ciente de que deve entregar a versão final, com as devidas correções se necessário, dentro do prazo de 30 dias, considerando as normas do Programa.

União da Vitória, 18 de novembro de 2024.

Banca examinadora	Instituição	Assinatura
Prof. Dr. Leandro Sousa Costa	UNESPAR	 Documento assinado digitalmente LEANDRO SOUSA COSTA Data: 18/12/2024 18:48:07-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Prof. Dr. Daniel Santos da Silva	UNESPAR	 Documento assinado digitalmente DANIEL SANTOS DA SILVA Data: 18/12/2024 17:58:43-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Prof. Dr. Paulo Borges de Santana Jr	UNESPAR	 Documento assinado digitalmente PAULO BORGES DE SANTANA JUNIOR Data: 18/12/2024 18:17:29-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Candidata	Assinatura
Solange Alves Pereira	 Documento assinado digitalmente SOLANGE ALVES PEREIRA Data: 18/12/2024 18:43:07-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alves Pereira, Solange

Educação e dissenso: os círculos de cultura como vivência democrática na escola / Solange Alves Pereira. -- União da Vitória-PR, 2024.
128 f.: il.

Orientador: Prof^o Dr. Leandro Souza Costa.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia) -- Universidade Estadual do Paraná, 2024.

1. Filosofia. 2. Ensino. 3. Círculo de Cultura.
4. Dissenso. I - Souza Costa, Prof^o Dr. Leandro (orient). II - Título.

Ao Seu Tranca-Ruas.
Da sua menina.

AGRADECIMENTOS

À Exú, orixá primordial e mensageiro, expresso minha gratidão pela proteção incondicional, por me ensinar a transgredir a linha reta, a explorar os caminhos imprevisíveis e a valorizar a importância de questionar e redefinir escolhas. Ao agradecer a Exú, agradeço igualmente a todas as forças que me guiam.

À minha mãe, Iracema Amora Pereira, pela exemplar perseverança, amor e dedicação que sempre me inspiraram.

Às minhas filhas: Sophia, por ser minha incessante fonte de inspiração, e Isadora, por me acompanhar em meu ventre nesta jornada de escrita.

Ao meu Professor Orientador, Dr. Leandro Souza, pela paciência, apoio e inestimável contribuição para a conclusão deste trabalho.

Ao Professor e Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória/PR, Dr. Thiago Stadler, por me introduzir à obra de Chantall Mouffe e pelo suporte fundamental para a realização deste projeto.

A todos os (as) professores (as) do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória/PR, pela imensa riqueza de conhecimento compartilhada ao longo desta formação.

RESUMO

Esta pesquisa explora a visão de Paulo Freire sobre a democracia radical e substantiva, enfatizando seu papel crucial na formação humana emancipatória. Esta análise se baseia na metodologia dos Círculos de Cultura propostas por Freire, adotando uma abordagem interdisciplinar que une a filosofia e os princípios da educação. Essa pesquisa é especialmente relevante no contexto do ensino médio integrado ao curso profissionalizante para a formação de docentes, local de implementação da prática. Assumimos que a construção da democracia na escola está intimamente conectada à democratização da sociedade à qual está inserida. Escolhemos Paulo Freire como principal referência teórica e identificamos outros pensadores contemporâneos que discutem este tema. Entre eles, destaca-se a filósofa belga Chantal Mouffe, cujas ideias são essenciais para entender o cenário atual e os desafios que a democracia escolar enfrenta. Reconhecemos que o pensamento de Freire é muito relevante na análise da sala de aula contemporânea em escolas públicas. Freire retrata a sala de aula como um espaço democrático que valoriza as relações dialógicas estabelecidas nas redes de indivíduos, em um contexto crítico pós-moderno.

Palavras-chave: Dissenso. Democracia. Círculo de Cultura.

ABSTRACT

This research delves into Paulo Freire's perspective on radical and substantive democracy, highlighting its vital role in emancipatory human formation. The analysis is grounded in the methodology of the Culture Circles proposed by Freire, embracing an interdisciplinary approach that intertwines philosophy with educational principles. This study holds particular significance within the context of integrated high school and vocational training for teacher education, serving as the site for practical implementation. We assert that the development of democracy within the school is closely linked to the broader democratization of the society in which it exists. Paulo Freire has been selected as our primary theoretical reference, alongside other contemporary thinkers who engage with this theme. Notably, the Belgian philosopher Chantal Mouffe emerges as a key figure, whose ideas are crucial for comprehending the current landscape and the challenges faced by school democracy. We acknowledge that Freire's thought remains highly pertinent in analyzing contemporary classrooms in public schools. He depicts the classroom as a democratic space that cherishes the dialogical relationships formed within networks of individuals, all within a critically reflective postmodern context.

Keywords: Dissent. Democracy. Culture Circle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Apresentação Atividade discente : Álbum de Memórias, afetos e experiências escolares.

Figura 02 - Apresentação Atividade discente : Álbum de Memórias, afetos e experiências escolares

Figura 03 - Apresentação Atividade discente : Álbum de Memórias, afetos e experiências escolares

Figura 04 - Modelo de atividade discente: Diário Formativo - Memórias das aulas.

Figura 05 - Modelo de atividade discente: Diário Formativo - Memórias das aulas.

Figura 06 - Atividade discente: Pesquisa “Direitos Humanos e Violência nos materiais didáticos infantis”

Figura 07 - Atividade discente: Pesquisa “Direitos Humanos e Violência nos materiais didáticos infantis”

Figura 08 - Atividade discente: Pesquisa “Direitos Humanos e Violência nos materiais didáticos infantis”

Figura 09- Modelo de atividade discente: Infância na perspectiva da Pedagogia kantiana e da Pedagogia Ubuntu

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
PPC - Proposta Pedagógica Curricular
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
IT - Investigação Temática
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
TCTs - Temas Contemporâneos Transversais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. APROXIMAÇÕES ENTRE FREIRE E MOUFFE: UM CONVITE AO DIÁLOGO	20
1.1 Situando os Autores: Potencial político e epistemológico do encontro de Freire com Mouffe	23
1.2 A Democracia como conflito e a importância dos oprimidos "dizerem a sua palavra".	26
1.3 Sobre os afetos comuns na democracia para a defesa da igualdade e da justiça social.....	31
1.4 Pluralidade: Dialogicidade e articulações discursivas	33
2. DEMOCRACIA RADICAL E PLURAL: POR UMA ESCOLA E UM CURRÍCULO ESCOLAR DEMOCRATIZADO	40
2.1 O caráter socialista da concepção de democracia radical e plural.	40
2.2 O currículo como território de luta para a desconstrução do discurso educacional hegemônico e a construção de estratégias socialistas	44
2.3 A politicidade da educação e o caráter educativo do ato político numa concepção agonística.....	50
3. CÍRCULOS DE CULTURA: DEVIR CURRÍCULO.	57
3.1 O Círculo de Cultura: Gênese e perspectivas à educação contemporânea	58
3.1.1 Dialogicidade/Diálogo.....	69
3.1.2 Cultura/Cultura Popular	72
3.1.3 Inacabamento/Emancipação.....	75
3.1.4 Temas/Contratemas Geradores: Movimento de “vir a ser currículo”	79
3.1.5 Práxis Educativa e o Círculo de Cultura	84

3.2 A proposta agonística como princípio de ação educativa nos círculos ... de cultura.....	88
3.3 Da Práxis Organizativa do Planejamento Pedagógico à Temas/Contratemas Geradores	91
3.3.1 Organização da práxis pedagógica para a implementação na escola ... à tema gerador.....	96
3.3.2 Círculo de Cultura 1: Relação Política e Educação	100
3.3.3 Círculo de Cultura 2: Educação e Direitos Humanos	106
3.3.4 Círculo de Cultura : Diversidade na Educação	117
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO

Vivenciar o processo de amadurecimento e as inquietações surgidas nas práticas profissionais enquanto docente e pedagoga na esfera da educação pública, em paralelo à formação inicial no curso de graduação em Pedagogia e, posteriormente, na graduação em Filosofia, proporcionou-me uma visão mais crítica sobre minhas atividades educacionais e o ambiente escolar.

Esses elementos foram motivadores essenciais para a realização desta pesquisa, cujo objetivo é refletir sobre a contribuição da filosofia para a compreensão da relevância da escola pública e, em especial, da sala de aula como um espaço de exercício da democracia.

Um momento relevante para refletir sobre a temática desta pesquisa, que aborda a importância de defender a escola pública como uma instituição democrática, foi o recente episódio histórico em que a democracia brasileira sofreu ataques em diversas esferas sociais. Esse cenário não poupou as instituições escolares, especialmente durante o governo conservador de Jair Bolsonaro, que assumiu a Presidência da República após sua eleição em outubro de 2018. Esse contexto se entrelaçou com o ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROFFILO e com a implementação prática da pesquisa associada a esse mestrado nas escolas.

Ademais, é fundamental ressaltar que uma das características marcantes do governo em questão foi a incessante desqualificação da figura do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire, apresentado como o principal responsável pelos dilemas educacionais do país. Simultaneamente, houve ações direcionadas contra as disciplinas de filosofia e sociologia, tidas como veiculadoras de uma suposta ideologia de esquerda nas instituições de ensino, com o intuito de assegurar a lealdade de eleitores motivados por interesses ideológicos. Essa estratégia incluiu ainda propostas de militarização das escolas, a desarticulação da Ciência, cortes nos investimentos educacionais, ataques às universidades e um aumento preocupante da evasão escolar entre as classes menos favorecidas.

Diante do contexto de declínio da educação pública, gerado tanto pela redução de recursos financeiros quanto pela degradação de seu papel social, o direito a uma escola pública como espaço democrático e a liberdade de expressão na atividade intelectual e científica dos educadores, assegurados pela lei,

encontram-se ameaçados. Portanto, é essencial identificar e compreender a luta em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de alta qualidade, que simboliza uma resistência significativa contra os ataques à democracia.

Em oposição à tentativa de imposição de uma agenda conservadora na educação e à marginalização da filosofia de Paulo Freire, mal interpretada pelo governo atual neste contexto de pesquisa, foram implementadas ações pedagógicas nas escolas, inspiradas nos Círculos de Cultura e Leitura propostos por Paulo Freire. Esta perspectiva realça a relevância de uma filosofia pedagógica alinhada às disciplinas didáticas do ensino médio profissionalizante no curso de formação de professores para o ensino infantil e os primeiros anos de educação básica. Isso estimula uma reflexão nos estudantes acerca da educação como um desafio filosófico e incentiva a questionar e problematizar os conhecimentos científicos pedagógicos.

Contrapondo à tentativa de imposição de uma agenda conservadora na educação e à marginalização da filosofia de Paulo Freire, erroneamente interpretada pelo governo atual no contexto desta pesquisa, foram promovidas ações pedagógicas escolares inspiradas nos Círculos de Cultura e Leitura propostos por Paulo Freire. Este ponto de vista destaca a importância da filosofia pedagógica alinhada com as disciplinas didáticas do ensino médio profissional no curso de formação de mestres para o ensino infantil e os primeiros anos do aprendizado básico. Isso impulsiona uma reflexão com os estudantes sobre a educação como um desafio filosófico e estimula o questionamento e a problematização dos conhecimentos científicos pedagógicos.

Neste sentido, as vivências profissionais enquanto professora no ensino médio profissionalizante no curso de formação de docentes, permitiram perceber enquanto professora, a ausência de orientação filosófica junto às práticas docentes em sala de aula nos componentes curriculares pedagógicos do curso, o que promove lamentavelmente uma formação alienada à importância da politicidade na educação e a função social da escola pública enquanto instituição democrática, especialmente se tratando da formação de futuros professores da educação infantil.

Desde a sua origem, ao longo de sua história, a Filosofia teve sentido e significado político, social e educacional pela sua aproximação e vinculação com o surgimento da *pólis*. Sendo também filha da *ágora*, a Filosofia tem compromisso direto com o diálogo coletivo, com o humano, com o ser social, de modo que a

Filosofia se faz sempre no plural. Os filósofos (as) de diversas formas, em diferentes épocas e sociedades, trouxeram sólidas reflexões acerca da educação, da formação e da condição humana.

No Brasil, o ensino de Filosofia foi influenciado pelos acontecimentos que marcaram a história do país e determinaram os rumos da educação, a Filosofia apareceu como disciplina curricular desde o ensino jesuítico, ainda que entendida sobre os cânones da Igreja Católica, passando a fazer parte dos currículos oficiais a partir da Proclamação da República.

Em 1961, extinguiu-se a obrigatoriedade da Filosofia nos currículos escolares através da LDB n. 4.024/61 e posteriormente em 1971, com a Lei n.5.692/71, durante o período de ditadura, a filosofia foi excluída do currículo escolar secundarista. Em 1980, com um momento de redemocratização do Brasil, movimentos em prol do retorno da filosofia aos currículos começaram a ser debatidos, porém ainda muito restrito à comunidade acadêmica.

Com a LDB n. 9.394/96, o ensino de filosofia no currículo do ensino médio volta a ser discutido, porém, sobre a égide de uma política neoliberal conferindo a Filosofia, caráter de transversalidade, com o trato de alguns temas dentro de outras disciplinas, como a de história e geografia, por exemplo, onde o então presidente Fernando Henrique Cardoso, expressa sua posição de impedimento da inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo das escolas brasileiras através do veto de 2001 que propunha o retorno da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no ensino médio argumentando dentre outros “a falta de formação específica de professores e a elevação dos gastos para os Estados e Distrito Federal com a contratação e formação dos mesmos, bem como a redução da Filosofia a um discurso puramente pedagógico, o que descaracteriza suas peculiaridades”.

Ainda que as afirmações contidas nestas últimas linhas, esboçadas no veto ao ano de 2001, do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso fossem questionáveis e falaciosas, somente no ano de 2004, com uma nova configuração governamental no país é que foi possível rever a legislação sobre a obrigatoriedade e a especificidade da disciplina de filosofia e da disciplina de sociologia no ensino médio. Nos anos de 2004 a 2005, através do Ministério da Educação – MEC foram realizados amplos debates em nível estadual e nacional. No ano de 2006, o parecer CNE/CEB n. 38/2006 aprovou o caráter de obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, homologado através da Resolução n.04 de agosto de 2006.

Em 2018, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular a qual não exclui a filosofia do currículo de base comum na educação básica, porém, não apresenta diretrizes sólidas para a sua configuração na escola de Ensino Médio, tornou incerto o futuro da disciplina de filosofia, necessitando ainda mais que a sociedade, a comunidade escolar, compreendam a relevância da filosofia para a formação humana para também resistir e apoiar o direito a aprendizagem filosófica, ainda que esta modalidade de ensino seja um direito conquistado a pouco tempo pelos cidadãos brasileiros.

Este ligeiro e pequeno percurso à dimensão histórica do ensino do Filosofia no Brasil, ancorados as políticas governamentais, e lembrando o apontamento de Gasparin (2003, p. 19), de que a Educação não é neutra “é ideológica e politicamente comprometida”, nos leva a problematizar que não haverá espaço favorável para a expansão da filosofia e do pensar onde não houver espaço para a democracia e para a formação de sujeitos democráticos.

A luta histórica tanto em defesa da obrigatoriedade da disciplina de filosofia, quanto pela luta por um ensino médio que de fato atenda aos interesses e subjetividades das juventudes, sobretudo das juventudes que pertencem à escola pública, abrem um leque bastante amplo para a reflexão sobre possíveis permanências, mudanças e/ou alterações na condução de “nosso caminhar”, no repensar através do diálogo entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Neste sentido, pensar a potencialidade e possibilidades da contribuição da filosofia junto aos demais componentes curriculares pedagógicos do curso profissionalizante de formação de docentes em nível médio podem auxiliar para uma formação crítica e comprometida com a cidadania, promovendo a capacidade de atuar sobre o próprio conhecimento científico educacional tensionando teoria e prática, interrogando e problematizando o fazer pedagógico dos estudantes futuros professores.

Só é possível melhorar as práticas pedagógicas nos sistemas de ensino quando se têm possibilidade de reflexão crítica acerca da finalidade, possibilidades, politicidade e condições da educação. Neste sentido, a filosofia da educação permite a abertura de novos olhares para a pedagogia acerca dos conteúdos lecionados, para a apreensão e formas de intervenção da realidade.

Entretanto, o que se configura como um desafio a ser explorado em nossa investigação, ao considerar a escola pública como um espaço de exercício da

democracia, é: Qual metodologia de ensino se mostraria compatível com uma perspectiva de educação e formação que seja democrática e problematizadora, dentro das abordagens educacionais que atualmente se apresentam como progressistas e que são herdeiras do pensamento crítico? Poderiam os Círculos de Cultura/Leitura, um “método” concebido por Paulo Freire que parte do princípio da construção do conhecimento por meio do diálogo – elemento essencial à prática pedagógica igualitária – ser adaptados à realidade educacional contemporânea e institucionalizada? De que maneira a filosofia pode contribuir para a pedagogia, em conjunto com as disciplinas pedagógicas do curso de formação de docentes em nível médio, visando à formação de personalidades participativas?

Em nossa perspectiva, para que isso se concretize, entre outras demandas, a sala de aula, enquanto espaço-tempo de maior interação no ambiente escolar, deve ser organizada de maneira a refletir a equidade, articulando-se com o compromisso de edificar uma sociedade justa. Isso implica afirmar que será difícil vivenciar uma sociedade democrática se não houver um espaço propício para a educação e a aprendizagem em uma sala de aula que promova tal vivência.

Neste íterim, nos propomos a buscar e refletir uma práxis pedagógica que se comprometa com a formação cidadã dos jovens do ensino médio, ressaltando a importância do aspecto metodológico no fazer pedagógico, valorizando os saberes filosóficos que problematizam esta ação, possibilitando a tomada de consciência do educando, mediante a problematização e o diálogo, elementos estes, primordiais para a democracia e suas interligações educacionais, culturais, sociais e político-econômicas.

Sabendo que o que definimos como cidadania, democracia e como educação está intimamente ligado ao tipo de sociedade e de comunidade política que queremos, a opção teórica apresentada para tal tarefa, valeu-se das contribuições do filósofo brasileiro Paulo Freire e da filósofa belga contemporânea Chantal Mouffe, para investigar as possíveis relações e desdobramentos existentes entre democracia, educação e a importância das instituições democráticas, entendendo que as reflexões de ambos os pensadores podem contribuir fundamentalmente no processo de buscas de práticas pedagógicas de democratização da educação, sobretudo, de democratização do espaço da sala de aula, entendendo que este é um espaço vivo, muito mais do que um espaço físico de convivência professor e estudante, sob normas vinculado à instituição escolar,

mas um espaço de diálogo de culturas e conhecimentos e por isso também, de desencontros e contradições.

Para tal, a organização desta dissertação foi dividida em três capítulos, sendo o primeiro capítulo dedicado a pensar algumas aproximações e possibilidades de diálogo entre o pensamento filosófico e político de Paulo Freire (1921 - 1997) e da filósofa e cientista política contemporânea, Chantal Mouffe (1943), situando os respectivos autores e pensando o potencial político e epistemológico do encontro de Freire com Mouffe para enfatizar a defesa da democracia como conflito e a importância dos oprimidos "dizerem a sua palavra"; os afetos comuns na democracia para a defesa da igualdade e da justiça social; a defesa da pluralidade; o conceito de dialogicidade em Freire e articulações discursivas em Chantal Mouffe e Ernesto Laclau.

Considerando as reflexões sobre as possíveis conexões entre os autores, observa-se que a democracia, enquanto método político que promove a manutenção do consenso como consequência da prática democrática, pode servir como um catalisador da educação tradicional bancária, conforme apontado por Paulo Freire. Por outro lado, a democracia, entendida como uma construção histórico-social de humanização que visa a realização da vocação ontológica do ser humano para "ser mais", através da problematização e do diálogo, se alinha à educação progressista defendida por Freire.

Essa perspectiva revela uma afinidade com a defesa contemporânea da democracia como dissenso, proposta pela filósofa Chantal Mouffe. Sendo assim, no segundo capítulo desta pesquisa, relacionamos algumas ideias e conceitos apresentados pelos autores, estabelecendo uma aproximação entre o que se entende por democracia e a concepção de democracia no ambiente escolar.

Para enfatizar a relação indissociável entre democracia e educação, é importante destacar o papel vital da educação na formação de habilidades que criam indivíduos críticos e conscientes de sua realidade. Estes indivíduos, portanto, são capazes de se transformar em agentes ativos e transformadores na sociedade. Contudo, é crucial reconhecer que essas condições somente se concretizam em um ambiente verdadeiramente democrático.

Assim, no segundo capítulo, exploraremos oportunidades para fomentar uma educação e um currículo escolar democrático, inspirados pela visão de democracia radical e plural de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau. Abordamos o aspecto socialista

nesta perspectiva buscando refletir sobre o currículo escolar. Vemos este como um campo de resistência para desconstruir o discurso educacional predominante e elaborar estratégias socialistas no contexto educacional.

A indissociabilidade entre democracia e educação se revela neste capítulo ao abordar os conflitos, tensões e contradições que permeiam o discurso social presente no currículo e a concretização da prática pedagógica.

Esta, em determinadas ocasiões, reafirma algumas desigualdades sociais, mesmo estando alinhada aos ideais e expectativas de um currículo democrático. Dessa forma, são exploradas questões conceituais relacionadas à politicidade da educação na perspectiva freireana, bem como ao caráter educativo do ato político, inspirando-se na concepção de democracia agonística proposta por Chantal Mouffe.

Ao refletirmos sobre os desafios da educação escolar, enfatizamos a importância do desenvolvimento das competências que formam indivíduos críticos, conscientes de sua realidade e socialmente engajados, capazes de transformar o seu entorno; condições que, portanto, só podem ser cultivadas em contextos verdadeiramente democráticos.

No terceiro capítulo, objetivamos investigar o que é um Círculo de Cultura, sua gênese, composição e perspectivas a educação contemporânea, especialmente no que diz respeito às possibilidades de diálogo que se apresentam nos Círculos de Cultura valendo-se de alguns conceitos teóricos fundamentais no pensamento de Paulo Freire, como dialogicidade/diálogo; cultura/cultura popular; inacabamento/emancipação.

Na sequência, discorreremos sobre as experiências práticas e percursos metodológicos dos Círculos de Cultura desenvolvidos na escola ao longo da intervenção proposta pela presente pesquisa que se configurou como bibliográfica e exploratória de natureza qualitativa, a partir do pensamento de Paulo Freire e de inspirações e adaptações deste ao conceito de democracia defendido por Chantal Mouffe.

Ainda que com confluências, sintonias e divergências no que se refere a conceitos centrais para as obras de ambos os autores, optamos pelo planejamento e prática dos Círculos de Cultura com foco numa prática pedagógica que busca a compreensão mais radical de política mouffeana que denuncia a ilusão do consenso como ápice da democracia, sendo este inócuo para a realidade social da escola pública, que é marcada pelo reconhecimento das diferenças e dos diferentes,

verificando o potencial desta prática para o aprimoramento e atualização da práxis educativa contemporânea, sobretudo no que tange à formação de professores em nível médio.

1. APROXIMAÇÕES ENTRE FREIRE E MOUFFE: UM CONVITE AO DIÁLOGO

Buscar em Paulo Freire e Chantal Mouffe brechas de diálogo, (e em alguns aspectos reconhecemos não ter passado de um breve aperto de mãos), para pensarmos a sala de aula e a prática docente, não se trata de conceber ideias e conceitos gerais de cidadania, de democracia e de escola, mas de estimular os dissensos que reconfiguram constantemente nossas concepções de cidadania e o papel que desempenham as instituições ao pensarmos o ato educativo na esfera pública estatal e seus desafios. Esse encontro imaginado entre Freire e Mouffe, elemento imprescindível para a prática democrática para combater a cultura individualista, acreditamos, é impactante aos dois autores.

Importante ressaltar, que não é o foco deste presente capítulo aprofundar os estudos em cada um dos autores anteriormente citados, ou detalhar suas epistemologias, mas sim, explorar alguns conceitos que impactam contribuições em torno do objeto pesquisado, qual seja, o potencial dos Círculos de Cultura como metodologia dialógica e democrática para o ensino interdisciplinar da filosofia no ensino médio profissionalizante, mais precisamente, no curso de formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em nível médio, na modalidade normal.

Tal estudo, no entanto, não impediu de apreender concepções, ora trazidas por um autor ora por outro, e de estabelecer possibilidades de novos olhares sobre o objeto da pesquisa e sobre as questões suscitadas na prática educativa e suas implicações com o processo de ensino aprendizagem na escola, sem, contudo, reduzir um autor ao outro ou eleger um deles como estatuto de verdade.

Reconhecido nacionalmente e internacionalmente por seu pensamento e produção teórica, Paulo Freire (1921 - 1997), é inegavelmente um importante pensador e educador do Brasil e do mundo. É comum o reconhecimento de Freire e seus escritos para a pedagogia especialmente no que tange a alfabetização de jovens e adultos, porém, o que nos move aqui neste estudo, é a escolha de Freire como um potente filósofo da democracia e da educação democrática como prática de liberdade, com olhar apurado para as minorias e com convicção nas capacidades humanas, cognitivas e políticas destes grupos. Potencialidades estas,

invisibilizadas pelo pensamento colonialista impregnado na sociedade brasileira e consequentemente, na instituição escolar.

“Aqui, propriamente, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar. O desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão. Esta adesão coincide com a confiança que as massas populares começam a ter em si mesmas e na liderança revolucionária, quando percebem a sua dedicação, a sua autenticidade na defesa da libertação dos homens. A confiança das massas na liderança implica na confiança que esta tenha nelas. Esta confiança nas massas populares oprimidas, porém, não pode ser uma confiança ingênua. A liderança há de confiar nas potencialidades das massas a quem não pode tratar como objetos de sua ação. Há de confiar em que elas são capazes de se empenhar na busca de sua libertação, mas há de desconfiar, sempre desconfiar, da ambiguidade dos homens oprimidos.” (FREIRE, 2018, p. 229-230).

Chantal Mouffe (1943), intelectual contemporânea, até onde pesquisou-se, não escreveu especificamente sobre educação escolar, não obstante, se escrevesse, seguramente, assim como Paulo Freire, afirmaria a politicidade da educação numa perspectiva radicalmente democrática e socialista, vislumbrando a educação como espaço de luta para a construção da hegemonia socialista, numa perspectiva radicalmente democrática, vislumbrando um projeto de sociedade que busca a formação para a construção de novas formas de subjetivação.

“Para tornar possível uma hegemonia das forças democráticas, novas identidades são, portanto, requeridas, e estou argumentando aqui em favor de uma identidade política comum, na forma da cidadania democrático-radical.” (MOUFFE, 1997, p. 66).

Em entrevista concedida nas dependências da Universidade Federal do Paraná, em maio de 2010, Chantal Mouffe ressaltou a importância das instituições, evidentemente, acreditando que devemos criticar a burocracia e democratizar essas instituições, radicalizá-las, politizá-las, mas ficarmos atentos ao fato de que estas podem ter um papel muito importante.

[...] Quando escrevi *Hegemonia e Estratégia Política*, em 1985, era um momento no qual todas as esquerdas eram muito críticas às instituições do “Welfare State” (Estado de bem-estar social), porque achávamos que elas não eram suficientemente democráticas, daí o projeto de radicalizá-las, mas claro que jamais imaginaríamos que aquelas instituições, que de todo modo representavam uma conquista das lutas trabalhistas, podiam ser retiradas, e o que veríamos nos anos seguintes seria a hegemonia do neoliberalismo, retirando aos poucos direitos sociais e, mais recentemente, com a guerra contra o terrorismo, direitos civis seriam retirados. Então, agora na Europa, nós de esquerda precisamos defender aquelas instituições das quais éramos críticos anteriormente, porque não eram suficientemente democráticas [...]

Neste sentido, Mouffe traz a reflexão de que se existe a dimensão do conflito na sociedade, e para a autora o conflito é inerente à democracia, precisamos das instituições. Manifestamente, o desafio é usá-las, transformá-las, não mantê-las da mesma maneira de modo a serem usadas para preservar as tradições existentes ou proteger a propriedade privada.

Sendo a escola pública, instituição por excelência destinada ao desenvolvimento da formação humana integral, se faz necessário pensar a íntima relação entre o educador, o Estado, os educandos e os saberes que estão sendo operados nesta relação para que se possa pensar na criação de identidades políticas de cidadãos democráticos radicais. Trata-se de pensarmos a docência no atravessamento das influências da força do Estado na sua formação e no currículo, que fazem da prática docente um campo de ação já codificado e repleto de verdades e repetições de normas e modelos educacionais que criam padronizações de identidades.

Considerando a realidade do contexto educacional que emerge esta pesquisa, a saber, o ensino médio profissionalizante na escola pública paranaense, refletindo sobre o desafio de educar os novos oprimidos que compõem a escola pública em época de grande influência do capitalismo neoliberal junto ao currículo escolar paranaense, buscamos neste capítulo traçar alguns aspectos de aproximação dos conceitos de Paulo com Chantal Mouffe, investigando formas de complementaridade das lutas para a defesa de uma escola mais justa e democrática.

1.1 Situando os Autores: Potencial político e epistemológico do encontro de Freire com Mouffe

Paulo Freire, entre os anos de 1961 e 1962, se debruçou a pensar as condições de vida e educação das populações camponesas refletindo sobre meios para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, propondo assim, alguns pressupostos para a criação do seu método de ensino para adultos, tendo significativa expressão no Movimento de Cultura Popular do Recife, onde Freire afirmava a importância de uma leitura de mundo do sujeito cognoscente, tendo como premissa, a situação deste como protagonista, e isso só seria possível por meio de uma educação problematizadora.

E, em que pese, como citamos anteriormente, Paulo Freire seja por muitas vezes lido na pedagogia devido ao método por ele criado para a alfabetização de jovens e adultos, (o que, ressalta-se, não deixa de ser um aspecto nobre da contribuição de Freire para a Educação, uma vez que esta modalidade de ensino passou a ter maior relevância, como nunca antes, ao ponto de, em 45 dias, os trabalhadores serem alfabetizados e refletirem sobre a sua própria situação de classe¹), pode-se aferir, a partir da própria prática de vida do autor, que o método em si não era o principal objetivo de sua expressão teórica e de prática social de luta, sendo mais profícuo falarmos em uma filosofia da educação freireana do que um método de ensino, sendo uma forma de despertar os adultos em situação de analfabetismo para a leitura da palavra e para a vida em democracia, afirmando assim, a politicidade da Educação.

Neste ínterim, estes espaços de alfabetização foram chamados por Freire de Círculos de Cultura e Círculos de Leitura, tema que discorreremos mais especificamente no terceiro capítulo dessa dissertação, deixando de lado o usual termo sala de aula, vincando mais a sua preocupação filosófica de provocação da

¹ No livro Educação como Prática da Liberdade, (Freire, 1999), o autor expõe de forma minuciosa e historicamente contextualizada o seu método de alfabetização de jovens e adultos, relatando e trazendo reflexões sobre esta proposta e articulada aos seus princípios éticos, estéticos, filosóficos e políticos, citando as experiências práticas dos Círculos de Cultura realizados na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde, segundo o autor, aproximadamente 400 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias, representando um esforço nunca antes visto de democratização e politização da educação e da cultura. Entre junho de 1963 e março de 1964, foram desenvolvidos cursos de capacitação de coordenadores e prevista a instalação de 20 mil Círculos de Cultura em vários estados do Brasil. O desenvolvimento da prática freireana de educação popular foi brutalmente interrompida pelo Golpe Militar de 1964, reprimindo todas as formas de mobilização popular, tendo sido Paulo Freire conduzido ao cárcere por cerca de 70 dias e, posteriormente exilado no Chile.

consciência das massas e menos os aspectos instrumentais de ensino, onde os processos históricos de exclusão social do oprimido denunciados entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, passavam a ser objeto temário de seu método de ensino.

A proposta dos Círculos de Cultura e de Leitura ganharam maior relevância entre 1963 e 1964, quando Freire foi convidado durante governo João Goulart para realizar a formação de coordenadores de Círculos de Leitura, porém, com a aproximação do período da ditadura militar, em 1964, Paulo Freire foi preso e posteriormente exilado, por ser considerado um "subversivo internacional", com a acusação que seu método provocava movimentos antipatriotas.

Freire retornou ao Brasil em 1979, por ocasião da anistia e durante seu período de exílio no Chile, recebeu o reconhecimento de educador por excelência. Esteve na Universidade de Harvard (EUA), na Tanzânia, em Guiné-Bissau, dentre outros. Seu trabalho também avançou em outros países, via o Instituto de Ação Cultural (IDAC), o qual ajudou a fundar na Suíça no período de 1972-1974. Recebeu inúmeras premiações, no Brasil e no exterior, deixando uma significativa produção literária, da qual se destacam: *Pedagogia do oprimido*, 1968, (traduzido em 18 línguas), *Conscientização, Educação como prática da liberdade*, (1967), *Pedagogia da esperança*, (1992), *Pedagogia da autonomia*, (1997), *Educação e mudança*, (1981), dentre outras.

Parte da contribuição de Paulo Freire centra-se na afirmação da politicidade da educação, da educação como prática de liberdade e dos aspectos filosóficos, políticos e sociais da democracia. Assim sendo, vincar a atualidade do pensamento filosófico e político freireano para refutar os ataques que a democracia e a escola pública brasileira vivem no momento histórico desta pesquisa, podem contribuir para a abertura de brechas de pensamento acerca do ensino, da gestão de sala de aula, das metodologias e do currículo, num exercício de resistência e defesa da liberdade democrática, sobretudo, sua expressão na escola pública, uma vez que para Paulo Freire, antes de ser forma política, a democracia é uma forma de vida².

² Sobre a democracia como forma de vida e cuidado de si em Paulo Freire, ver o artigo *Liberdade democrática como desenvolvimento de si, resistência à opressão e à injustiça epistêmica*, DALAQUA, Gustavo H. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 43, n. 3, p. 213-234, Jul./Set., 2020. O artigo busca elaborar um conceito de liberdade democrática como desenvolvimento de si, resistência à opressão e à injustiça epistêmica, mediante engajamento crítico com as obras de Paulo Freire, Amílcar Cabral e Augusto Boal.

Chantal Mouffe (1943) filósofa e cientista política pós-marxista belga, é conhecida por seu pensamento na área da teoria política sobre democracia, teoria democrática e novos movimentos políticos nos sistemas democráticos. Autora e coautora de diversos livros e artigos científicos publicados em diversas línguas, suas principais publicações em torno dessas temáticas, são Hegemonia e estratégia socialista: por uma Política Democrática Radical (1985, em coautoria com o filósofo Ernesto Laclau, editada somente em 2015 no Brasil com o título de Hegemonia e estratégia socialista); O regresso do político (1993); O paradoxo democrático (2000); Sobre o Político (2005); Agonismos: pensando o mundo politicamente (2013) e Por um populismo de esquerda (2018).

Dentre as principais características do pensamento da autora, estão a afirmação da dimensão antagonística constitutiva do político, no sentido de que , “o político diz respeito à dimensão do antagonismo constitutivo das sociedades humanas, ao passo que a política se refere ao conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político.” (MOUFFE, 2015, p. 9).

Assim como para Freire, também para Mouffe, a democracia deve ser vista como uma organização de vida, e não simplesmente como forma de governo. A autora enfatiza que as instituições e os discursos por elas veiculados devem estimular identificações com valores democráticos, enfatizando a ideia de “tipos de práticas” ao invés de somente “argumentações”.

Neste sentido, seguir com Freire e Mouffe nos dá fôlego para o percurso da nossa caminhada como docente, mesmo cômicos acerca das contradições e do caráter reprodutivo da educação, é possível encontrar uma fissura de desenvolvimento crítico mediante uma prática pedagógica radicalmente dialógica, nunca deixando de acreditar nas potencialidades transformadoras das frestas abertas através do ato educativo, do diálogo e das práticas democráticas de liberdade.

1.2 A Democracia como conflito e a Importância dos oprimidos "dizerem a sua palavra"

Um paralelo relevante entre os autores, é que, por diferentes vias, tanto para Freire como para Mouffe, o sujeito da transformação social, cabe ressaltar, da luta

pela justiça social tendo como horizonte o socialismo, não é a classe operária, mas o conjunto dos oprimidos.

Mouffe não dissocia a democracia radical e plural da luta por uma sociedade justa em todas as suas dimensões, ou de uma sociedade socialista, cuja construção, como em Freire, supõe a participação dos oprimidos e da hegemonia das classes populares.

“A vida política tem a ver com a ação coletiva, pública; ela objetiva a construção de um ‘nós’, num contexto de diversidade e conflito. Mas para construir um ‘nós’, ela deve ser distinguida de um ‘eles’ e isto significa estabelecer uma fronteira, definir um ‘inimigo’. Portanto, ao mesmo tempo em que a política objetiva a construção de uma comunidade política e a criação de uma unidade, uma comunidade política inteiramente inclusiva e uma unidade final nunca podem ser realizadas, uma vez que haverá permanentemente um ‘exterior constitutivo’, um exterior à comunidade, que torna sua existência possível. As forças antagônicas nunca desaparecerão e a política é caracterizada pelo conflito e a divisão. Formas de acordo podem ser alcançadas, mas elas são sempre parciais e provisórias, uma vez que o consenso é necessariamente baseado em atos de exclusão”. (MOUFFE, 1997, p. 64).

Para Mouffe, a especificidade da democracia moderna repousa no reconhecimento e na legitimação do conflito e na recusa de suprimi-lo por meio da imposição de uma ordem autoritária, neste sentido, a dimensão do conflito é inerradicável para a autora. A partir desse argumento a autora lança uma crítica ao pensamento liberal predominante nos sistemas democráticos ocidentais, alegando que a perspectiva consensual e liberal da política, tendo o indivíduo como referência, precisa negar o político em sua dimensão antagonística, omitindo-se também em garantir o embate legítimo entre identidades coletivas, alternativas e projetos conflitantes de sociedade.

Uma sociedade democrática exige que se discuta a respeito das alternativas possíveis; além disso, ela precisa oferecer formas políticas de identificação que girem em torno de posições democráticas claramente diferenciadas. Não há dúvida de que o consenso é necessário, mas ele precisa estar acompanhado do dissenso. Embora o consenso seja necessário no que diz respeito às instituições constitutivas da democracia e aos valores “ético-políticos” que caracterizam a associação política – liberdade e igualdade para todos –,

sempre haverá discordância quanto ao seu significado e quanto ao modo como devem ser implementados. (MOUFFE, p. 30).

No entanto, para a autora, a democracia deve dissolver todos os sinalizadores de certeza. Isso implica compreender que é a diferença o atributo dos novos direitos da 'democracia radical' defendida pela mesma, das mulheres, dos negros, dos homossexuais, etc., ou seja, do conjunto dos oprimidos, os quais não são passíveis de universalização e nem sequer almejam a esse propósito unificador, tratando-se não de rejeitar o universal, mas, articulá-lo com o particular.

“A criação de identidades políticas de cidadãos democráticos radicais depende, portanto, de uma forma de identificação coletiva entre as demandas democráticas, encontradas numa variedade de movimentos de mulheres, trabalhadores, negros, homossexuais, ecológicos, assim como em alguns outros 'novos movimentos sociais'. Esta é uma concepção de cidadania que, através de uma identificação comum com uma interpretação democrático-radical dos princípios da liberdade e igualdade, almeja a construção de um 'nós', uma cadeia de equivalência entre suas demandas, com o intuito de articulá-las por meio do princípio da equivalência democrática. Porque não se trata de estabelecer uma mera aliança entre interesses dados, mas de realmente modificar a própria identidade dessas forças.” (MOUFFE, 1997, p. 66)

Freire, em uma das suas obras mais eloquentes, a "Pedagogia do Oprimido", reiterou a sua insistência na importância dos oprimidos "dizerem a sua palavra", ressaltando que as diferenças entre as culturas, trazem tensões dentro de relações democráticas. Nesse sentido, a unidade na diversidade requer, entre diferentes experiências, a capacidade de entendimento de que a compreensão crítica de que as "minorias" devem ter de conhecimento e valorização de sua cultura não podem se esgotar nas fissuras de raça e de sexo, mas necessita da percepção deste grupo da separação de classe. Neste sentido, o problema da discriminação deve ser compreendido em sua totalidade, em sua relação com as separações de classe, levando em consideração a ideologia que a rodeia. (FREIRE, 2003).

“Num primeiro momento a luta pela unidade na diversidade que é obviamente uma luta política, implica a mobilização e a

organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no do aprofundamento e superação da democracia puramente liberal. É preciso assumirmos a radicalidade democrática para a qual não basta reconhecer-se, alegremente, que nesta ou naquela sociedade, o homem e a mulher são de tal modo livres que têm o direito até de morrer de fome ou de não ter escola para seus filhos e filhas ou de não ter casa para morar. O direito, portanto, de morar na rua, o de não ter velhice amparada, o de simplesmente não ser” (FREIRE, 2020, p. 216).

A unidade na diversidade, para Freire, implica na organização de cada grupo na sua luta por ela, sem contudo, fechar-se na incapacidade de compreender a mobilização realizada contra um opositor em comum, que resiste, o que demanda vontade política com coerência aos objetivos traçados para serem alcançados e uma prática fundada no respeito às diferenças. Essa percepção, da unidade na diversidade, uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns, demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças e uma outra ética democrática.

Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social coloca às classes a necessidade de se entenderem, o que não significa, repitamos, estar-se vivendo um novo tempo histórico vazio de classes sociais e de seus conflitos. Um novo tempo histórico sim, mas em que as classes sociais continuam existindo e lutando por interesses próprios. (FREIRE, 2003, p. 94).

Neste sentido, é relevante que o conjunto dos oprimidos continuem aprendendo, nas práticas de suas lutas, a deixar evidente as demarcações e objeções de suas concessões, fazendo visível à camada dominante as limitações de seus movimentos. Os interesses antagônicos que se desvelam por meio das lutas propostas pelas minorias dentro de sua historicidade nos diferentes espaços e tempos, não podem ser desfeitas por meio dos discursos neoliberais. Como afirma Freire (2003, p. 93), “[...] a luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas”. Os acordos fazem parte igualmente da luta e da democracia, porém, eles não são decisivos e não impedem a continuidade da luta,

não visam o pacifismo ingênuo, pois possuem a consciência de seu caráter assumidamente parcial e provisório.

Para Mouffe, (2013, p.15), a prática democrática exige que a disputa pela hegemonia conceba que diferentes projetos de sociedade enfrentem-se no campo da política sem que seja necessário desolar-se uns aos outros, o que seria a anulação da própria prática democrática. Neste sentido a autora difere entre os conceitos de “política” e de “político”, utilizando-se da separação conceitual entre ser e ente e a reflexão sobre fundamento ausente cunhadas por Heidegger³ e das inspirações conceituais de Carl Schmitt⁴ (2009), como a distinção feita pelo jurista alemão entre amigo e inimigo, retomando e reinterpretando estes dois conceitos.

Para tal, levando em consideração a dimensão ontológica “do político” (seu ser) e a dimensão ôntica “da política” (as práticas institucionalizadas, as atividades da política), a autora postula a construção da ideia do modelo de democracia defendido pela mesma, o de democracia agonística, na tentativa de resgatar os valores democráticos de liberdade, igualdade e poder do povo. Neste sentido, ao “político”, Mouffe refere-se à dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas e manifestações muito diferentes em múltiplas relações sociais. À ‘Política’, a autora refere-se ao “conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organização da coexistência de diferentes grupos sociais e culturais em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do ‘político’. (MOUFFE, 2013, p.17).

³ A discussão sobre “ser e fundamento” em Heidegger é demasiadamente ampla e abordadas em diferentes frentes filosóficas. Não é nosso objetivo avançar na abordagem filosófica deste conceito mas é necessário reconhecer que o pensamento filosófico e das ciências sociais, sofreram na segunda metade do século passado, grande influência do pós-fundacionalismo heideggeriano, influenciando também de forma decisiva a elaboração do pensamento político de Chantal Mouffe, o abordaremos com um pouco mais de precisão no segundo capítulo dessa dissertação. De acordo com Marchart, (2009, p. 34), *“este argumento se deve tanto a Martin Heidegger que não seria exagerado considerá-lo um dos principais “fundadores” do pós-fundacionalismo. Para Heidegger, a ausência do fundamento é própria da natureza de um abismo, ou seja, de um fundamento sem fundamento, de um fundamento sem fundo. Desse modo, a fundação, todavia acontece: a “função” do fundamento enquanto fundamento não desaparece por completo. Não obstante, acontece unicamente na medida em que passa através de um “abismo” que é o fundamento: o fundamento funda no abismo”*.

⁴ Carl Schmitt (1888-1985), filósofo, jurista e teórico político alemão foi um dos mais influentes e controversos juristas do século XX. O conceito schmittiano, da distinção estabelecida entre o “nós e o eles”, “amigo-inimigo”, são apropriados criticamente por Mouffe na construção de sua argumentação sobre o caráter inerradicável do conflito na esfera política e a ideia de que todo consenso gera exclusão, em sua obra “Sobre o Político”.

Enquanto o antagonismo é uma relação nós/eles em que os dois lados são inimigos que não possuem nenhum ponto em comum, o agonismo é uma relação entre nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Eles são “adversários”, não inimigos. Isso quer dizer que, embora em conflito, eles se consideram pertencentes ao mesmo ente político, partilhando um mesmo espaço simbólico dentro do qual tem lugar o conflito. Poderíamos dizer que a tarefa da democracia é transformar antagonismo em agonismo. É por essa razão que “o adversário” é uma categoria crucial para a política democrática. O modelo adversarial tem de ser considerado constitutivo da democracia porque ele permite que a política democrática transforme antagonismo em agonismo. (Mouffe, 2015, p. 19).

No sentido atribuído pela autora, na prática democrática o que deve vigorar é a lógica do “adversário” em oposição à lógica do “inimigo”, onde há o direito recíproco de defesa de ideias divergentes mediadas pelas regras democráticas sem que haja a domesticação do dissenso por um grupo, numa luta agonista. A democracia, enquanto modelo político, é lugar de reconhecimento e de legitimidade da contrariedade. Ao estabelecer essa distinção entre o nível “do político” e o nível “da política” para pensar a democracia, a autora pontua que a dimensão do antagonismo é primordial para que possamos compreender tanto o modo de ser “do político”, quanto os atuais desafios da prática da democracia no âmbito “da política”. Para sustentar esta separação entre inimigos e adversários, é necessário que neste modelo de democracia as regras e valores democráticos instituem aos seus participantes uma relação de adversários que compartilham um conjunto de valores e princípios ético-políticos.

“(...) precisamos conceber um modo de associação política, que, embora não postule a existência de um bem comum substantivo, implique, não obstante, na ideia de algo comum, de um compromisso ético-político que crie uma ligação entre os participantes da associação, permitindo-nos falar de uma ‘comunidade’ política, mesmo que não num sentido forte. Em outras palavras, o que estamos procurando é uma maneira de acomodar as distinções entre o público e o privado, a moralidade e a política, que têm sido a grande contribuição do liberalismo à democracia moderna, sem renunciar à natureza ética da associação política.” (MOUFFE, 1997, p. 63).

.A confluência do conflito e a busca de uma produção do consenso social mínimo são tarefas das instituições da política, sem, contudo, anular a vigência do político. No entanto, instituições políticas vinculadas às ilusões racionalistas da busca por uma ordem consensual aceitável, se estabelecem na ausência do político, e esta é uma das principais críticas que Mouffe faz a Habermas, pois uma vez que haja a possibilidade de consensos fundamentados em acordos racionais numa democracia liberal, não haverá a possibilidade de contestação, afastando assim a presença do pluralismo na esfera pública, e para a autora, tal aspecto descaracterizaria o campo da política.

1.3 Sobre os afetos comuns na democracia para a defesa da igualdade e da justiça social

Para Chantal Mouffe a essência do debate político-democrático está centrada no conflito de ideias, na percussão entre diferentes ideologias, no entanto uma democracia voltada para o consenso racional seria uma democracia enfraquecida. A ênfase na racionalidade acabaria por desviar a passagem das paixões e dos afetos - elementos que, na visão de Mouffe, são fundamentais para a democracia.

Precisamos de um populismo progressista que possa mobilizar afetos comuns para a defesa da igualdade e da justiça social (MOUFFE, 2018, p. 12). Para a autora, os modelos deliberativos tornam a política um mero jogo racional de consenso entre interesses divergentes, levando a sociedade a um constante processo de esvaziamento da esfera política, desobrigada de sua função principal de facilitar a escolha entre projetos diferentes, sejam eles neoliberais, democratas sociais ou democratas radicais. No entanto, a ideia de vilanização dos "inimigos" do consenso bipartidário é politicamente incapacitante, embora possa ser moralmente reconfortante.

Freire (1996, p. 07), em sua obra "A Pedagogia da Autonomia" ressalta que a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas". E, em outro trecho da mesma obra, acrescenta,

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 1996, p. 36).

O conceito de amorosidade em Freire, longe de apoderar-se de uma visão romantizada da educação, está pautado na radicalidade de uma exigência ética, que deve estar presente na prática educativa libertadora em uma dimensão política. Para Freire, a amorosidade e o diálogo permitem ao ser humano através da educação, vivenciar o processo de humanização e pertencimento ao mundo, nas relações com outros sujeitos, numa conversação de duas consciências que interligam-se de forma dialógica, em que cada um vê o outro, como sujeito de seu amor, sem apoderar-se do outro. Sendo assim, quando não há respeito, não há educação democrática, portanto, não há amorosidade.

“Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação” (FREIRE, 2018, p.110-111).

Mouffe e Laclau (2014, p. 161) afirmam que é necessário impedir que as pessoas tenham suas subjetividades moldadas conforme um “individualismo possessivo” através do processo de subjetivação exercido pelo sistema capitalista, uma vez que para manter-se hegemônico, o sistema capitalista precisa adentrar profundamente em nossa existência, transformando em mercadoria até mesmo os afetos dos sujeitos, a fim de garantir que os modos de vida existentes na sociedade lhe sejam acumpliciados. Seria preciso que as paixões e afetos que atuam nas relações sociais sejam vistas em termos “ético-políticos”, ao invés de morais, desconstruindo as oposições bem/mal, certo/errado.

Os destaques aqui realizados tanto para o pensamento de Freire, quanto para o pensamento de Mouffe, evidenciam o caráter processual da libertação e da democratização com ênfase na percepção de que esse processo não poderá se dar na luta individual ou isoladamente a um determinado grupo social, em que pese,

quase sempre derive inicialmente dos anseios de um grupo em específico, o grupo dos oprimidos e das minorias, mas o processo de libertação deverá ser coletivo em sentido plural.

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (Freire, 1994, p.154).

Portanto, o pensamento de Mouffe e de Freire, nos inspiram a buscar formas de promoção de subjetividades adequadas ao regime democrático através da educação escolar para a cidadania, presumindo que educador e educando tenham autonomia para a produção do conhecimento e aperfeiçoamento de si no contexto em que está inserido, com olhar atento à influência de parâmetros capitalistas presentes no currículo escolar e no sistema pedagógico. A presença de dispositivos capitalistas nas relações pedagógicas e nos materiais didáticos certamente contribui para a formação de sujeitos incapacitado de promoverem nas suas vidas o processo de autonomia intelectual em sua radicalidade.

1.4 Pluralidade: Dialogicidade e articulações discursivas

De acordo com Freire (2010), o diálogo emerge como um elemento intrinsecamente humano, ancorado no poder da palavra. O termo, em sua complexidade, divide-se em duas dimensões entrelaçadas: a ação e a reflexão. Na visão de Freire, uma palavra verdadeira só se revela através da práxis, isto é, ação pensada, agindo como catalisador para a mudança no mundo.

Segundo Freire, a cooperação entre educadores e educandos é essencial para aprender a estar abertos ao próximo, cultivando uma atitude de curiosidade em relação à vida e seus desafios. Esses são considerados conhecimentos fundamentais para uma prática educacional baseada na construção da independência e da emancipação humana.

Freire destaca a importância do diálogo como uma ferramenta pedagógica para estabelecer uma cultura educacional de emancipação e libertação. Isso implica

a necessidade de adotar uma nova perspectiva sobre o ensino e a aprendizagem, conforme expresso em suas palavras e da emancipação humana.

Neste contexto reflexivo, é vital focar na educação como uma prática contínua de diálogo entre aluno e professor no processo de ensino-aprendizado. Esse processo se converte em uma troca de experiências, fomentando reflexividade, aprendendo a aplicação democrática e exercendo cidadania. Além disso, é também sobre a criação e recriação do próprio ato de viver. Educador e aluno são sujeitos na construção de sua humanização, tornando-se protagonistas de uma prática educativa voltada à transformação social.

A ênfase que Freire atribui à dialogicidade como ferramenta pedagógica para a instauração de um ethos educativo de emancipação e libertação, e, por conseguinte, à adoção de uma nova perspectiva sobre o ato de ensinar e aprender, é claramente expressa em suas palavras:

Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (Freire 2008, p. 101).

Freire propõe ao educador o desafio da mudança de uma abordagem educacional caracterizada pela centralização e autoritarismo para uma prática que valoriza a comunicação. Ele provoca uma reflexão sobre a importância do diálogo na rotina diária da pedagogia. A ação e a reflexão não podem ser compreendidas isoladamente, e uma não deve ofuscar a outra. Assim, o diálogo floresce quando ação e reflexão se entrelaçam, daí Freire usar o termo ação-reflexão.

Em seu pensamento dialético, o diálogo desenha o caminho pelo qual os indivíduos adquiriram significado como seres humanos. Simplificando, o diálogo serve como o motor que impulsiona a humanização e a metamorfose da realidade..

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. (FREIRE, 2008, p. 42)

Segundo Freire (2010), a educação é um instrumento de emancipação e facilitador de um intercâmbio autêntico. Uma comunicação eficaz reconhece igualdade, partilha emoções e respeita a diversidade, enquanto evita a exclusão e alienação. O diálogo é essencial para a transformação social e a liberdade humana, estabelecendo conexões e solidariedade.

Ecoando as palavras de Freire (2010), o diálogo deve ser um catalisador para a igualdade e a emancipação. Para isso, a educação libertadora emerge como um elemento indispensável, uma ferramenta para a construção de um diálogo enriquecedor.

A educação libertadora é crucial para promover um debate que alimenta a paridade, no sentido democrático de dizer a palavra e a emancipação, reforçando a dialogicidade como prática de libertação e não negação das assimetrias. Ignorar estas leva a relações de dominação, alienação e cria a falsa noção de naturalidade dessas. Diálogo é um exercício que requer igualdade e um profundo respeito pela diversidade.

Um diálogo verdadeiro e efetivo implica no reconhecimento da igualdade entre as partes, na partilha de sentimentos e no respeito à diversidade humana. É crucial que não fechemos os olhos às diferenças sociais, para podermos evitar a marginalização e o sentimento de alienação.

Essa condição reitera os próprios fundamentos da educação como uma prática de libertação, ou seja, da não negação das assimetrias. Quando as assimetrias são desconsideradas, excluem-se as relações entre dominadores e dominados, alienando os indivíduos e criando a ilusão de que tais relações são naturais.

Mouffe (2015) destacou que a discordância é importante não só para aumentar as formas de representar interesses de um grupo, mas também para permitir diferentes interpretações sobre os valores da comunidade. Isso torna mais complicado o apoio a posições políticas que podem ameaçar a diversidade de ideias.

Se os significados dos valores democráticos podem ser alvo de disputas políticas, não existe um referencial absoluto que possa determinar quais desses significados são adequados ao contexto democrático e quais devem ser evitados. É essencial

considerar o papel de procedimentos generalizáveis que possibilitem a apreciação das justificativas das posições contrárias.

Do conceito de agonismo proposto por Mouffe, infere-se que o pluralismo possui como limite as instituições fundamentais que garantem a continuidade dos debates e outras formas de contraposição de perspectivas. Demandas que desafiam o funcionamento dessas instituições também colocam em risco a democracia de maneira geral.

Entretanto, essa nuance revela uma sutileza: essa exclusão é de natureza estritamente política, e não moral. As demandas são excluídas não por serem intrinsecamente más ou abjetas, mas sim porque comprometem uma forma específica de associação democrática, e o risco do surgimento de forças anti-democráticas é uma constante na dinâmica democrática.

Mouffe (2015), ressaltou com entusiasmo que a divergência é fundamental não apenas para ampliar as maneiras de representar os interesses de um grupo, mas também para possibilitar uma variedade de interpretações sobre os valores da comunidade. Isso, de fato, torna mais desafiador o apoio a posições políticas que podem colocar em risco a diversidade de ideias.

No entanto, este desafio revela um detalhe delicado: essa exclusão é estritamente de natureza política, e não moral. As demandas não são descartadas por serem intrinsecamente ruins ou desprezíveis, mas sim porque comprometem um formato específico de associação democrática. E, apesar dos desafios, a possibilidade de surgimento de forças anti-democráticas é uma realidade sempre presente na dinâmica democrática, mantendo-nos alerta e engajados.

Tomando as reflexões de Mouffe para o contexto educacional, considerando a escola pública como instituição básica de formação para a cidadania e para a vivência democrática em sociedade, busca-se identificar, na escola, mecanismos que, aceitos consensualmente pelas partes como referenciais normativos, possam ajustar suas demandas e, ao mesmo tempo, se tornarem objetos das disputas pelo direito à palavra e ao pertencimento.

Tanto Freire quanto Mouffe concordam que o agente de transformação social, isto é, aquele que luta pela justiça social com foco no socialismo, não é apenas a classe operária, mas a totalidade dos oprimidos. A prova disso é que a obra mais emblemática de Freire é intitulada "Pedagogia do Oprimido", ele enfatiza a

importância dos oprimidos "expressarem suas vozes", o que são argumentos fortes que apoiam essa visão.

Além disso, esses pensadores defendem que a identidade política dos grupos sociais não é diretamente derivada de sua posição na estrutura econômica, mas sim de um processo discursivo que envolve a construção dessa identidade. Ao ponderarmos sobre a noção de antagonismo, encontramos o desafio inerente de objetivar qualquer identidade ou discurso.

Isso implica que as ligações entre individualidades totais podem não ser genuínas, estimulando-nos a pensar sobre o assunto. Neste cenário, notamos a inviabilidade de um discurso totalmente à prova de críticas, o que ressalta a vulnerabilidade inata de qualquer identidade. Essa vulnerabilidade só se manifesta no âmbito da identificação política, que é naturalmente moldada por diferenças.

Segundo Laclau e Mouffe (1985, p. 202), um discurso que rejeita o "outro" se coloca como antagonista. Ao estabelecer sua própria fronteira de oposição, o discurso se autodefine. Assim, a rejeição do "outro" não apenas constrói a identidade pessoal, mas também impede que o antagonizado desenvolva efetivamente sua identidade pessoal.

Portanto, qualquer diálogo que rejeite o outro pode ser percebido como conflituoso. Isso ocorre porque, ao estabelecer uma oposição, ele também se autodefine. Isso indica que recusar o outro modela a própria identidade. No entanto, também impede que o indivíduo rejeitado forme sua personalidade por completo, destacando a vulnerabilidade inerente a toda individualidade. Esta vulnerabilidade apenas se revela dentro do contexto da identificação política, que é intrinsecamente moldada por diferenças.

O discurso, entendido não apenas como atos dissociados de expressão, mas como uma prática em contínua transformação, se assemelha a um jogo de xadrez verbal com um oponente. Este adversário é o contraponto, cuja finalidade é refutar qualquer essência que possa ser desafiada pela geração de interpretações opostas. Neste ambiente de embate dialético, o antagonismo atua como empecilho que proíbe a determinação definitiva dos significados dos discursos. Portanto, o antagonismo e a exclusão se erigem como pilares essenciais na construção de qualquer identidade.

Dessa forma, é por meio dessas disputas de poder que os discursos políticos são moldados, ou seja, a hegemonia emerge de qualquer conflito político. O

discurso, percebido não simplesmente como atos isolados de fala, mas como um exercício em constante evolução, também se posiciona além do seu alcance inicial. A oposição não tem um significado fixo; ao contrário, ela simboliza a incapacidade de se fixar um conceito.

Um discurso dominante atua como um organizador, reunindo vários outros significados; a dominação acontece quando uma identidade, de forma instável e circunstancial, começa a representar várias outras identidades dentro desse discurso. Assim sendo, o discurso original está sempre sujeito a mudanças, uma vez que interage com novas identidades. Isso significa que o discurso organizador acaba incorporando novas conotações, o que altera seu conteúdo original. Isso ocorre porque, para se tornar dominante, ele precisa expandir seus conteúdos e, ao fazer isso, perde sua singularidade.

De acordo com Mouffe (2015), há uma possibilidade de múltiplos pontos de hegemonia no espaço social, provenientes dos vários antagonismos que existem. Todos os discursos buscam espalhar seus conceitos particulares, ou seja, cada formação discursiva tem como objetivo ampliar seu significado na tentativa de se estabelecer como um discurso orientador, um discurso hegemônico.

Conforme Snir (2017), ao analisarmos a função primordial do educador sob a perspectiva de Mouffe, torna-se evidente a significativa concordância do papel do professor na educação democrática radical com os conceitos apresentados por Freire. Valorizar o conhecimento dos alunos e o papel importante do professor são algo que possui relação com o pensamento de Paulo Freire.

O professor, ao ensinar, também aprende e tenta criar um ambiente que promova a liberdade de aprendizagem. A "democracia radical e substancial" é vista como uma prática social buscando igualdade, inclusão e liberdade. Neste cenário, a democracia é um processo de pensamento contínuo e em constante melhoria, adaptando e respondendo aos movimentos sociais.

Mouffe, mesmo sem ter focado na educação ou na sala de aula, provavelmente teria uma visão semelhante à de Freire se tivesse abordado esses temas. Ela, tal como Freire, perceberia a educação como um campo de resistência na busca por uma sociedade democrática e socialista.

Parece que a resposta óbvia é que ela deve fornecer o ponto nodal para a articulação democrática, ou seja, o discurso disponibilizando os conceitos, significados e práticas que se conectam a cada uma das identidades particulares dos alunos e as transformam em demandas democráticas na cadeia de equivalência formando uma frente hegemônica. (SNIR, 2017, p. 9 - traduzido).

Essa visão positiva poderia transformar a educação pela busca de igualdade, inclusão e liberdade. Nesse contexto, a democracia emerge como um processo de pensamento, em constante aprimoramento, de natureza incompleta, que se adapta e responde aos movimentos sociais, incorporando, progressivamente, novos âmbitos da vida coletiva.

A proposta de democracia radical e substantiva feita por Mouffe pode ser contemplada como uma prática social reflexiva que serve como um esboço de sociedade, orientado na direção da promoção de igualdade, inclusão e liberdade. A democracia é um processo de introspecção e melhoria contínua, com um caráter inacabado e mutável. Ela se molda para atender às necessidades dos movimentos sociais e, progressivamente, abarca novas facetas da vida em comunidade.

2. DEMOCRACIA RADICAL E PLURAL: POR UMA ESCOLA E UM CURRÍCULO ESCOLAR DEMOCRATIZADO

2.1 O caráter socialista da concepção de democracia radical e plural

Ao analisarmos a democracia como sistema político, notamos que historicamente ela não ofereceu um modelo positivo para a estruturação social, marcando uma clara diferença entre o imaginário democrático e um projeto político democrático. Em que pese a realização de ideais de governança popular possam ocorrer por meio de um projeto viável, o regime de liberdade das estruturas atuais não o evidenciam de maneira direta.

Durante o surgimento do governo representativo moderno, emergiram dois conflitos relevantes, cada um defendendo seus próprios modelos positivos, buscando diminuir os efeitos disruptivos da revolução. Essas contendas, lutadas em interesse próprio, continuam a influenciar o curso do pensamento da maioria até os dias atuais. São eles: o confronto do sistema pluralista, apoiado pelos liberais, e o sistema do socialismo, respaldado pelos marxistas.

Nesta seção, inicialmente, faremos uma reflexão sucinta sobre cada um desses embates. Nosso objetivo é apresentar as críticas de Laclau e Mouffe à democracia e ao socialismo, além de explorar como eles redefinem os ideais de ambos para um projeto político de esquerda, examinando as objeções de Laclau e Mouffe ao socialismo convencional, personificado pelo marxismo.

Em primeiro lugar, o conceito de revolução, que supõe a erradicação de todas as formas de subordinação através da abolição da propriedade privada dos meios de produção. Depois de um período de transição sob a ditadura do proletariado, uma nova sociedade emergiria. Nessa sociedade, o antagonismo seria eliminado e os indivíduos seriam tão iguais quanto possível, sem distinções sociais.

O ponto de vista é apoiado por duas justificativas. Em primeiro lugar, os pensadores rejeitam a noção de emancipação total. Eles argumentam que uma revolução não cria um poder novo, imune às influências do passado. Além disso, não se pode erradicar completamente todas as formas de poder existentes. Concordar com a afirmação de que "a luta de classes inevitavelmente leva à ditadura do proletariado" (MARX, 1975, p. 481) é equivalente a aceitar a existência

de uma única solução fundamental, negando assim a imprevisibilidade inerente à história.

Essa concepção é rechaçada por Laclau e Mouffe. Os autores reconhecem que, de fato, “[...] em muitos casos, a derrubada violenta de um regime repressivo é a condição para todo avanço democrático.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 265). No entanto, eles contestam a ideia de revolução como um ato fundacional ou um momento em que o poder poderia ser abolido, permitindo a organização racional da sociedade.

A posição em questão é sustentada por duas justificações. Os pensadores recusam, inicialmente, a ideia de total emancipação. Eles argumentam que uma revolução não gera um poder completamente novo, livre das influências passadas. Além disso, não pode erradicar todas as manifestações de poder existentes. Concordar com a afirmação de que "a luta de classes inevitavelmente leva à ditadura do proletariado" (MARX, 1975, p. 481) é o mesmo que aceitar a existência de uma única solução fundamental, rejeitando assim a imprevisibilidade inerente à história.

Além disso, segundo eles, nenhuma revolução tem um curso pré-estabelecido, mas deve ser observada em suas diversas possibilidades. O reordenamento que uma revolução estimula não segue uma direção pré-determinada. Portanto, seria imprudente supor, de antemão, que o resultado seria progressista ou que necessariamente favoreceria a esquerda. Equivale a aceitar que existe apenas uma solução fundamental, negando assim a contingência histórica.

Outro ponto, é que para eles, nenhuma revolução possui uma direção predeterminada e deve ser contemplada em suas múltiplas possibilidades, uma vez que o deslocamento que ela provoca não se orienta de maneira pré-definida. Assim, não seria viável supor, a priori, que o resultado fosse progressista, nem que fosse automaticamente favorável à esquerda.

Laclau e Mouffe também desafiam a ideia de que a luta contra o capitalismo é o foco principal e todas as outras lutas são simplesmente derivadas ou consequências disso. Esses autores apontam que as lutas sociais não possuem um ponto central de ruptura ou encontro. Ao invés disso, a diversidade e a ambiguidade são fundamentais para conceber uma nova visão política. Esta é profundamente

libertária e possui metas mais ambiciosas que a esquerda tradicional. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 235).

Mouffe formula críticas substanciais aos liberais, destacando a diminuição do antagonismo político em prol da racionalidade burocrática que permeia a visão de democracia liberal. Segundo a autora, existe uma tendência geral em direção ao centro, tanto da esquerda quanto da direita.

A gestão social, baseada na negação do conflito, está distante de ser a única estrutura societal natural ou viável, mas simboliza uma configuração particular de relações de poder. Essa tendência é vista como uma evolução política, da beligerância à diplomacia. Busca avançar da disputa irracional para uma racionalidade política avançada, onde decisões resultam de um debate sólido.

Conforme Mouffe, 2015, p. 46, "uma esfera pública de argumento racional inclusivo é uma impossibilidade conceitual". Isso ocorre porque a única maneira de atingir tal situação seria através da erradicação total do antagonismo e do poder, o que, portanto, eliminaria qualquer conflito social.

Laclau e Mouffe discutem que essa falácia, em vez de simbolizar um progresso, representaria uma tentativa de erradicar a pluralidade política, transformando a disputa em uma simples escolha técnica e eliminando o conflito de interesses inerente à política. A política baseada na negação do conflito não é a única ordem societal natural ou viável. Representa uma configuração específica de relações de poder.

O movimento é visto como um avanço governamental, uma transição da agressividade para a diplomacia. Ele aspira a evoluir da disputa irracional para um discernimento estatal superior, com decisões tomadas após debates vigorosos. Porém, o grande desafio reside no fato de que não se pode estabelecer uma nova hegemonia sem a criação de fronteiras políticas.

Assim sendo, aceitar o deslocamento de um terreno ideológico rumo ao centro implica a renúncia a outras alternativas de transformação social que não se alinham ao projeto liberal. Para Laclau e Mouffe, é imprescindível fazer exatamente o oposto: reconhecer que não se pode haver política radical sem a definição de um adversário. Tal política requer a aceitação da inerradicabilidade do antagonismo.

Outro ponto a destacar é que Laclau e Mouffe (2015, p. 273) argumentam que, em vez de focar em direitos individuais, é mais relevante considerar os "direitos democráticos". Esses direitos, exercíveis coletivamente, preveem a garantia de

igualdade para todos os indivíduos. Esses direitos abrangem outros sujeitos que estão inseridos na mesma relação social, defendem que não existe algo que possa ser identificado como direitos naturais. Eles acreditam que, por definição, todos os direitos são políticos e, conseqüentemente, contingentes.

Importante salientar que Laclau e Mouffe reconhecem aspectos positivos tanto no liberalismo, que respalda a democracia e os direitos das minorias, quanto no socialismo, que favorece os direitos coletivos e as transformações sociais. Eles não enxergam essas ideologias como adversárias, mas sim como passíveis de crítica. Esses elementos foram incorporados em suas obras. Os autores aspiraram expandir os princípios liberais, como as liberdades individuais, e acreditam que o socialismo poderia inspirar novos projetos de esquerda, se devidamente questionado.

Neste sentido, esclarece-se que a proposta de uma democracia radical e plural, elaborada pelos autores, não é um projeto definitivo e, portanto, não pretende fornecer uma solução final como base para a organização social, conforme a lógica política da democracia poderia indicar. Ao contrário, é um conjunto de sugestões a partir do qual um projeto democrático de esquerda pode emergir, opondo-se a outras iniciativas democráticas atualmente em ação. Este conjunto de sugestões é apresentado de maneira não sistemática, se manifestando de forma fragmentada e dispersa ao longo das obras dos autores.

Uma democracia deve ser entendida como uma universalidade incompleta, e é com essa visão que um projeto radical e diversificado deve nascer. Isso não significa abandonar a ideia de um universal compartilhado, mas aceitar que qualquer noção universalizada ou dominante é sempre parcial e suscetível. "O universalismo não é descartado, mas particularizado."(MOUFFE, 1993, p. 13).

A pluralidade intrínseca a um projeto democrático radical não deve ser confundida com uma simples diversificação dentro de um espaço uniforme. "No pluralismo de uma democracia radical, a diversificação evolui para diversidade, pois cada elemento e nível distintos deixam de ser a mera expressão de um todo que prevalece." (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 281).

A democracia radical e plural, em seu núcleo, busca ampliar os impactos da revolução democrática e estabelecer um equilíbrio dinâmico entre autonomia e hegemonia. Essa abordagem promove um equilíbrio político que necessita de uma renegociação contínua. O foco é desenvolver uma nova visão de ser humano,

distinta tanto daquela proposta pelos democratas liberais quanto daquela esculpida pelo socialismo tradicional. Estamos falando de um indivíduo com uma orientação democrática-social.

2.2 O currículo como território de luta para a desconstrução do discurso educacional hegemônico e a construção de estratégias socialistas

A visão do currículo como um espaço de conflitos não é nova, surgindo no cenário internacional na década de 1970 e, especificamente no Brasil, na década de 1980. Desde essa época, essa perspectiva tem sido um marco importante para a análise das dinâmicas de poder inseridas nos currículos.

Uma das principais obras brasileiras a abordar esta temática, é o livro "Currículo, território em disputa", (2011), do autor brasileiro Miguel Gonzáles Arroyo, o qual enfatiza que o currículo vai além das disputas teóricas. O autor analisa o currículo de forma crítica enquanto um campo político, ele argumenta que professores e alunos, os principais agentes da educação, buscam reconhecimento de suas experiências sociais e conhecimentos no currículo, em vez de serem meramente transmissores e receptores de informações.

O autor ainda explora a ideia de que todos os tipos de conhecimento podem não se encaixar no atual programa de estudos curriculares e se todas as pessoas, com suas diversas experiências e percepções, têm a oportunidade de expressar-se em um ambiente tão restritivo como o programa de estudos dominante.

A análise prossegue com a proposta de que algumas barreiras podem ter a função de proteger o que está dentro, enquanto outras podem servir para impedir a entrada em espaços separados, questionando se os currículos escolares desempenham essas duas funções. Desta forma, o autor sugere que os currículos guardam apenas informações ordinárias e legítimas. Simultaneamente, podem excluir sabedorias frequentemente vistas como ilegítimas ou senso comum.

Arroyo discute como a diversidade social se reflete em nossas escolas, questionando se os currículos estão prontos para essas mudanças. Muitos esforços de professores e alunos para incluir diferentes experiências no currículo geralmente são ignorados. No meio disso, ele aponta como o currículo pode tornar certos grupos invisíveis, favorecendo alguns enquanto marginaliza outros.

A interpretação mais frequentemente ligada ao currículo baseia-se na ideia de conteúdos educativos. Esses conteúdos posicionam o currículo como um escudo para garantir a continuidade dos alunos na instituição educacional, possibilitando que alcancem os padrões de instrução considerados fundamentais para a construção de uma sociedade. Em avaliações críticas, o conceito de qualidade entrelaça-se ao objetivo de fomentar identidades conectadas à emancipação e à justiça social. Nesse cenário, a representação se divide em dois níveis: o domínio dos conteúdos dominantes e o discurso político, que serve como uma expressão das necessidades sociais e educacionais a serem incluídas nesses mesmos discursos.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender as teorias curriculares e suas respectivas intencionalidades. A esse respeito, Freire (2005) enfatiza que, na ausência de clareza nas ações, ocorre uma mera reprodução; isto é, a repetição de concepções práticas. Essa observação nos leva a refletir sobre a atuação pedagógica na escola, uma vez que essas ações carregam uma série de implicações que podem comprometer o desempenho escolar, influenciando, de modo positivo ou negativo, a construção de saberes, sejam estes conscientes ou não, em nossas escolhas.

Por muitos anos, a diversidade dos indivíduos foi negligenciada no sistema escolar. Contudo, métodos de ensino baseados na uniformidade não atendem mais às necessidades dos alunos numa sociedade diversa, onde procuram um local para expressar suas características únicas. Atualmente, todos possuem o direito de preservar suas individualidades. Sendo assim, é necessário que escolas e sistemas educacionais adotem novos modelos pedagógicos. Esses currículos devem valorizar e incluir o conhecimento de todos os indivíduos acolhidos.

Freire (2003) adverte sobre essa lógica que não apenas desumaniza o trabalho, mas também o trabalhador, o torna dependente e subordinado aos interesses do capital e prepara os indivíduos para assumir papéis sociais em linha com as intenções capitalistas.

De acordo com a visão de Paulo Freire, o currículo considera dois elementos cruciais na formação do indivíduo: as dimensões objetivas e subjetivas. Ele também ajuda a moldar as interações pessoais, promovendo a valorização das experiências individuais, o diálogo e o enfoque nas esferas coletivas. Entretanto, o diálogo acontece entre indivíduos e sobre um tópico específico. Esse tópico, segundo

Freire, deve ser o novo conteúdo programático da educação. Isso surge da reflexão crítica do aluno acerca da prática social. Quando essa prática é analisada, abre-se a oportunidade para um estudo aprofundado em um tema diversificado e rico, imerso na compreensão e no propósito humano, conforme sugerido por Freire.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos reorganizar o conteúdo programático da educação ou da ação política [...] O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. (FREIRE, 1987, p.87).

Nos ambientes educacionais, o currículo ainda reflete a lógica dominante, que prioriza costumes, hábitos e práticas estabelecidos. É vital que tais lógicas sejam profundamente refletidas e debatidas entre estudantes e educadores, com o objetivo de desvendar ideologias e suas implicações, já que esse movimento é visto como uma prática crítica e de resistência.

Portanto, em um movimento de resistência à lógica capitalista, Freire sugere o início de uma reflexão sobre a vida dos indivíduos como um exercício de liberdade, enfatizando a importância do conhecimento como um instrumento cultural. Esse movimento é essencial para que as pessoas possam entender o mundo em que vivem e desenvolver uma análise crítica da realidade, compreendendo as lógicas que permeiam a escola e seus processos de ensino e aprendizagem.

Ao refletirmos sobre a escola, notamos que suas práticas diárias podem tanto perpetuar desigualdades quanto promover espaços de diálogo, criando condições favoráveis para novos conhecimentos e racionalidades emergentes, em conformidade com as intencionalidades capitalistas.

Nos ambientes escolares, o currículo continua a refletir a lógica dominante, que prioriza costumes, hábitos e práticas estabelecidas. É imperativo que tais lógicas sejam profundamente refletidas e debatidas com estudantes e educadores, com o intuito de desmistificar ideologias e suas conotações, uma vez que esse movimento se configura como uma prática crítica e de resistência.

Assim, em um movimento de contestação à lógica capitalista, Freire propõe o início de uma reflexão sobre a vida dos sujeitos como um exercício de liberdade, ressaltando a importância do conhecimento como um instrumento cultural. Tal

movimento é crucial para que os indivíduos possam entender o mundo em que habitam e desenvolver uma análise crítica da realidade, compreendendo as lógicas que permeiam a escola e seus processos de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escola pública deve ir além da organização liberal. Ela precisa se articular a outros significados para um movimento educacional mais unido dentro das instituições. A promoção de práticas de resistência a lógicas excludentes é fundamental. Igualmente importante é incentivar comportamentos que espelhem o exercício democrático na construção de perspectivas críticas nas suas ações.

Nesse contexto, Arroyo (2011, p. 13) afirma que:

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais, ao citar as correlações de forças na escola, explica que são forças hegemônicas burguesa que lutam para perpetuar seu domínio, sua ideologia através dos conteúdos, da organização da escola e das avaliações oficiais, nacionais e internacionais. Nessa tensão de forças de poder, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a educação básica e para a formação docente, numa configuração política de poder.

Ao ponderarmos sobre a escola, observamos que suas práticas cotidianas podem tanto perpetuar desigualdades quanto fomentar espaços de diálogo, criando condições propícias para novos conhecimentos e racionalidades emergentes. A defesa da educação pública incorporou em seu currículo as disputas que vão além dos simples aspectos do direito ao acesso à educação, expandindo suas reivindicações para a produção de conhecimento, incluindo áreas como ciência e tecnologia, entre outras. A produção de conhecimento, em suas interações sociais, busca desafiar as lógicas de dominação existentes.

Refletir sobre a confluência de pluralidade, democracia e currículo no mundo moderno nos faz questionar como o currículo pode efetivamente reconhecer e acolher a diversidade no ambiente escolar. Além disso, indaga-se sobre como as práticas pedagógicas da instituição, evidentes no currículo, assegurarão o direito à educação e ao conhecimento, conforme estipulado pela lei. Adicionalmente, surge a questão de como lidar com os conflitos que surgem de nossas teorias e

compromissos éticos e políticos em situações em que a diversidade não recebe o reconhecimento adequado das diferenças.

Uma manifestação desse fenômeno é a tentativa de estabelecer regras que orientem a elaboração de currículos, como se essas regras pudessem criar uma estrutura de princípios orientadores na qual professores, estudantes e a sociedade em geral possam se basear para moldar suas identidades.

Frequentemente, a forma como diretrizes, propostas curriculares e sistemas de avaliação são interpretados é voltada para a criação de um discurso que centraliza o poder e direciona a transformação do currículo em uma direção específica. Isso ofusca as indicações de sua contingência e a singularidade de seus projetos. Em vez de discutir as diferentes opções de currículo e seus objetivos, continua-se com a ideia de oferecer um conhecimento que todos possam acessar e que garanta a qualidade, como se existisse um conhecimento universal a ser mantido.

Essa visão entende a política curricular como um meio de consolidar um projeto de sociedade preestabelecido, de moldar um futuro desejado para todos, associando a democracia a essa orientação. Nesse contexto, não se consegue ultrapassar a perspectiva racional da política, presumindo que o consenso acerca das normas de funcionamento do sistema pode torná-lo mais democrático por meio de uma inclusão consensual.

Contudo, ignora-se que não somos regidos por uma gramática de fundamentos imutáveis e que a política envolve antagonismos e conflitos, resultando, portanto, em distintos níveis de exclusão e tensão. Ao serem implementadas, as normas se transformam e possibilitam a criação contingencial de diferentes projetos de sociedade, que se apresentam meramente como horizontes difusos que, uma vez alcançados, são desmantelados por novas decisões.

Levando em conta as especificidades que marcam as práticas culturais e as formas de integração social de alunos e professores nas instituições de ensino do Brasil, é relevante ponderar sobre suas histórias de vida e o ambiente em que estão inseridos. Isso nos leva a concluir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como orientação curricular, não envolve as diversidades, faltando um espaço para a pluralidade na elaboração de um currículo nacional.

No documento da BNCC, os assuntos que poderiam promover um debate mais aprofundado sobre diversidade e distinção ocupam uma posição secundária,

representando 40% dos conteúdos diversos, enquanto os temas vistos como fundamentais, presentes na parte geral do currículo, constituem 60% dos conteúdos obrigatórios. As demandas reivindicativas das minorias e dos oprimidos, por outro lado, não estão alinhadas com o modelo de formação que as competências da BNCC procuram estabelecer no currículo educacional brasileiro.

A BNCC se caracteriza por um currículo fundamentado em competências que, conforme afirmam Ângela Albino e Andréia Silva (2019, p. 140), “tem como objetivo preparar o indivíduo para enfrentar as condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”. Assim, as competências enfatizadas na BNCC foram idealizadas para responder às necessidades capitalistas, inseridas na lógica neoliberal.

Essa temática é intrincada e demanda reflexões contínuas por parte dos pesquisadores do campo educacional e dos educadores da educação básica. É fundamental reconhecer que todas as políticas educacionais e curriculares são passíveis de questionamento e necessitam ser reconfiguradas constantemente para atender, de fato, às demandas sociais reais da população brasileira.

Laclau (1993) diz que a democracia ocorre quando o poder é visto como um espaço vazio, a ser preenchido temporariamente via negociações. Isso expressa o universal, desafiando suas características específicas. Laclau (2001) também argumenta que manter uma separação entre o universal e o particular é fundamental para a democracia, a hegemonia e a política.

Mouffe (2003), colaboradora de alguns textos de Laclau, propõe que o agonismo está marcado por regras em disputas entre adversários, sem a intenção de destruí-los. Ao invés disso, a meta é manter a existência do adversário, entendendo-o como uma parte essencial dos nossos processos de identificação. O "outro", que confronta uma certa articulação hegemônica, não deve ser eliminado, pois ajuda a formar sujeitos. Este "outro" participa de outras articulações e é aceito no espaço democrático, desde que haja tolerância e expressão de diferenças e discordâncias.

Essa dinâmica permite a reestruturação do papel do representante e do texto político. Eles não devem apenas expressar uma vontade já formada em outros contextos, mas sim desempenhar um papel ativo na formação dessa vontade. Assim, Laclau (2001) defende que os requisitos fundamentais para a democracia, a

hegemonia e a política são os mesmos: manter a distância entre o universal e o particular.

As estratégias modernas predominantes na educação democrática buscam harmonizar as diferenças entre os alunos na formação de uma identidade cívica. Elas também procuram superar tais divergências por meio de um debate lógico, muitas vezes influenciado por narrativas nacionalistas ou neoliberais. Dentro desses contextos, certas demandas por igualdade são atendidas à custa de outras, gerando conflitos entre identidades historicamente marginalizadas.

No entanto, a democracia radical enfoca a resistência contra todas as formas de desigualdade e submissão. Esta perspectiva destaca que a diversidade das diferenças deve ser expressa para tornar visíveis as desigualdades. Para que a educação democrática seja eficaz, os alunos devem poder expressar suas identidades discursivas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas implementadas na sala de aula.

2.3 A politicidade da educação e o caráter educativo do ato político numa concepção agonística.

A natureza política da educação implica que uma prática educacional imparcial é inalcançável. Em suma, cada abordagem educacional carrega uma conotação e identidade distintas, profundamente enraizadas na prática educativa, e, portanto, é intrinsecamente política.

Paulo Freire sustenta que a educação e a política são essenciais para moldar um mundo onde a equidade e a justiça são predominantes. Ele defende que a conscientização, adquirida por meio da instrução, é vital para o autoconhecimento e a batalha por direitos. Freire propõe que a educação deva ajudar as pessoas a passarem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que questiona a realidade, supera preconceitos e valoriza o diálogo.

De acordo com o autor, para compreender as limitações da prática educacional, é essencial que os educadores tenham uma perspectiva política bem definida de seu projeto. Isto implica reconhecer a natureza política de sua atuação. Dentro deste cenário, é relevante sublinhar que a implementação de uma prática pedagógica eficaz está intrinsecamente conectada à adoção de uma abordagem dialógica no processo educativo.

Paulo Freire, com sua epistemologia baseada na práxis, cultivava uma reflexão crítica e sobretudo libertadora, que visava não só à liberdade, mas também à promoção da mesma. Essa prática estabelecia uma ligação com a realidade dos alunos, criando uma relação de pertencimento, que resultava em uma abordagem pedagógica mais humanizada.

Essa abordagem confere uma dimensão mais dinâmica e reflexiva ao ensino e aprendizado, tornando o procedimento mais estimulante para todos os participantes. Esta perspectiva, apresentada por Freire, enfatiza o processo educativo como um instrumento para a construção do conhecimento e a transformação pessoal.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político (...). Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (...) tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. (FREIRE, 1989, p. 15).

Ao considerar a educação como uma expressão política, reconhecemos a pluralidade que a caracteriza e nos comprometemos a fomentar a democracia em todos os âmbitos. Tal compromisso abrange não apenas as interações mais sutis da administração educacional, mas também a intrincada dinâmica da macroesfera, que envolve gestores, políticos e outros agentes. Nesse contexto, a defesa da democracia se torna patente ao proporcionar aos menos favorecidos a oportunidade de manifestar suas opiniões e participar de forma ativa, não apenas através da representação, mas em um processo de colaboração direta.

Sob essa ótica, a educação atende diretamente aos interesses tanto dos educadores quanto dos educandos, transcendendo qualquer possível dicotomia entre ambos por meio de uma relação alicerçada no diálogo. Conforme as reflexões de Freire, a educação é, em sua essência, um ato político, ideológico e

emancipador, distanciando-se de qualquer insinuação de neutralidade, pois seu tema central é a libertação dos oprimidos.

Se a batalha no âmbito educacional se configura como uma luta pela liberdade e pela humanização, encontramos-nos diante de uma educação impregnada de caráter ideológico, que refuta a noção de que se trata apenas de um fenômeno social. Tal educação não ocorre de maneira espontânea; constitui-se como fruto de um esforço conjunto e democrático, pois a qualidade educacional é, em sua essência, uma questão de natureza política. Em suma, trata-se de um ato político, ideológico e emancipador, distanciando-se de quaisquer resquícios de neutralidade, uma vez que o cerne da discussão se centra na libertação das camadas oprimidas.

Equilibrar a educação e a política pode se revelar um desafio, especialmente se a autoridade e a doutrinação se tornarem predominantes. Abordagens desse tipo não são benéficas nem para os participantes nem para o processo em si. Idealmente, tanto a educação quanto a política devem ser caracterizadas pela democracia e pela inclusão, evitando qualquer forma de imposição. A missão de auxiliar cada indivíduo a compreender seu papel na história pode ser árdua e sujeita a contratempos, mas tais obstáculos são superáveis.

A dimensão política se manifestará quando o educador, de maneira pedagógica, adotar uma nova percepção acerca da educação. Isso envolve a incorporação de elementos críticos e reflexivos em suas práticas, que promovam efetivamente a compreensão do mundo, da sociedade, das relações de poder e de tudo que se relaciona à educação, à escola, ao indivíduo e ao seu papel na história.

Se a educação é, de fato, política, isso acarreta uma responsabilidade significativa para o educador ao considerar a educação sob essa perspectiva progressista. Assim, aquele que se intitula progressista deve, antes de qualquer outra consideração, acreditar em seu potencial libertador, primeiro para emancipar-se e, em seguida, para libertar seus educandos.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer

os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (FREIRE, 1995, p. 46).

Conforme Freire, todas as ações humanas possuem um valor intrínseco. Ele defende que a educação sempre carrega um componente político, explícito ou implícito. A abordagem da educação, que orienta o direcionamento do seu conteúdo e a busca por um objetivo específico, refuta a ideia de neutralidade. A política é a base do ensino e, portanto, deve ser incorporada tanto na formação de professores quanto na prática cotidiana da pedagogia.

Neste sentido, Freire sustenta que a verdadeira educação deve desmascarar estruturas opressoras e apresentar alternativas para a mudança. Logo, a educação jamais pode ser considerada neutra. Nossas ações são fundamentalmente políticas, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e humano, ou perpetuando uma ideologia opressora. Não existe alternativa, pois todo ensino possui um comprometimento político, mesmo que seja negado. Isso ocorre porque a suposta neutralidade é, de fato, uma posição, e não a ausência dela.

Para alcançar o objetivo de libertação dos oprimidos, é crucial confrontar a realidade histórica de opressão, injustiça e desumanização resultante. Tal esforço requer uma pedagogia crítica, uma escolha política e um projeto de sociedade libertadora.

À luz do exposto, entendemos que, ao considerar os argumentos aqui mapeados sob a perspectiva do pensamento de Paulo Freire, a autora Chantal Mouffe ao desenvolver a noção de dissenso e agonismo nos proporciona um alicerce robusto para elucidar os aspectos centrais da intersecção entre educação e política. Sua abordagem na exposição das ideias ressoa com os principais temas, uma vez que o dissenso não se limita a apresentar uma resposta conclusiva sobre as relações políticas, mas se revela, em essência, como uma forma de confrontar a própria concepção de democracia e a dinâmica da interação política.

Seria um erro enxergar tal situação como um problema meramente temporário, a ser logo superado pelo avanço na pesquisa empírica. De fato, poderia ser argumentado que é justamente a estrutura da abordagem dominante na teoria democrática liberal que obstrui o entendimento da presente conjuntura. Caracterizado pelo racionalismo, pelo individualismo e pelo

universalismo abstrato, este tipo de teoria deve necessariamente permanecer cego à natureza do político e à inerradicabilidade do antagonismo. Na verdade, o termo “político” está cada vez mais presente na filosofia liberal, mas o domínio do político é sempre tratado por uma abordagem individualista e racionalista que o reduz ou ao econômico ou ao ético (MOUFFE, 2003, p. 12)

Os autores, Freire e Mouffe, sob diferentes perspectivas, ressaltam os desafios contemporâneos relacionados à fragmentação, negação e ambivalência no contexto do conhecimento e da formação educacional. Isso, de uma maneira mais simples, representa a rejeição do confronto e dos caminhos democráticos para o debate social sobre a realidade vivenciada e compartilhada com outros.

A democracia, que inerentemente possui conflitos enraizados em sua essência, vê na educação uma parceira crucial, igualmente dotada da mesma característica, fazendo-se urgente reforçar os princípios republicanos de igualdade e liberdade, os quais se refletem em laicidade, universalidade e transparência nas práticas escolares.

[...] toda ordem é o político e está embasada em alguma forma de exclusão. Sempre existem possibilidades que foram reprimidas, mas que podem ser reativadas. [...] toda ordem está suscetível de ser desafiada por práticas contra hegemônicas, ou seja, práticas que vão tentar desarticular a ordem existente para estabelecer uma outra forma de hegemonia (MOUFFE, 2005, p. 18).

Estamos convictos de que esses princípios devem ser fomentados por um sistema educacional capaz de educar cidadãos que não apenas entendam, mas também aprimorem a democracia, adaptando-se às demandas das novas gerações emergentes. Emergentes do conflito entre educação e política, a escola não pode servir de palco para batalhas culturais nem apoiar a transformação da educação em um produto comercial.

O antagonismo se transforma no reconhecimento da presença do problema, enquanto o agonismo representa a compreensão de como esse problema pode ser examinado, mesmo que não resolvido. Assim, adota-se uma perspectiva em relação ao mundo político educacional, considerando a escola pública como instituição democrática de formação básica, que possa atender a diversidade dos oprimidos, à luz do agonismo.

Pois, se uma luta democrática não divide o espaço político em dois campos, em duas séries paratáticas de equivalências, segue-se que o antagonismo democrático ocupa um local preciso num sistema de relações com outros elementos, que se estabelece um sistema de relações positivas entre eles, e que há uma diminuição da carga de negatividade vinculada ao antagonismo. Daí, estamos a apenas um passo para afirmar que as lutas democráticas –feminismo, antirracismo, movimento gay, etc –são lutas secundárias, e que a luta para a “tomada do poder”, no sentido clássico é a única verdadeiramente radical, já que apenas ela supõe tal divisão do espaço político em dois campos. A dificuldade surge, entretanto, do fato de que não foi dada à noção de “espaço político” uma definição precisa em nossa análise, de modo que ela sub-repticiamente foi levada a coincidir com a formação social empiricamente dada. Esta é, certamente, uma identificação ilegítima. Qualquer luta democrática emerge no interior de um conjunto relativamente suturado, formado por uma multiplicidade de práticas que não esgotam a realidade referencial e empírica dos agentes que fazem parte delas. O fechamento relativo deste espaço é necessário para a construção discursiva do antagonismo, dado que se requer a delimitação de uma certa interioridade a fim de se construir uma totalidade que permita a divisão deste espaço em dois campos. Neste sentido, a autonomia dos movimentos sociais é mais que uma exigência para que certas lutas se desenvolvam sem interferência: é uma exigência para a emergência do antagonismo como tal. (LACLAU; MOUFFE, 2014, p. 252-253)

Quando entrelaçamos a visão agonista de Mouffe com a esfera educacional, percebemos que cada ato pedagógico, em sua essência, é um ato político. Isso se dá pelo fato de que ele se insere em um cenário social e abrange aspectos culturais e individuais das pessoas envolvidas, tanto diretamente quanto indiretamente. A assimilação do princípio democrático que deve guiar a prática escolar no ambiente público demanda uma harmonia com o conceito de que as identidades e as diferenças devem se entrelaçar em uma nova maneira de compreensão discursiva.

Ao contemplar o universo educacional pelo prisma do agonismo, somos conduzidos a uma nova maneira de interpretar o mundo. A rigidez da dualidade política se desvanece quando a estrutura binária de confrontos não consegue mais englobar as inúmeras nuances da vida política. Há um imperativo em reconhecer

que a multipolarização pode surgir como um substituto para a "ritualização" dos conflitos.

3. CÍRCULOS DE CULTURA: DEVIR CURRÍCULO

Neste capítulo, objetiva-se trazer alguns conceitos-chaves mais específicos, resultados do pensamento de Paulo Freire construídos ao longo de sua vida e obra, para pensarmos os Círculos de Cultura, sua gênese e perspectivas à educação contemporânea. Feito isso, discorreremos sobre as experiências práticas da implementação dos Círculos de Cultura em sala de aula a partir do pensamento de Paulo Freire e Chantal Mouffe, verificando o potencial desta perspectiva metodológica para o ensino interdisciplinar da filosofia no ensino médio profissionalizante, mais especificamente no curso de formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais na modalidade normal e para o aprimoramento da prática educativa atual.

A partir da experiência prática dos círculos de cultura em sala de aula, consideraremos a importância do processo dialógico e da comunicação como via de constituição do estudante sujeito do ensino médio, no sentido de oportunizar a partir desta prática metodológica a possibilidade dos estudantes “dizerem a sua palavra” como propôs Paulo Freire, nas possibilidades de diálogo que se apresentaram nos Círculos de Cultura.

Na obra “Extensão ou Comunicação?” Paulo Freire menciona que o homem é um ser de relações que, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho, criando o mundo da cultura. E ao criar o mundo do trabalho e da cultura ele se percebe imerso em sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa:

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscível. (FREIRE, 1983, p.61).

Acrescentando aos Círculos de Cultura a ótica do dissenso, com inspiração no pluralismo democrático defendido por Chantal Mouffe, utilizaremos alguns conceitos referentes a obra “Sobre o Político” da autora, apoiada na importância do dissenso, contrapondo o consenso estéril da democracia liberal, nas disputas

políticas como agônicas e não antagônicas, e a distinção “nós/os outros”, inimigo e adversário.

Mouffe (2003) afirma que não existe consenso sem exclusão, sendo este, desta forma, prejudicial à democracia, pois tende a silenciar as vozes divergentes, Mouffe defende, dentro da lógica da democracia radical, que ela só é possível quando há um consenso e respeito aos princípios ético-político constitutivos da democracia. É possível, pelo debate de ideias, construir consensos provisórios que escapam do tecnicismo neoliberal, ao passo que não seja um argumento em defesa da liberdade de expressão absoluta.

Neste sentido, o Círculo de Cultura sob a ótica democrática e pluralista do dissenso, pode constituir-se numa rica experiência de vivência democrática em sala de aula, de contato com formas plurais de pensamentos, experiências, linguagens e de vida, elementos fundamentais para criação de condições efetivas para a promoção de democracia radical e plural, com respeito às diferenças de ideias e incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate.

Para Paulo Freire (1991, p. 80), a democracia é forma de vida, se caracteriza, sobretudo, por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns.

3.1 O Círculo de Cultura: Gênese e perspectivas à educação contemporânea

Os Círculos de Cultura são apresentados mais detalhadamente na obra Educação como prática da liberdade, abordados em Pedagogia do Oprimido e relatados, como experiência africana, na obra Cartas a Guiné-Bissau.

A ideia de Círculo de Cultura e Círculo de Leitura em Paulo Freire ainda é bastante ativa nos dias atuais, sendo possível localizar diferentes experiências com inspirações nos Círculos de Cultura de Paulo Freire para educar, promover diálogos e saberes, garantir direitos, etc., contudo, é preciso ponderar que há diferenças fundamentais no desenvolvimento da prática, onde as características da prática original da década de 1960 não estariam mais presentes nas interpretações dos dias atuais podendo ser atribuídas naturalmente à distância temporal.

Há contrariedade entre autores estudiosos de Paulo Freire no que diz respeito à afirmação de que Freire apresentaria um método de ensino para os Círculos de Cultura e Círculos de Leitura, ou ainda, se poderíamos falar em "Método Paulo Freire". Do ponto de vista semântico, a palavra "método" provém do termo grego métodos ("caminho" ou "via") e se refere ao meio utilizado para chegar a um fim. O seu significado original aponta para o caminho que conduz a algures; "caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio" (HOUASSIS, 2015).

Porém, se entendermos o termo "método" em seu sentido contextual no pensamento filosófico de Paulo Freire, podemos aferir que se trata muito mais de uma filosofia da educação ou de uma teoria do conhecimento do que de um método de ensino propriamente dito, porém, como a palavra "método" é colocada com razoável proporcionalidade pelo próprio autor em seus escritos, acreditamos não ser im procedente utilizarmos-a ao longo deste texto.

O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar. (FREIRE, 1963).

Freire, inicialmente, elencou três momentos e cinco fases para execução prática do seu "método", que pela sua natureza dialética, não podem ser compartimentados por estarem articulados entre si, a saber, a Investigação, a Tematização e a Problematização.

No primeiro momento, referente a "Investigação Temática", seria realizada uma escuta ativa, uma pesquisa prévia com cada participante do círculo de cultura, anotando as palavras e frases que mais apareciam durante a escuta, ou ainda que traduziam a realidade da narrativa. Neste ínterim, o coordenador do círculo de cultura, verificaria a temática que mais se aproximaria da vida dos educandos. Ainda nesta etapa, o educador teria a possibilidade de conhecer os

educandos e sua realidade por eles mesmos, podendo desarmar eventuais obstáculos de comunicação e ter maiores subsídios para a seleção dos temas.

Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural do alfabetizando. Daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica – os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita, como também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano (FREIRE, 1987, p. 6).

O segundo momento, referente a “Tematização”, preservando a característica dialética do método, com base nas palavras e temas levantados no momento anterior, seria pensado e elencado o conteúdo programático e os temas geradores, que são atualizados a cada prática circular, em um movimento ininterrupto.

[...] implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 1987, p. 50).

Nesta esteira de uma metodologia dialógica, educador e educandos buscariam codificar e decodificar os temas escolhidos, buscando o seu sentido mais amplo, se valendo de uma compreensão mais concreta da realidade que envolve tais temas.

O terceiro momento, a “Problematização”, tem como proposição discutir as palavras e temas a partir de sua ideologia, buscando a superação da primeira visão ainda ingênua por uma visão crítica, com incentivo a transformação do contexto real dos educandos, através da exploração semântica e política da

palavra, evitando a forma mecânica, tecnicista, bancária e acrítica nos processos de alfabetização. A exemplo, Moacir Gadotti, em sua obra “História das Ideias Pedagógicas”, no texto “A Educação é um que fazer neutro?” cita a uma passagem proferida por Paulo Freire, no Simpósio Internacional para a Alfabetização, realizado no Irã, em 1975:

Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual é a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com este trabalho. Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade. (GADOTTI, 2006. p.07).

Por se tratar de uma metodologia dialética, Freire ressalta que logo no primeiro momento de diálogo com os educandos, na Investigação, deve estar presente na condução do coordenador do círculo de cultura a preocupação com a problematização dos próprios temas, por seu envolvimento histórico-cultural.

Os três momentos elencados acima, evidenciam o distanciamento do “método” freireano dos métodos de educação coloniais herdados do modelo jesuítico de educação no Brasil, baseados na repetição, na memorização, na retórica, na disciplina rígida e severa, na obediência e na hierarquização, ou seja, a prática de uma educação bancária em termos freireanos. Nessa prática pedagógica, o conhecimento está fora do sujeito que aprende, logo, supostamente está dentro do sujeito que ensina e transfere. Na contramão das pedagogias colonizadoras, Freire destaca que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas ‘invasão cultural’ sempre” (FREIRE, 2018, p. 112).

Neste sentido, pensarmos os círculos de cultura como metodologia é preciso primeiramente concebê-lo como uma prática existencial, ético-política e estética, que re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. “Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo

criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo”. (FIORI, 1980, p.06).

Buscando um método que não partisse apenas do educador, mas fosse também um instrumento do educando, Freire pontuou cinco fases auxiliares para a execução prática dos momentos dialógicos presentes no Círculo de Cultura/Leitura, mais precisamente utilizados para a alfabetização de jovens e adultos, explicitados na obra, Educação como prática de Liberdade. Descreveremos brevemente as respectivas fases uma vez que elas servirão de inspiração para a adaptação da prática no contexto desta pesquisa vinculada a utilização Círculo de Cultura/Leitura no ensino médio.

1ª Fase: Levantamento do universo vocabular ou investigação do Universo Temático dos grupos com quem se trabalhará.

Essa fase já foi caracterizada por Freire com diferentes expressões ao longo de suas obras. Em Educação como prática da liberdade, Freire utiliza a nomenclatura “levantamento do universo vocabular” (Freire, 2017, p. 147); já em Pedagogia do Oprimido, utilizou o termo “investigação do universo temático” (Freire, 2015, p. 134), e na obra Conscientização, mencionou esta etapa como “descoberta do universo vocabular” (Freire, 1979, p.23).

Esta estação do desenvolvimento dos Círculos de Cultura é indispensável e configura-se em um importante momento para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo, com a sua cultura, se constituindo num momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto, mais carregada de sentimentos e emoções. As palavras geradoras devem sair destes levantamentos e não apenas de uma seleção realizada somente pelo educador, por mais que tecnicamente bem escolhidas sejam.

“Investigar o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. (...) Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de

consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 2018, p. 136-137).

Freire enfatiza que este levantamento não se refere à mera investigação dos sujeitos envolvidos enquanto objetos de investigação, o que se pretende investigar é o pensamento linguagem dos sujeitos referentes à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, suas visões de mundo.

2ª Fase: Caracterização e definição dos conjuntos de contradições ou Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado.

A segunda fase de investigação começa precisamente quando os investigadores, através dos dados recolhidos na fase anterior, chegam à captação daquele conjunto de contradições. Esta seleção dos conjuntos de contradições do teor pragmático da palavra devem ser realizadas de maneira criteriosa, subsidiando assim, a elaboração das codificações dos temas geradores, para que estes venham a auxiliar na releitura da realidade social vivenciada.

“Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as ‘situações-limites’. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as ‘situações-limites’” (FREIRE, 2018, p. 126).

Freire enfatiza que esta codificação não deve ser apreendida como um núcleo temático demasiadamente explícito, ou ao contrário, demasiadamente enigmático, para que não se corra o risco de apresentar-se como uma codificação propagandística, onde os sujeitos não terão outra decodificação a fazer, a não ser o que já está inteiramente implícito, ou no caso segundo, apresentar-se como um jogo de adivinhações. Por isso, nesta fase, de acordo com Freire (2015) , é necessário que se leve em consideração a densidade pragmática do conjunto de contradições reveladas ao entrevistador para que haja engajamento para que as codificações se apresentem de forma simples na sua

complexidade, oferecendo formas plurais de engajamento com a realidade social, cultural e política, desafiando a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores.

“Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2018, p. 120).

Também no que se refere a alfabetização, Freire (2015), mencionou esta etapa voltada à escolha dos critérios da palavra apreendida: a) a riqueza fonêmica; b) as dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades; c) o teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política entre outras possibilidades.

3ª Fase: Diálogos descodificadores ou Criação de situações existenciais típicas do grupo com qual se trabalha.

Nesta fase, as situações desafiadoras codificadas na etapa anterior e carregadas de elementos a serem descodificados no Círculo de Investigação Temática são discutidas com a finalidade de abrirem perspectivas para a análise das situações problemas apresentadas pelo grupo. A condução do coordenador nesse momento é desafiar o grupo na problematização das questões trazidas no processo de descodificação em relação à dialógica.

Freire (2015) enfatiza que seria uma lástima se os temas captados dentro do universo temático, considerando a riqueza de sua interpenetração com os aspectos da realidade, sejam tratados pelo coordenador apenas esquematicamente em departamentos estanques num domínio qualquer de uma especialização, de um saber, pois, esvaziaria a potência democrática do diálogo. “Daí também o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação” (FREIRE, 2018, p. 143).

“Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda imersão. Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” . (FREIRE, 2018, p. 142).

4ª Fase: Elaboração de fichas-roteiro ou Estudo sistemático e interdisciplinar dos achados:

Esta fase foi pensada de modo que auxiliassem os coordenadores de debate no seu trabalho servindo como subsídios para o planejamento da prática, mas sem uma prescrição de ordem fechada a seguir.

Esta fase está voltada para o esforço da construção da delimitação temática que deverá ser feita de maneira cautelosa pelo coordenador do círculo juntamente com o grupo. Após terem feita a delimitação do tema, cabe ao coordenador apresentar a redução temática dentro da atuação específica, no entanto, apesar de significar que há uma visão mais específica do tema, uma visão mais central do tema a ser trabalhado, é preciso a abertura da concordância de que não lhe é exclusivo, podendo assim, fazer outras pontes de diálogo com outras áreas.

Nesta fase também pode ser visualizada, ou não, pelo grupo a necessidade de colocar algum tema fundamental que, a despeito, não foram sugeridos pelo grupo na fase anterior da investigação, enfatizando o caráter dialógico dos Círculos de Cultura, onde o coordenador e educandos têm o direito de incluir temas não sugeridos anteriormente, mas naquele presente momento, desvelados em sua importância. A estes temas, Freire (2015) chamou de “temas dobradiças”.

5ª Fase: Elaboração de fichas, recursos ou excertos de textos correspondentes aos temas geradores.

Esta fase diz respeito ao emprego de recursos didáticos que melhor atendam a temática já reduzida na etapa anterior. Na confecção ou escolha dos

recursos, pode o grupo escolher alguns aspectos do tema a serem abordados, utilizando-se por exemplo de entrevista com um convidado. Nesta fase, Freire ressalta que a principal dificuldade não estaria na elaboração técnica e escolha do recurso, mas no desafio de não utilizá-las de maneira tradicional, no desafio de acrescentar a atitude do diálogo às atividades tornando o método ativo para que se faça educação e não domesticação, proporcionando descobertas numa visão de educação problematizadora e não “bancária” aos educandos.

“Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores. Lamentavelmente, porém, neste ‘conto’ da verticalidade da programação, ‘conto’ da concepção ‘bancária’, caem muitas vezes lideranças revolucionárias, no seu empenho de obter a adesão do povo à ação revolucionária. Acercam-se das massas camponesas e urbanas com projetos que podem corresponder à sua visão do mundo, mas não necessariamente à do povo”. (FREIRE, 2018, p. 117-118).⁵

O recurso a ser utilizado poderia ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma), cartazes, fotografias, vídeos, enfim, buscando a via que melhor atenda a uma “codificação” simples ou composta, utilizando-se de canais dialógicos visuais, gráficos, pictóricos, auditivo, etc.

Com o método da utilização dos Círculos de Cultura, resumido acima sucintamente, de acordo com o discurso do Governador Aluizio Alves, em 2 de abril de 1963, Paulo Freire coordenou a alfabetização de mais de 400 homens e mulheres com idades entre 20 e 70 anos, apoiado pelo Presidente João Goulart.

Hoje, alunos; hoje, meus senhores e minhas senhoras, nestas classes, aprende a população pobre e analfabeta de Angicos as primeiras letras. Amanhã, estarão capacitados para ler jornais, para ler revistas, como ainda há pouco dizia o Governador, mas acima de tudo, alunos, alunas, jovens e adultos, todos estarão capacitados para ler, também, a grande cartilha da República: a Constituição da nossa Pátria.[...] (GOULART, 1963, s.p.)

Segundo Freire, se tivesse sido cumprido o programa elaborado no governo Goulart, teríamos, em 1964, mais de vinte mil Círculos de Cultura

⁵ Nesta passagem citada, Freire cita Mao, que influencia o movimento dos Établis, pós-68).

funcionando em todo o país, e teríamos o que Freire mencionou de “levantamento da temática do homem brasileiro”. Tal levantamento, ampliaria a abrangência da experiência e contribuiria para a identificação de nossas escolas com a realidade, pondo os temas geradores à disposição de colégios e universidades.

Desta forma, a partir dos oito princípios articuladores dos Círculos de Cultura, sendo os três momentos e as cinco fases já elencadas anteriormente, denota-se que o coordenador cultural deve ser rigoroso metodologicamente ao preparar e sistematizar os encontros circulares, contudo, sem deixar de “ler o mundo” junto com os educandos, características que são ainda hoje improntáveis à prática docente e a politização da educação.

Considerando o tempo histórico de criação dos Círculos de Cultura por Paulo Freire em meados dos anos de 1960, inferimos que estes foram criados como instrumentos de libertação, sendo propostos na época por Freire, a substituição da escola tradicional pelos Círculos de Cultura considerando o público a ser atendido, a alfabetização de jovens e adultos. Destarte, agora sabemos que esta foi uma alegoria para mostrar o quanto colonizado estava o ato educativo e o currículo escolar.

Refletindo sobre a contemporaneidade e possibilidades educacionais dos Círculos de Cultura, podemos afirmar que se trata menos de substituir a estrutura da sala de aula normalmente conhecida no ambiente escolar, e mais de descolonizar as práticas docentes e curriculares já tão petrificadas e codificadas pela educação “bancária” - onde o educador vai “enchendo” os educandos de falsos saberes - através da transmissão de conteúdos impostos que muitas vezes servem aos interesses do colonizador e não acolhem aos interesses da comunidade escolar atendida, sendo instrumentos de desumanização e alienação cultural, mas apresentados com sob a pretensa intenção de tornar a comunidade escolar mais esclarecida.

Com a estrutura mais básica da prática dos Círculos de Cultura que consideram os elementos de codificação e descodificação dos temas geradores, seria possível estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar, pensar a si mesmo e ao mundo, sem dicotomizar este pensar da ação, pois, enquanto a educação “bancária” dá ênfase às permanências, a concepção problematizadora e dialógica dos Círculos de Cultura reforçam a mudança, as contradições do mundo em que se vive e o movimento de busca do mundo que se quer. Os temas geradores mobilizam o diálogo na busca de posicionamentos, ideias e ações.

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaços-temporais. (FREIRE, 2006, p.61).

Neste sentido, também quando Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p.26), onde o currículo escolar passa a valer-se de uma configuração mais dinâmica e menos burocrática no processo da práxis problematizadora da ação educativa através de uma experiência pedagógica diretiva, ética e estética, política e gnosiológica, é possível compreender que o processo educativo tem compromisso com a práxis emancipatória e é dialógico. Portanto, a pedagogia problematizadora presente na educação freireana é antagônica aos currículos escolares que estão apenas ancorados numa racionalidade técnica e neoliberal, que propiciam o ajustamento e a adaptação da mentalidade dos oprimidos numa situação de dominação.

Sendo os Círculos de Cultura freireanos utilizados no Brasil e no mundo conforme demonstra a ampla bibliografia ao pesquisar a temática, há o relato de diversas interpretações e adaptações realizadas à luz da prática da investigação temática freireana atendendo diferentes processos formativos adaptados às especificidades do grupo e objetivo de formação.

A exemplo da contemporaneidade da utilização dos CC no âmbito escolar, Delizoicov (2009), com base em Freire descreve as etapas da organização formativa circular sendo: 1ª etapa: levantamento preliminar; 2ª etapa: análise das situações e escolha das codificações; 3ª etapa: diálogos descodificadores; 4ª etapa: redução temática; e 5ª etapa: trabalho em sala de aula.

3.1.1 Dialogicidade/Diálogo

Sem dúvida, duas categoria imprescindíveis dentro do pensamento freireano da educação humanista-libertadora estão a dialogicidade e o diálogo, sendo apresentadas pelo autor em vários de seus escritos ao longo de toda sua vida e obra tendo como ponto de referência, o ser humano como sujeito de conhecimento e a educação definida como “situação gnosiológica” presentes em projeto pedagógico crítico, porém esperançoso e propositivo.

O diálogo no pensamento de Paulo Freire está fundamentado em sua filosofia da educação pensando o processo de conhecimento humano. Na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1993), o autor elabora sua fundamentação teórica e filosófica sobre seu entendimento acerca do diálogo e sua função primordial para uma educação libertadora.

Para implementar um diálogo à luz da visão de Freire, é essencial que as pessoas se engajem em uma reflexão conjunta. Isso requer a rejeição da imposição de uma única verdade e de debates que resultem em sectarismo. Assim, Freire ultrapassa a concepção de que o diálogo é simplesmente uma alternativa na educação; ele enfatiza que o diálogo é moldado através das interações humanas, considerando-o uma exigência existencial.

Paulo Freire enfatiza decisivamente a praticidade do diálogo na educação, introduzindo o conceito de "dialogicidade". Este conceito é evidenciado quando uma prática integrada de ação e reflexão é estabelecida. De acordo com Freire, a ação desprovida de reflexão resulta apenas em ativismo, enquanto a reflexão sem ação se torna meramente verbalismo (FREIRE, 1987, p. 44).

Nesse processo, o diálogo implica numa práxis social, assumindo o compromisso entre o ato de dizer a palavra e a nossa ação humanizadora, onde ensinar e aprender na educação como prática da liberdade, faz sempre parte de um

movimento dialético de ida e vinda das instaurações pedagógicas, da teoria e prática sistematizadas entre os sujeitos do processo educativo tendo como pressuposto o diálogo em contraposição à educação tradicional e “bancária”, que se apresenta como prática de dominação desde o período colonial até os dias mais remotos.

Assim, compreender a relação dialógica e o diálogo na concepção da educação Freireana é fundamento para o exercício da práxis, a qual nos permite a busca pelo conteúdo teórico. A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A com B ou de A sobre o B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que desafia a uns e a outros, originando visões ou ponto de vista sobre ele, visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1999, p. 84).

Segundo Freire (1993, p.77), a palavra assume o sentido de “dizer o mundo e fazer o mundo”, sendo a verdadeira práxis social, pois, ao dizer a sua palavra ao mundo o sujeito pode deixar suas marcas de sujeito no mundo e não pegadas de puro objeto. Por isso, é que na educação “bancária”, que estimula a cultura do silêncio, o educador é quem diz a palavra, os educandos, quem a escuta.

“Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 2018, p. 109).

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de “Ser Mais”. “A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem”. ((FREIRE, 2018, p. 72).

“A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se idealistamente opressores, nem se tornam, de fato,

opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2018, p. 41).

Segundo Brandão (1985), por meio da dialogicidade extensiva a “prática do diálogo verdadeiro”, longe do desejo de conquista e dominação do opressor, é que se compreende o porquê do diálogo ser o único método de estudos na prática do Círculo de Cultura.

Na concepção de educação como prática da liberdade, a dialogicidade não começa quando o educador e educandos se encontram no Círculo de Cultura em uma situação pedagógica, começa antes, quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com o grupo. A inquietação do educador em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Segundo Freire (2015), “para o ‘educador-bancário’, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos”.

Nesse sentido, a eliminação de situações opressoras é um ato libertador. O pensar, considerado fundamental pelo estudioso para a relação entre os sujeitos, leva ao que ele chama de verdadeiro diálogo. Por meio de uma relação horizontal, os envolvidos buscarão a comunhão entre si, superando, dessa forma, possíveis dicotomias que poderiam emergir nesse contexto, comprometendo-se em uma relação de solidariedade ao perceber a realidade como um processo (FREIRE, 1987, p. 45-47). Essa perspectiva é elucidada por Freire (1987) ao abordar a essência do diálogo:

Por isso o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca da, idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45).

O desafio lançado por Freire, é que o educador dialógico, problematizador, comece por sua própria coerência metodológica, percebendo que o conteúdo programático da educação não deve ser uma imposição, o educador dialógico deve ter o comprometimento com a busca de superar a lógica opressora e excludente da educação opressora e tradicional, que imputam aos educandos, a proibição de ser.

Portanto, o educador não deve adotar a prática de seus opressores, mesmo quando suas palavras parecem discordar; a conexão entre discurso e ação deve ser caracterizada pela honestidade. Segundo Freire (FREIRE, 1993, p. 48), o indivíduo capaz de diálogo crítico não se submete a uma perspectiva alienante e manipuladora. Por essa razão, ele considera esse tipo de diálogo uma farsa, que define como “manipulação paternalista disfarçada de bondade”.

3.1.2 Cultura/Cultura Popular

Compreender o conceito de cultura e cultura popular na obra de Paulo Freire é fundamental para uma apreciação mais profunda do que ele denomina círculo de cultura. Para Freire, a cultura exige um olhar crítico sobre a estrutura social na qual estamos inseridos, permitindo uma revelação da maneira como se forma o próprio ser humano. Assim, a cultura, sob a perspectiva freireana, pode ser definida como o conjunto de expressões materiais e imateriais geradas pelos seres humanos, que possibilitam a transformação social por meio da construção de um valor cultural.

O conceito de cultura começou a ser explorado com maior profundidade pelo autor durante sua vivência no contexto político e educacional da década de 60. Esse período histórico da sociedade brasileira foi marcado por intensas divergências ideológicas entre indivíduos e grupos, tanto os engajados quanto os alheios à cultura popular. Tal cenário ampliou a compreensão de cultura no pensamento de Freire, abrangendo tanto a dimensão subjetiva do imaginário pessoal quanto a dimensão objetiva que considera a realidade social e a vida cotidiana ao longo da trajetória da humanidade.

Em sua obra “Conscientização” (1979), Paulo Freire expõe seu conceito de cultura ampliado, segundo o autor, através das suas vivências no Brasil e no exterior, enfatizando que “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1979, p.38).

Podemos dizer que todo o trabalho realizado por Paulo Freire nesta década teve um aspecto fundamental de cultura popular, pois ao criar o seu método de alfabetização de jovens e adultos através dos círculos de cultura, o

autor intencionava o desenvolvimento da consciência do ser humano integral dentro da sociedade e conseqüentemente de um ser mais crítico, consciente e político para que desta forma pudesse entender e defender os seus direitos, buscando alcançar paulatinamente a sua liberdade de expressão e atuação no mundo.

[...] a cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. (FREIRE, 2008, p. 117).

Assim, no entender de Paulo Freire, o educador não irá falar ao povo e sim com o povo, sendo este movimento somente possível através do reconhecimento da cultura do povo. “Isso implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo” (FREIRE, 1992, p. 28).

A prática do método freireano de educação circular clarifica os conceitos de cultura e cultura popular por entender que o ser humano é um ser social dotado de cultura. Destarte, Freire entende que o indivíduo quando privado de uma educação libertadora é excluído e oprimido da sociedade que é opressora, num processo de desumanização.

Para Paulo Freire, a cultura deve entrelaçar-se com a vivência singular de cada indivíduo, embora ele ressalte que isso não se relaciona à totalidade da existência humana. Em contraposição, ele argumenta que a educação — especialmente a educação popular — deve emergir da realidade do povo, visando uma construção coerente da formação crítica dos indivíduos. Esta educação deve ser um empreendimento conjunto com a comunidade, reconhecendo que não se trata de “uma pedagogia para os oprimidos, mas sim uma pedagogia com os oprimidos”, sempre em busca da emancipação dos que sofrem opressão (FREIRE, 2003, p. 17).

Nesse contexto, torna-se evidente que é por meio da interação entre teoria e prática que se edifica um conhecimento que, partindo da experiência e do senso

comum, busca transcender tais limitações, transformando-se em um saber consciente e crítico. Por essa razão, Freire enfatiza a necessidade de que os educadores possuam uma profunda compreensão do mundo no qual o povo está inserido, visto que este povo é um sujeito sócio-histórico-cultural, dotado de saberes próprios e de uma rica memória histórica. É crucial que reconheçam seu papel ativo na construção de sua própria história.

À vista disso, Paulo Freire enfatizou em suas obras que a recusa do homem como ser fabricante da cultura implicaria a continuidade da cultura do silêncio, a submissão e a perpetuação da subalternidade naquele contexto brasileiro, uma vez que esse processo estaria ligado à extrema dependência sócio-político-econômico-cultural, à qual o país havia se submetido ao longo de toda sua história. A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, o homem se humaniza e mergulha em sua própria ontologia entendendo o conceito antropológico de cultura defendido por Freire:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaços-temporais. (FREIRE, 2006, p.61)

Portanto, em várias de suas obras o autor ressalta que nenhuma ação educativa pode ser realizada distante da cultura, uma vez que a educação por ser obra humana é resultado das interações mediatizadas entre a ação educativa educador/educando e a comunicação das consciências.

Tanto o desenvolvimento da concepção de cultura popular quanto o desenvolvimento da concepção de educação popular em Freire, o homem cria e re-cria seu mundo, liberta-se por via da educação progressista. Ambas as concepções apresentam um viés de politização do povo menos favorecido, a aproximação mais íntima do povo com a sua vontade libertação, sendo ser de espaço-tempo que se concretiza na re-criação constante do mundo com o outro em meio ao seu espaço-tempo.

3.1.3 Inacabamento/Emancipação

O conceito de emancipação do homem em Paulo Freire, aponta para uma conquista política do ser humano enquanto ser de comunicação que ocorre através da práxis humana numa busca incessante pela libertação dos oprimidos. Sendo a práxis contínuo devir, é importante que o homem assuma o seu caráter de inacabamento, pois é somente com este posicionamento de abertura a vida e ao pensamento, em oposição ao fechamento, que é possível a educação emancipadora, através do estar disponível aos outros e ao mundo, na busca do “ser-mais”. Segundo o autor, “o homem se sabe inacabado e por isso se educa” (FREIRE, 2021, p. 33).

Na obra Pedagogia da autonomia, Paulo Freire afirma que:

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (2002, p.51)

Um dos fundamentos da educação reside, portanto, na essência humana do “ser inacabado” que “se reconhece inacabado”. Ao aceitarmos nossa condição de inacabamento, temos a possibilidade de procurar, através do aprendizado, a transformação. O aprendizado, portanto, se apresenta como "uma resposta da finitude à infinitude". Essa resposta, no entanto, não deve ser imposta de fora, mas sim compreendida, construída e desenvolvida pelo próprio indivíduo: o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Assim, ninguém educa ninguém (FREIRE, 2021, p. 34).

É imperativo, contudo, lembrar que, para Paulo Freire, ao discutir a emancipação, não se pode desconsiderar as diversas formas de exclusão, opressão e dominação que permeiam o mundo. Reconhecer a opressão enfrentada pelos desprovidos de direitos humanos é essencial. Vivendo em uma sociedade desumana, eles perdem a capacidade de apreciar a beleza da vida. A beleza do

inacabamento e a constante procura pelo ser-mais são ignoradas, pois se sentem desprovidas de humanidade.

Freire (1987) reafirma com veemência que a conscientização é um passo crucial para a emancipação dos indivíduos subjugados pela sociedade opressora; para ele, a libertação da opressão não se dá “para” os oprimidos, mas sim por meio destes, em um processo de conscientização. Conforme Freire:

O opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em uma realização existencial, em sua práxis. (FREIRE, 1983, p.59)

Entretanto, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2005, p. 33), Freire sublinha que a educação emancipadora deve estar comprometida com uma pedagogia que não se restringe apenas aos oprimidos, mas que visa a emancipação de todos, visto que essa luta só faz sentido quando “os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente como opressores, mas sim como restauradores da humanidade em ambos. E aqui se encontra a grandiosa tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”.

Ao distinguir o ser humano dos demais seres animais, Freire ilustra que “o animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo, mas não está com o mundo”, enquanto as relações humanas “não se estabelecem apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo” (FREIRE, 2021, p. 37).

O cão e a árvore são também inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: Quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 2021, p. 33-34).

Ao abordarmos a análise do conceito freiriano de inacabamento, é imprescindível ressaltar que, parafraseando o autor, “onde há vida, há inacabamento”. No entanto, ao contrário de outros seres, apenas nós, seres humanos, possuímos a capacidade de tomar consciência dessa condição. É por meio da emancipação que a educação progressista pode contribuir para esse processo formativo, em razão do inacabamento e da inconclusão do "ser-mais" no mundo, reconhecendo os seres humanos como educáveis e históricos, com características singulares em sua existência.

Diferentemente dos demais seres inconclusos que habitam o mundo, é exclusivamente o ser humano que é capaz de perceber o ambiente que o rodeia, de estar ciente dos elementos que o envolvem e dos diversos problemas que o cercam, todos interligados à própria condição existencial de inconclusão e ao movimento contínuo de vir-a-ser. Essa consciência de inacabamento existencial e de busca possibilita, na perspectiva do autor, uma estética da existência e uma ética, pois implica a necessidade de decisão e compreensão da realidade em relação à sua condição no mundo.

Nesse sentido, o ato de existir se distingue do ato de viver, pois somente o ser humano "existe" enquanto "ser de relações" que "está no mundo e com o mundo", revelando-se, por consequência, um ser apto a "sair de si; se projetar nos outros; transcender".

De acordo com Freire (1980), este ato de emancipação só se concretiza por meio de uma transformação na mentalidade dos oprimidos. Aqueles que se encontram imersos em uma realidade opressiva carecem de uma percepção nítida de si mesmos como sujeitos ativos em sua própria existência. O modelo de humanidade que conhecemos é, em essência, o da opressão.

A pedagogia do oprimido é fundamental, uma vez que os opressores não conseguem se libertar, tampouco libertar os oprimidos; não é simplesmente invertendo papéis que a condição de opressores e subjugados será superada. O objetivo da pedagogia do subjugado é incentivar o surgimento de um “homem novo” que não seja nem opressor nem subjugado, mas que esteja em um processo de libertação.

Freire (1987), destaca a importância do oprimido se perceber como anfitrião de seu opressor; porém, sua habilidade de autocompreensão é prejudicada pela dura realidade à qual é submetido. A pedagogia do oprimido deve ser desenvolvida

junto ao próprio subjugado, não em substituição a ele. Trata-se de uma abordagem que coloca a opressão e suas causas como centro da reflexão dos subjugados, permitindo-lhes assimilar as condições necessárias para a luta pela recuperação de sua humanidade.

Transformações genuínas requerem atuação ativa na realidade dos oprimidos. A práxis, reflexão e ação humana sobre o mundo, visa transformá-lo. Sem ela, superar a contradição opressor-oprimido é inviável. Freire (1980), assevera que a conscientização contrapõe-se ao pensamento ingênuo, que impede o ser humano de desvelar o mundo. Apenas a conscientização através de uma educação emancipadora é capaz de proporcionar ao homem um pensamento crítico e reflexivo.

No contexto político da educação, o conceito de conscientização, segundo Freire (1980), abrange a consciência de classe. A conscientização é um processo pelo qual as classes desfavorecidas se reconhecem como tal e, ao mesmo tempo, identificam nas relações da realidade aquelas que as oprimem e exploram, obstaculizando-as na incessante busca de “ser mais”. Quando o ser humano se conscientiza de sua própria subjetividade, ele se liberta do papel de mero objeto da sociedade, abandonando a posição de personagem secundário na narrativa que lhe é imposta. Portanto, ele se torna o protagonista, um agente que, ativamente, molda tanto a sua própria identidade quanto o mundo ao seu redor.

Sendo assim, a educação é a condição primordial para a transformação. Quando direcionada objetivamente à prática de liberdade, exige o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade. A educação constitui-se como o principal meio para a conscientização, permitindo que os indivíduos se tornem agentes políticos e críticos, com capacidade de intervir na sociedade, capaz de se reconhecer como protagonista de sua própria existência, assumindo o papel de sujeito histórico que lhe compete.

O processo de conscientização e emancipação permeia toda a proposta educacional de Freire aqui discutida, sendo considerado por ele como um elemento fundamental para a práxis transformadora. A educação, para Freire, nunca é neutra; ao contrário, cada ato educativo é, por sua essência, um ato político. Como menciona Gadotti (1996), Freire sustenta que a sociedade, os educadores e todos os indivíduos têm a responsabilidade de transformar ou reproduzir a realidade: “No

pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto os professores se tornam pensadores críticos.

O processo educativo, nas palavras do autor, deve proporcionar ao indivíduo uma reflexão sobre sua própria existência, seu tempo e suas responsabilidades. A iniciativa pedagógica não deve ser direcionada ao homem, mas sim em colaboração com ele, permitindo sua contribuição efetiva. A conscientização, enquanto processo educativo, revela-se um meio de organização política do oprimido, atuando como um instrumento de luta na superação da realidade opressora.

3.1.4 Temas/Contratemas Geradores: Movimento de “vir a ser currículo”

Paulo Freire nos convida a refletir e questionar nossas supostas certezas quando se trata da educação. Além disso, abre espaço para podermos dialogar de maneira franca e serena sobre as diferenças entre os outros e as nossas, que emergem e se reiteram nas interações com o próximo.

Nesse contexto, a elaboração de currículos e a prática pedagógica do educador em sala de aula surgem de potenciais negociações cotidianas. Estas estão sempre impregnadas por posições inacabadas e por perspectivas de sujeitos que se transformam ao conectar-se com outros indivíduos no espaço da sala de aula.

Ao considerarmos o caráter de inacabamento do currículo como construção coletiva nos permite romper com a visão do currículo escolar como um conjunto de conhecimentos consolidados a serem transmitidos. Também nos possibilita estabelecer uma prática pedagógica mais democrática, sem se basear em princípios absolutistas já consolidados na cultura escolar.

Paulo Freire nos encoraja a desenvolver projetos educacionais e pedagógicos que visem à emancipação. Ele também nos incita a criar uma metodologia singular, que deve estar em harmonia com o diálogo, visto como um elemento fundamental no processo de transformação do indivíduo.

[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua

vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 1987, p. 27).

Projetos educacionais que favorecem uma perspectiva crítica na educação necessitam de conteúdos sólidos, ancorados em temas pertinentes e provocativos. É de suma importância que os educadores mantenham uma vigilância acurada sobre suas posturas e responsabilidades. Devem refletir e garantir que incentivam o diálogo e a prática da interação comunicativa, promovendo uma educação que se destaca pela sua humanização.

Para que se realizem projetos educativos que sustentem uma concepção de educação problematizadora, a partir de conteúdos que emergem de temas geradores, é fundamental que os educadores exerçam um controle contínuo sobre suas atitudes e compromissos, assegurando que estes cultivem o diálogo e a prática da dialogicidade em um ambiente educacional voltado para a humanização.

Nesse sentido, Paulo Freire nos provoca a desenvolver projetos educativos e pedagógicos que visem à libertação e que estabeleçam uma metodologia própria, a qual deve ser coerente com o diálogo, considerado um componente essencial do processo transformador do ser humano.

Assim, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes se transforma em expressões que favorecem a inclusão de todos no processo educacional, retirando-os do contexto vivido pelos alunos. Tal estratégia propiciaria um ensino com maior valor e significado.

Para elaborar um plano de ação pedagógica que priorize a educação humanizadora, a metodologia deve se fundamentar na exploração do tema central em relação aos conteúdos programáticos. Isso se efetua através da análise das perspectivas do indivíduo em relação à realidade. A prática social, que representa a conexão entre palavra e ação realizada pelo indivíduo, se concretiza por meio da pesquisa sobre sua participação no contexto social.

Um processo educativo e pedagógico que aspire à libertação e que estabeleça uma metodologia própria deve ser coerente com o diálogo, considerado um elemento essencial do processo transformador do ser humano. Nesse contexto,

o ensino e a pesquisa temática estão intrinsecamente interligados, enfatizando uma instrução que traz problematizações à tona.

Os temas geradores a serem abordados com os educandos devem ser selecionados com base nos conteúdos programáticos de uma proposta curricular. A definição deve estar alicerçada em uma metodologia que se alinhe ao objetivo. Isso se aplica tanto à relação pedagógica quanto à esfera da educação formal. Para Paulo Freire, a investigação temática é:

[...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente diálogo. Daí que conscientizadora também proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1993, p. 87).

Paulo Freire sinaliza um caminho viável para que o currículo de estudos fosse organizado de forma aberta e flexível. Este plano de ensino deveria ser constituído pelos atores políticos e marcado por desfechos inacabados e inconclusivos, especialmente quando se considera a construção coletiva em cada rotina diária.

A organização de temas geradores, elaborados coletivamente, contribui para a evolução do currículo de estudos. Assim, a presença de um diálogo horizontal se torna indispensável ao passo que nos habilita a construir uma gestão de sala de aula democrática, sem se fundamentar em princípios absolutistas.

Como seres inacabados, podemos contribuir efetivamente para a criação coletiva do currículo em cada contexto educacional. Além disso, podemos inventar novas formas democráticas para atender às necessidades valorizadas e defendidas em sala de aula considerando todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Isso permite ver a emancipação como um processo contínuo.

A educação problematizadora se apresenta como um esforço contínuo que permite aos indivíduos adquirirem consciência crítica sobre sua posição no mundo em que vivem. Todo o processo educacional é construído com base em situações-problema reais, que ganham substância por meio de reflexões críticas ancoradas na teoria. O contexto desempenha um papel essencial, funcionando tanto como o início quanto o fim do trabalho pedagógico.

Uma característica digna de nota é a presença do elemento problematizador que permeia a esfera educacional por meio de temas geradores. Problematizar é dar partida a partir de uma situação em que a comunidade estudantil e o corpo docente, em uníssono, procuram respostas vitais para desvendar os assuntos em questão.

Isso também envolve satisfazer a premissa de que o estudante precisa reconhecer as limitações do conhecimento popular e a urgência de sua evolução. Esta é a etapa de interrupção, que provoca uma onda de perturbação no conhecimento preexistente, gerando a necessidade de estabelecer um novo equilíbrio no processo de aprendizado. Dessa forma, é imprescindível que o tema gerador seja explorado de forma crítica para adquirir um significado mais profundo, mediante uma análise detalhada com todos os participantes do processo educativo.

Neste contexto, rejeitasse a abordagem educacional bancária, fortemente criticada por Freire, pois o processo de ensino-aprendizagem não adotará mais o modelo onde o professor é percebido como o único detentor do conhecimento, e os alunos são meros receptáculos vazios, onde os saberes são apenas depositados pelos educadores.

Concebendo o assunto, percebe-se a possibilidade, no ambiente do ensino com base em temas geradores, de promover uma abordagem interdisciplinar. Nessa abordagem, diversas áreas do conhecimento se entrelaçam, criando um tecido complexo em torno de uma questão específica que está sendo analisada. Nesse contexto, as palavras de Freire nos oferecem uma visão profunda:

Os temas que foram captados dentro de uma totalidade, jamais serão tratados esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpretação com outros aspectos da realidade, ao serem 'tratados', perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força na estreiteza dos especialismos. Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de 'redução' de seu tema. No processo de 'redução' deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma seqüência entre si, dão a visão geral do tema 'reduzido'. (FREIRE, 2009, p. 134)

Em sua jornada para descobrir um tema gerador, ancorado nos conteúdos programáticos, os participantes se imergem em diálogos profundos e enriquecedores. Eles se embasam em uma gama diversificada de conhecimentos e em suas próprias percepções sobre a realidade do mundo, com o objetivo de decifrar respostas para questões que surgem por meio do processo de problematização.

O desenvolvimento do tema gerador pode ser visualizado como uma série de etapas: começa com o diagnóstico da realidade local, seguido pela seleção de declarações significativas dos alunos que refletem a vida cotidiana. Em seguida, a escolha dos temas geradores ocorre, seguida pela definição dos objetivos gerais e específicos dos conteúdos programáticos.

O processo também engloba a sistematização da redução de temáticas relevantes, baseada na seleção ordenada da área de conhecimento, podendo ser disciplinar ou interdisciplinar. A última etapa envolve a elaboração do plano de aula e das atividades, que serão discutidas com os alunos.

A busca por temas relevantes está alinhada com a educação problematizadora. Esta abordagem dá aos alunos a chance de questionar sua realidade, tornando-se protagonistas de suas trajetórias e liberdade, ou seja, de sua práxis. O objetivo central é revelar temas geradores que se entrelaçam com as experiências vividas pelos sujeitos.

O tema gerador se desenvolve em etapas: diagnóstico da realidade local; seleção de falas significativas dos educandos que espelham o cotidiano; escolha dos temas geradores; definição de objetivos gerais e específicos dos conteúdos programáticos. Também inclui a sistematização da redução de temáticas relevantes, baseada na seleção ordenada da área de conhecimento, seja disciplinar ou interdisciplinar. Por fim, ocorre a elaboração do plano de aula e das atividades para discussão com os alunos.

3.1.5 Práxis Educativa e o Círculo de Cultura

Na esfera educacional, a instauração do Círculo de Cultura exige mais do que o simples entendimento de que a cultura antecede a educação. É fundamental a participação de um educador engajado em uma abordagem pedagógica

alternativa que desafie a submissão das escolas aos sistemas e modelos dominantes frequentemente repressivos e silenciadores.

A maioria dos educadores vem de uma sociedade e universidade que apoiam o questionado pela prática alternativa. Portanto, é essencial uma formação que promova a participação coletiva dos professores. Tendo em vista que muitos professores vêm de classes populares, o envolvimento do educador em seu processo de formação requer um papel preponderante da cultura popular na construção dessa prática pedagógica. Como afirmado por Freire (1979, p.38), "a cultura é o resultado total da atividade humana, do esforço criativo e recreativo do homem, de seu trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens".

Neste sentido, Paulo Freire desenvolveu a metodologia do Círculo de Cultura para valorizar diversas culturas em um contexto coletivo. A palavra 'Círculo' vem do latim 'circulus' e se refere à estratégia adotada que promove a troca de experiências, conhecimentos e sentimentos entre os participantes. A organização dos participantes em um círculo visa eliminar hierarquias e assegurar igualdade nas condições para todos participarem de conversas e debates sobre questões oriundas de suas realidades vividas.

Refletindo sobre isso, o Círculo de Cultura se torna um símbolo de protagonismo e autoria, em que a participação assume um papel essencial. Como apontado por Freire (2001), ele discorre.

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas". Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado.(FREIRE, 2001, p. 75).

Assim sendo, Freire caracteriza os Círculos de Cultura como espaços onde a comunidade discute desafios e desenvolve coletivamente soluções. Assim, o Círculo de Cultura promove entre os participantes uma reflexão crítica sobre suas realidades diárias, fornecendo a base para ações educativas.

Como exemplo, o autor propõe que "todas as reações verbais que acontecem nas discussões nos Círculos de Cultura devem ser transformadas em textos que,

entregues aos aprendizes, começam a ser debatidos por eles". Neste cenário, o papel tradicional do professor é substituído por um coordenador cuja função é facilitar o diálogo e registrar as discussões, intervindo de forma discreta. Durante este processo, manifestam-se diversas culturas que são expressas por meio do diálogo, cada pessoa se percebe como detentor, comunicador e criador de patrimônio cultural, conforme apontado por Freire (1979).

A menção à práxis aparece primeiro no capítulo 1 da obra "Pedagogia do Oprimido", voltado para a fundamentação de tal pedagogia. Essa menção está fortemente alinhada com a abordagem educacional problematizadora sugerida por Freire. Antes de tentar definir, o educador menciona a práxis em meio a questionamentos detalhados sobre o contexto socioeconômico e cultural no qual as massas populares estão inseridas.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (Freire, 2013, p. 43).

No caminho da busca por independência individual, Freire destaca a práxis como uma condição essencial e o alicerce da ação e do esforço, visando quebrar idealizações e, ao mesmo tempo, revelar o conteúdo alienante imposto pela dinâmica opressor-oprimido. Para Freire, é vital que os oprimidos não apenas reconheçam o opressor, mas também se organizem para lutar por sua própria libertação, visando superar esse regime opressivo.

No entanto, simplesmente entender e estar ciente dessa relação dialética não é suficiente, nem facilita o progresso na busca pela liberdade. A compreensão precisa ir além do simples controle da consciência, assim como não deve ocorrer somente pela prática ou ação, para evitar a possibilidade de se tornar ativismo sem limites. É vital que esta ação esteja "ligada a um compromisso sério para reflexão, para que se torne práxis" (Freire, 2013, p. 72). "É necessário, reforçamos, que se dediquem à prática libertadora" (Freire, 2013, p. 49), assumindo o desafio da educação como uma prática de liberdade, ou seja, lutando pela formação humana

voltada para a afirmação da liberdade, humanidade, e a habilidade de entender, transformar e criar.

Entretanto, o entendimento e a conscientização dessa relação dialética, por si sós, não são suficientes, nem propiciam o avanço na busca pela libertação. A descoberta deve transcender o mero domínio da consciência, assim como não pode ocorrer unicamente pela prática ou ação, sob o risco de se transformar em ativismo desmedido. É imprescindível que essa ação esteja “associada a um sério empenho de reflexão, para que se constitua práxis” (Freire, 2013, p. 72). “É necessário, enfatizarmos, que se dediquem à práxis libertadora” (Freire, 2013, p. 49), assumindo o desafio da educação como uma prática de liberdade, ou seja, lutando pela formação humana orientada para a afirmação da liberdade, da humanidade, da capacidade de compreender, transformar e criar.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta um método de ensino que é tanto humano como libertador. Ele argumenta que os oprimidos começam a entender o mundo da opressão e se dedicam à sua transformação (Freire, 2013, p. 57). Freire rejeita a noção de um processo de conscientização que ocorre separadamente da prática, enfatizando que ação e reflexão são componentes que continuamente moldam o indivíduo e seu contexto.

Ao refletirmos a partir da obra citada, percebemos que a práxis é conceituada como um olhar ponderado sobre a ação em uma específica circunstância, lugar e tempo. O objetivo desta reflexão é fomentar a transformação da nossa realidade e dos processos que buscam resgatar e moldar a nossa humanidade. Freire apresenta a práxis de maneira abrangente, ultrapassando as barreiras da prática social. Ele a descreve como uma categoria envolvente e vibrante que abarca o contexto social, além das práticas econômicas, políticas, ideológicas e teóricas. Portanto, para Freire, a práxis não é uma categoria estática, desprovida de vida, realidade e consciência.

O autor enfatiza que, ao encorajar os oprimidos a refletir sobre suas circunstâncias, o objetivo não é simplesmente promover um jogo intelectual. Ele sustenta que a verdadeira reflexão leva à prática (Freire, 2013, p. 73) e, quando chega a hora de agir, a ação se torna autêntica se o conhecimento adquirido é usado para reflexão crítica. Desta forma, ao promover a “prática”, ele não está sugerindo uma separação que divida essa atividade em uma etapa de reflexão e

outra de iniciativa. Prática e reflexão ocorrem simultaneamente e são interdependentes, se o objetivo da ação humana for a libertação.

Freire salienta ainda que o propósito de promover a reflexão dos oprimidos sobre suas situações reais não é apenas um jogo de conhecimento. Afastando-se da opressão e se dedicando à sua transformação (Freire, 2013, p. 57). O autor desaprova a ideia de um processo de conscientização que ocorre isoladamente da prática, destacando que ação e reflexão são elementos que continuamente modelam o indivíduo e seu contexto.

Freire destaca que, ao motivar os oprimidos a ponderar sobre suas condições, o propósito não é meramente fomentar um jogo intelectual. Iniciativa e introspecção ocorrem simultaneamente e não podem existir sem a intervenção e a análise dos outros, se o objetivo da atividade humana for a emancipação. Ademais, esclarece que, ao defender a “práxis, a teoria do fazer” (Freire, 2013, p. 172), ele não está “propondo nenhuma dicotomia que dividisse esse fazer em uma etapa de reflexão e outra, distanciada, de ação”. Ação e reflexão ocorrem simultaneamente” (Freire, 2013, p. 173) e não podem existir sem a ação e a reflexão dos outros, se a intenção da ação dos homens for a libertação.

Com essa pedagogia fundamentada na unidade dialética da ação-reflexão, Freire assimila um conceito de práxis que promove a superação do dualismo ação (prática) contra reflexão (teoria), que permeia a história das correntes pedagógicas e que, na sociedade capitalista, se manifesta na forma de antinomia capital-trabalho. Desta forma, Freire apresenta uma práxis educativa constituída como reflexão e ação dos homens sobre o mundo, dedicados à transformação deles.

A prática é a maneira como o homem, como um ser criativo, compreende e molda a realidade. Freire enfatiza que a prática é uma atividade que molda a realidade e o ser humano ao longo do tempo, sendo essencialmente inovadora. Essa visão criativa pode trazer soluções inovadoras e duradouras, diferenciando um ensino rotineiro de um ensino mais libertador.

No ensino que visa à emancipação e humanização, é essencial superar métodos automáticos e repetitivos, comumente associados à educação tradicional. Isso porque tal abordagem pode negligenciar a criatividade e tornar o aprendizado menos eficaz. O verdadeiro conhecimento envolve invenção e reinvenção contínuas, uma jornada que as pessoas fazem juntas (Freire, 2013, p. 81). Assim, a

criatividade pode trazer soluções inovadoras e duradouras, diferenciando um ensino rotineiro de um mais libertador.

Neste sentido, a práxis presente na metodologia dos círculos de cultura permite a expressão do conhecimento emancipatório, estabelecendo uma ponte entre o conhecimento local e o universal. O objetivo é questionar, ponderar e teorizar criticamente sobre os aspectos emergentes da realidade sociocultural e econômica, além de abordar os conflitos e contradições presentes nas interações diárias a partir dos conteúdos escolares.

3.2 A proposta agonística como princípio de ação educativa nos círculos de cultura

Este tópico propõe a abordagem agonística como um princípio fundamental na ação educativa dentro dos círculos de cultura. Seu foco centra-se nas contribuições de Paulo Freire a respeito dos círculos de cultura, estabelecendo um diálogo com a autora Chantal Mouffe.

Mouffe aborda a temática da democracia no contexto contemporâneo, um elemento crucial para entender o cenário educacional da escola pública atual, além de ser vital para a análise dos desafios que permeiam a democracia escolar.

Para entender melhor a visão de Freire sobre politicidade e democracia, é útil fazer uma comparação com Chantal Mouffe, especialmente quando pensamos nos aspectos de uma "democracia radical e plural". Essa noção coaduna com a perspectiva democrática de Freire. A compreensão da governança democrática não é limitada a um único elemento da educação formal ou a uma única fase do processo de ensino. Ela representa uma pedra angular para a ação progressiva na era contemporânea e envolve uma escolha política radical.

Tal escolha entrelaça prática e teoria em todas as áreas de atuação, com especial ênfase na educação. Neste cenário, destaca-se a abordagem agonística de Laclau e Mouffe (1985). Como Paulo Freire, esses autores veem o "governo popular radical" como a essência do regime democrático, que promove liberdade, igualdade e inclusão.

Os estudos baseados em Freire e a compreensão aprofundada de seus trabalhos e práticas poderiam ser significativamente enriquecidos pela incorporação deste conceito de agonismo. O consenso não deve ser "forçado", mas deve surgir

necessariamente do conflito entre indivíduos, grupos e seus representantes. A supressão deste conflito comprometeria irremediavelmente os mecanismos democráticos, já que silenciaria as "vozes dissidentes". A diferença é a "condição para a possibilidade de constituir unidade e totalidade". Neste contexto, é relevante salientar uma distinção feita por Chantal Mouffe entre dois conceitos chave de sua teoria: "político" e "política".

Como já foi salientado, Freire defende a politicidade da educação e ressalta o caráter educativo do ato político: "Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (FREIRE, 1982, p. 23). Em resumo, o princípio da democracia radical tem um impacto notável na administração pedagógica colaborativa e inclusiva. Mesmo que Freire e Mouffe não empreguem essa expressão de forma direta, a essência dessa ideia permeia suas obras de maneira profunda e integral.

Neste contexto, é importante destacar uma distinção feita por Chantal Mouffe sobre dois conceitos fundamentais de sua teoria: "político" e "política".

Por "político" refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. "Política", por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do "político". É apenas quando admitimos esta dimensão do "político" e entendemos que "política" consiste em domar a hostilidade e tentar neutralizar o antagonismo que existe nas relações humanas, que podemos posicionar a questão fundamental para a política democrática. (MOUFFE, 2015, p.27).

Guiando-se por essa corrente de pensamento, Mouffe articula, em várias instâncias, a ideia de que em uma democracia pluralista, a aspiração é transmutar o antagonismo em agonismo. Isso implica que aqueles imersos no conflito devem abandonar a postura binária de amigos/inimigos. Em vez disso, deve-se estabelecer uma relação com um oponente válido, onde ambos reconhecem o direito de defender suas opiniões, mesmo sem total concordância. Entretanto, todos devem

chegar a um acordo sobre os princípios ético-políticos, que são a base estrutural da democracia, incluindo igualdade e liberdade.

Assim, as partes discordantes não buscam eliminar o opositor, mas aceitam suas diferenças. Elas reconhecem a liberdade de posicionamento do outro e sua legitimidade na disputa de identidades e interesses no contexto democrático. Isso permite a formação de consensos e acordos temporários.

O estabelecimento do exercício democrático como um espaço para divergências é um componente crucial para o desenvolvimento dos círculos de cultura. Uma vez que estes têm como objetivo fomentar uma convivência democrática, acessível e autocrítica, apta a confrontar a rigidez e o autoritarismo nas práticas pedagógicas da educação bancária.

A análise de Freire sobre o modelo de educação bancária destaca como o círculo de cultura dissolve a hierarquia, reunindo indivíduos em um círculo sem lugares de privilégio. O papel do professor tradicional, que anteriormente possuía e transmitia conhecimento, é agora assumido por um coordenador. Este sujeito é responsável por estimular o diálogo entre os participantes, incentivando a construção colaborativa de conhecimento em uma dinâmica onde todos são ao mesmo tempo, professores e alunos.

A interação acontece por meio de uma circularidade que transforma o ambiente em um espaço-tempo distinto do encontrado em salas de aula tradicionais. Dentro do círculo, não há lugar para a hostilidade, mas para o agonismo. Neste espaço, os participantes se reconhecem mutuamente por meio de uma convivência democrática, promovendo uma contemplação recíproca. Embora possam existir divergências de opiniões, existe uma exceção quando se refere aos princípios ético-políticos da democracia: igualdade e liberdade. Surge, então, uma comunicação e uma interação em condições de igualdade, acolhendo a diversidade dos indivíduos com suas respectivas histórias, aspirações, medos, inquietações, sonhos e esperanças.

Assim, as partes em conflito não perseguem a destruição de sua contraparte, mas sim, acolhem suas diferenças. Esse gesto destaca o reconhecimento da liberdade de expressão alheia e a relevância de cada entidade na esfera de identidades e interesses em um cenário democrático em sala de aula, compatível com uma educação libertadora defendida por Paulo Freire através da metodologia dos círculos de cultura . Isso possibilita a construção de consensos e pactos

temporários, evidenciando a dinâmica do entendimento mútuo e o respeito às individualidades de cada educando.

3.3 Da Práxis Organizativa do Planejamento Pedagógico via Temas/Contratemas Geradores

Nesta seção, relataremos a práxis organizativa do planejamento pedagógico via temas/contratemas geradores e realizaremos o relato da prática pedagógica na escola.

Os círculos de cultura, que ganharam destaque a partir das propostas de Paulo Freire na década de 1960, mantêm sua relevância no presente. No início dessa década, havia uma forte esperança de que esses círculos se transformassem em uma ferramenta eficaz para combater o elevado nível de analfabetismo no Brasil. No entanto, a instauração do regime militar em 1964 trouxe um retrocesso significativo, interrompendo o progresso esperado daquele movimento.

Consoante a Freire, a proposta dos círculos de cultura visava substituir o modelo tradicional de sala de aula, onde professores/as despejavam conteúdos sobre os/as alunos/as, por um formato que levasse em consideração a realidade dos educandos. Nessa abordagem, não havia um professor no círculo. Em vez disso, um coordenador organizava e facilitava o processo de alfabetização. Direcionado a jovens e adultos que, por diversas razões, não foram alfabetizados na infância.

É importante salientar que Paulo Freire tinha uma preocupação não apenas com a alfabetização em termos de leitura e escrita, mas também na formação política dos indivíduos. Ele defendia uma educação que pudesse libertar as pessoas de uma consciência simples e limitada, promovendo o surgimento de uma consciência crítica sobre suas próprias realidades. Assim, os indivíduos poderiam criar mecanismos para combater as injustiças sociais que os atingiam.

Além da alfabetização da palavra escrita, Paulo Freire nutria uma preocupação profunda com a alfabetização política desses sujeitos. Uma alfabetização capaz de libertá-los de uma consciência ingênua, propiciando o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre suas realidades, e, assim,

permitindo que criassem ferramentas para combater as injustiças sociais que os afligiam.

Neste sentido, o formato circular facilitava um espaço de discussão horizontal, onde todos se encontravam cara a cara, cada um compartilhando seus conhecimentos, experiências e desejos, respeitando a cultura de cada participante. Esta cultura se refere à inserção desses indivíduos nas relações sociais com seus pares e que os envolve.

Para Freire, o Círculo de Cultura era mais que um espaço, era uma esfera de diálogo onde o ensino e a aprendizagem eram incentivados, sublinhando que o conhecimento não era simplesmente transferido, mas sim construído. Um lugar onde o aprendiz, através de suas próprias suposições e interpretações do mundo, era motivado a construir seu próprio entendimento.

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pereceu- nos fundamental fazermos algumas superações, na inexperiência que iniciávamos. Assim em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face da nossa própria formação (mesmo quando lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida”, “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 2003, p.115).

Na análise crítica apresentada por Freire, o círculo de cultura desmantela a estrutura hierárquica ao reunir os indivíduos em um círculo, no qual ninguém se destaca. Em vez de um professor detentor do conhecimento, surge o coordenador. Sua missão é incentivar o diálogo entre participantes e promover a construção coletiva do saber solidário. Nesta dinâmica, todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Essa dinâmica se desdobra em uma circularidade que configura um espaço-tempo distinto daquele que se observa em uma sala de aula convencional. Ninguém se volta para trás, todos compartilham olhares e se reconhecem. Cada um se vê no círculo, em uma atitude de comunicação e interação que ocorre em condições de igualdade, apesar da diversidade dos sujeitos, com suas existências singulares, seus anseios, temores, inquietações, sonhos e esperanças.

Considerando a necessidade de equilíbrio entre os indivíduos, a aspiração por autonomia, o reconhecimento da diversidade, o respeito pela singularidade de cada participante e a consideração do ambiente social, o processo do círculo de cultura é construído em torno de três componentes estruturais fundamentais. Estes são a codificação, a descodificação, o tema gerador e o conteúdo programático. Cada um desses elementos desempenha um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo.

O primeiro elemento consiste na tematização, que se origina do levantamento do universo vocabular da comunidade, o qual se manifesta em palavras e imagens apresentadas aos participantes do círculo, visando que estes as decodifiquem, em um exercício de pensamento dialético, na análise do concreto, existencial e “codificado”. O intuito é “alcançar o contexto real a partir do conhecimento cotidiano que cada participante possui”. A codificação e a descodificação representam dois momentos dialéticos que colaboram na definição de outro elemento fundamental do círculo de cultura: o tema gerador.

No círculo de cultura, a primeira atribuição do coordenador é estabelecer condições para que todos os participantes identifiquem, no contexto gerador, os assuntos geradores ou a tópica significativa. Neste sentido, o conteúdo programático do círculo de cultura é estruturado com base na investigação temática e na situação concreta e existencial da comunidade, refletidos criticamente pelos participantes. É a sistematização dos temas que emergem das inter-relações que se estabelecem no círculo, tendo como objetivo articular o movimento de reflexão-ação-reflexão.

Desta forma, o círculo de cultura se estabelece assertivamente como o epicentro da episteme: um espaço dedicado e oportuno para a geração de conhecimento e o desenvolvimento de saberes. Este local une uma coletividade em diálogos produtivos, comunicações e intercâmbios de experiências diversas. O objetivo é gerar cultura, formar a linguagem e estabelecer formas de interpretar e expressar palavras e o mundo ao redor. O círculo de cultura, atuando como esse espaço de desenvolvimento de saberes e construção conjunta de uma episteme, enfatiza fortemente que seus participantes são não apenas comunicadores, mas também protagonistas do conhecimento.

Procurar o tema principal é uma investigação sobre a percepção humana da realidade e sua interação com ela, que se reflete em suas ações. Quando as

peças adotam uma atitude proativa na exploração de seus temas, sua consciência crítica do mundo concreto se aprofunda, desvendando esses aspectos da existência e transformando o conhecimento implícito em um processo em espiral. Isso revisita o objeto de conhecimento, moldado por suas experiências e conversas, também codificadas, sendo imprescindível decodificá-las para que o sujeito possa construir seu conhecimento a partir de sua própria leitura de mundo.

Iniciar uma discussão com um grupo em torno de um tema específico é o primeiro passo para desenvolver um novo conteúdo programático. No contexto do Círculo de Cultura, o papel inicial do coordenador é criar um ambiente favorável para que todos os membros possam identificar, dentro do tema proposto, os subtemas ou contratemas emergentes ou relevantes para uma análise crítica da realidade. A realidade e a situação existencial são apresentadas de forma codificada, sendo necessário decodificá-las para que o indivíduo possa construir seu próprio conhecimento com base em sua interpretação do mundo.

No processo de decodificação, os participantes revelam sua perspectiva sobre a maneira como percebem o mundo e como o abordam, possibilitando a identificação dos temas geradores. Um grupo que não expressa temas geradores evidencia um estratagema trágico: “o tema do silêncio”. “O tema do silêncio sugere uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite.” (FREIRE, 1979, p.17). Tal situação indica uma cultura de colonização e do silêncio, na qual o indivíduo não consegue trazer seu conhecimento tácito ao grupo. Nesse contexto, o explícito se torna a realidade desumanizante esmagadora.

Buscar o tema gerador é investigar o pensamento humano sobre a realidade e a ação que ele exerce sobre a mesma, que se manifesta em sua práxis. À medida que as pessoas adotam uma postura proativa na exploração de seus temas, sua consciência crítica do mundo se aprofunda, desvendando esses temas da existência, transformando o conhecimento subentendido em um exercício espiral, trazendo à luz o objeto cognoscível, modificado por suas experiências e diálogos.

Ao refletir sobre a dialogicidade que define a verdadeira natureza dos círculos de cultura, percebemos que é aqui que se cria a ponte comunicativa entre os indivíduos que buscam conhecimento, em sua jornada de compreensão e interpretação do mundo. Sem a partilha de informações entre esses indivíduos, a conquista de um conhecimento objetivo sobre o mundo e a realidade é algo praticamente inalcançável.

Dentro deste cenário, a concepção de comunicação de acordo com Freire é percebida como uma interação social, em que o processo de intercâmbio estabelece um diálogo entre os indivíduos, mesmo que eles possuam pontos de vista divergentes. Esta concepção forma a essência e o objetivo do círculo de cultura: o desenvolvimento de pessoas críticas, cientes de suas capacidades e autônomas que, em colaboração com outros, geram conhecimento. Segundo Freire, a educação se desenvolve a partir dessa abordagem comunicativa e libertadora, que se apresenta de maneira contextualizada e levando em conta a totalidade da sociedade.

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscível. (FREIRE, 2015, p.33).

O diálogo dentro do círculo de cultura se baseia no respeito à palavra e na atenção aos participantes, criando um ambiente acolhedor, livre de preconceitos. Este processo promove a ação por meio das palavras que, quando moldadas por críticas e diálogos, tornam-se ações significativas para mudar o mundo.

Assim, o diálogo fortalece o conhecimento construído em grupo, sendo uma maneira de influenciar o mundo. O desenvolvimento do pensamento crítico e a decisão firme na reflexão para mudar a realidade são, portanto, o resultado da experiência compartilhada pelos participantes desses grupos culturais. Esses grupos são espaços para comunicar e formar indivíduos sociais por meio da interpretação do mundo e das palavras.

Os participantes irão absorver sua experiência cotidiana, sua maneira intrínseca de interagir com o mundo ao redor. O conteúdo programático, como um objeto de análise crítica, emerge das interligações desse processo. É uma entrega organizada e sistematizada dos conhecimentos que os alunos trouxeram implicitamente. Caso contrário, estaríamos apenas enfatizando uma imposição cultural.

Neste contexto, defendemos de acordo com o pensamento freireano, que cada indivíduo deve aprender com base em suas próprias experiências. Portanto, é crucial que o mediador do debate estimule o grupo a se identificar em suas experiências individuais, honrando a habilidade de cada um em ganhar

conhecimento. Com isso, buscamos um equilíbrio entre prática e teoria, pensamento e ação, e harmonizamos a objetividade com a subjetividade do indivíduo que simultaneamente aprende e ensina. Esta abordagem auxilia no despertar da curiosidade epistemológica, incentivando a produção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo.

Por este motivo, Freire salientava que o diálogo acontece entre indivíduos que discutem um tópico específico. Este tópico deveria ser o novo currículo da educação que defendemos. Este processo representa mais um componente essencial do Círculo de Cultura. Dessa maneira, buscamos equilibrar prática e teoria, pensamento e ação, além de harmonizar a objetividade e a subjetividade do indivíduo que aprende e ensina simultaneamente. Isso ajuda a despertar a curiosidade epistemológica, promovendo a produção de conhecimento pessoal e coletivo.

A essência do conteúdo programático apresentado por Paulo Freire reside na práxis que dele se origina. É um processo dinâmico, uma ação que reflete, um pensamento que surge do diálogo, uma investigação da realidade e do sujeito, onde objetividade e subjetividade se entrelaçam em um movimento constante do ser humano.

3.3.1 Organização da práxis pedagógica para a implementação na escola via tema gerador

Cumprindo com os objetivos do mestrado profissional e filosofia, a implementação da prática na escola deu-se na 1ª série do Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante no Curso de Formação de Docentes, de forma interdisciplinar entre os componentes curriculares de filosofia, fundamentos da educação e prática de formação.

Portanto, as possibilidades de aprendizado proporcionadas pelas atividades teóricas e práticas estiveram fortemente conectadas à maneira como está proposta a interdisciplinaridade no conceito freireano de círculo de cultura.

Segundo a visão de Freire (1993), a interdisciplinaridade se desenha como um método estratégico que facilita a formação de conhecimento pelo indivíduo, com base em sua interação com o ambiente, a realidade e sua cultura. A manifestação dessa interdisciplinaridade é perseguida por meio da definição de dois movimentos

dialéticos distintos: a problematização da situação, que desmascara a realidade, e a organização dos saberes de uma forma unificada. Esta é a interpretação da interdisciplinaridade sugerida por Freire.

O elemento decisivo na opção interdisciplinar de Freire, entretanto, é a centralidade que atribui ao sujeito da educação e sua compreensão do caráter complexo desse sujeito. [...]. Freire compreendeu que o trabalhador rural brasileiro não era uma condensação de suas múltiplas condições de existência e que sua consciência, longe de ser um campo plano e suscetível de adaptar-se a conteúdos estranhos, era constituída por mecanismos provenientes da própria raiz político-cultural. Para Freire, a relação pedagógica torna-se uma situação em que a produção de articulações entre a cultura do educador e a do educando é conflituosa, necessariamente conflituosa. E Freire nos deixa pensando nas enormes virtudes desse conflito, do fato de que a transmissão sempre encontre obstáculos e que sua completude seja impossível, para garantir uma das mais profundas raízes da democracia, a saber, que cada geração seja capaz de negar parte do legado que recebe e de produzir algo novo (PUIGGRÓS, 2000, p. 110-111).

Atividades práticas que examinam e questionam as percepções iniciais dos alunos sobre certos conceitos científicos e filosóficos podem facilitar mudanças conceituais, auxiliando na construção de novos conhecimentos. Contudo, é crucial enfatizar que tal processo de transformação não é sempre realizado de maneira uniforme entre os indivíduos, resultando em diversas interpretações sobre a origem e a evolução conceitual. Além disso, o entendimento de um único conceito não é suficiente para cobrir a complexidade e a diversidade dos fenômenos naturais em estudo; a prática oferece a chance de explorar outros conceitos associados ao fenômeno, bem como estabelece vínculos entre diferentes campos do conhecimento, incentivando a interdisciplinaridade. De acordo com sua implementação, as atividades práticas podem estimular, entre os alunos, formas de pensamento, atitudes e até mesmo interações entre filosofia, educação, escola e sociedade.

Mediante a investigação dos temas e contratemas geradores, para a Redução Temática (IT), foi realizado um primeiro círculo com esta finalidade, apresentando a ementa da disciplina e após a escuta dos estudantes sobre a ementa, a professora e os estudantes dialogaram para identificar os elementos pertinentes a formação circular, a fim de compor o programa educacional.

Segundo as ideias do Freire, essa redução consiste na cisão do tema gerador em núcleos fundamentais que, ao serem totalizados, retornam ao tema central. Com a conclusão dessa etapa, realizamos levantamentos teóricos e atividades práticas. Esses esforços também auxiliaram na construção do material didático das aulas, adaptação de escolhas de excertos de textos, conteúdos e organização e seleção de recursos didáticos considerando a sugestão dos estudantes. Isso incluiu a escolha pelo uso de imagens, slides, debates, vídeos, textos e diários de memória das aulas, entre outros.

De acordo com Freire (1987), o professor como coordenador da IT provoca reflexões a cada cisão, com um movimento dinâmico de retorno e avanço nas partes da totalidade. Nesse processo, os sujeitos (educandos e professora) se encontram em comunhão, exteriorizando suas percepções e expondo as situações-limites, ou seja, a sua capacidade máxima de elucidar o fenômeno ou objeto, permitindo o desvelamento dos possíveis temas que comporão o programa educacional, organizado na fase da Redução Temática.

Neste contexto, a configuração circular da implementação da prática na escola seguiu a seguinte estrutura para a reorganização/adaptação curricular, levando em consideração a escuta dos estudantes:

1ª Etapa - Levantamento Preliminar: Esta fase envolveu o reconhecimento do ambiente da sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, por meio de diálogos informais com os educandos e da apresentação de um diário de memórias escolares, no qual foram destacados os momentos mais significativos e os desafios enfrentados na trajetória escolar de cada um. Essa abordagem permitiu identificar as interpretações de um determinado espaço e tempo sociocultural, além de problemáticas sócio-históricas e socioculturais dos educandos, com o intuito de compreender as situações que consideram mais relevantes.

2ª Etapa - Codificação Nesta fase, procedeu-se à seleção e escolha das situações, ou seja, das contradições vivenciadas pelos educandos, que foram identificadas durante o processo preliminar. A seleção das codificações foi feita coletivamente pela professora e pelos alunos, em uma configuração circular.

3ª Etapa - Diálogos Descodificadores: Em um círculo de investigação temática, foi implementada a prática na escola, promovendo a problematização dos conteúdos e estabelecendo relações pedagógicas com as codificações contraditórias selecionadas. Os educandos foram convidados a explicar suas experiências sociais vividas no cotidiano, em inter-relação com o conteúdo escolar. Assim, após a problematização, os elementos descodificados da codificação foram apresentados com maior clareza, constituindo uma matriz de análise didático-pedagógica. Segundo DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO (2011), é nesse processo de codificação, problematização e descodificação que se captam as situações-limite que dão origem aos temas geradores.

4ª Etapa - Redução Temática: Realizou-se um estudo sistemático interdisciplinar que precedeu as atividades em sala de aula, visando à construção do programa educacional da implementação prática na escola. Nessa fase, foram selecionados conteúdos específicos para o ensino, baseando-se na compreensão do tema e na superação das contradições, valorizando a perspectiva do agonismo proposta por Chantal Mouffe. Essa abordagem destacou um conhecimento escolar universalizado que auxilia na compreensão da temática em análise nos círculos de cultura.

5ª Etapa - Desenvolvimento da Prática na Sala de Aula: Nesta fase, foram organizadas as atividades didáticas da ação educativa do programa educacional elaborado para a implementação prática. Além disso, estabeleceram-se relações interdisciplinares para a adaptação do conteúdo e ao seu desenvolvimento em sala de aula.

3.3.2 Círculo de Cultura 1: Relação Política e Educação

Quadro I - Círculo de Cultura 1: Relação Política e Educação

Prática	Temas geradores	Contratemas	Principais Recursos Teóricos
		Escola pública	Vídeo - Canal DEBATE-40 Propriedade Privada,

Círculo de Cultura 1 Duração: 5 h/a	Política e Educação		Neoliberalismo e Social-Democracia Leandro Sousa Costa
		Currículo e Políticas Eduacionais	Excerto de Texto - O Ensino Médio e o currículo como propriedade privada: uma análise da Pedagogia Histórico-crítica Demerval Saviani
		Liberdade de expressão na escola	Excerto de texto - Paulo Freire, "A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade", In: Pedagogia do oprimido.

Com base na análise entusiástica das expressões dos estudantes, fundamentadas em questões geradoras, surgiram várias tensões interessantes. Estas interagiram com explicações, contradições e conflitos, auxiliando-nos a refletir positivamente sobre a escola como um espaço democrático.

Por meio de diálogos contextualizados e organizados metodologicamente, conforme detalhado no Quadro I, nós - professora e alunos - estabelecemos as inter-relações entre os conflitos e contradições que permeiam a organização da escola como um espaço público. Escolhemos os conteúdos para uma análise epistemológica, permitindo aos estudantes uma compreensão profunda de aspectos da realidade, equilibrando o real e o aparente.

O estudo se concentrou em perceber o instituto de educação como um ambiente acolhedor para todos. A visão do estabelecimento de ensino como uma área pública. Selecionamos cuidadosamente conteúdos para uma análise epistemológica, o que possibilitou aos alunos uma compreensão mais profunda de aspectos da realidade, equilibrando o real e o aparente. O estudo se concentrou na escola como um espaço acolhedor para todos.

Por meio de interlocuções contextualizadas e sistematizadas metodologicamente, conforme exposto no quadro I, estabelecemos, professora e alunos, as inter-relações dos conflitos e contradições que permeiam a organização

da instituição escolar enquanto um espaço público. Fizemos recortes e selecionamos conteúdos para um cerco epistemológico. Isso possibilitou a compreensão dos educandos sobre aspectos da realidade, tensionando o real e o aparente. O estudo focou na escola como um espaço inclusivo para todos.

No cenário do círculo de cultura proposto, a partir das questões apresentadas pelos alunos em grupo, foi confirmado que houve um entendimento amplo de todas as direções relacionadas ao sistema educacional em nosso país. Por meio da análise proposta pelos textos e vídeos, ficou claro que o capitalismo é a fundação da ideologia e da formação da escola neste processo, permitindo o surgimento de perguntas fundamentais para a discussão educacional e social.

Em contrapartida, baseando-se no conceito agonístico citado por Mouffe, dentro das fronteiras de sua própria contradição, os estudantes começaram a perceber a escola como uma ferramenta para a reprodução do capital. Eles tiveram uma compreensão diferente do que aprenderam em sua jornada educacional. Isso destacou mecanismos e particularidades de suas experiências. Tal entendimento possibilitou a emergência de questionamentos cruciais para o debate educacional e social.

Tendo em vista o conceito de agonismo apresentado por Mouffe, os alunos participaram de uma atividade que os convidava a refletir sobre a escola sob uma ótica mais inclusiva, como um ambiente de acolhimento e proteção. Além disso, foram instigados a considerar uma visão alternativa da escola como um espaço de reprodução do capitalismo, que perpetua as diferenças e desigualdades existentes.

Dessa forma, a atividade sugerida consistiu na criação de um álbum de recordações, seja ele físico ou virtual, que abrangesse fotografias e/ou objetos que evocassem suas experiências escolares e os afetos e os momentos marcantes de sua infância e trajetória acadêmica, buscando fazer conexões com alguns dos conceitos e ideias abordados nos textos mencionados.



Figura 01.



Figura 02.



Figura 03.

Dentre as decisões de apresentações tomadas pelos alunos, alguns escolheram revisitar conhecimentos intrínsecos ao mundo infantil, períodos de desenvolvimento em que não viam a escola como um ambiente que reproduz desigualdades.

Alguns trouxeram objetos ou registros históricos significativos de suas infâncias, como fotografias e recordações de eventos escolares, apresentações culturais e brinquedos. Alguns sugeriram que, embora não tivessem uma perspectiva crítica inicial, estabeleceram conexões com as contradições na estrutura escolar, percebida como um espaço público supostamente igualitário. Assim, eles reconheceram que o sistema educacional não está livre das dinâmicas de exclusão.

Outros trouxeram objetos ou fontes históricas significativas de suas infâncias, como fotos e lembranças de eventos escolares, apresentações culturais e brinquedos. Alguns sugeriram que, embora não tivessem uma visão crítica prévia, estabeleceram ligações com as contradições na estrutura da escola, vista como um espaço público presumivelmente igualitário. Assim, perceberam que o sistema educacional não é totalmente isento das dinâmicas de exclusão.

Outra observação feita por um estudante realçou a marcante distância cultural e social que existe entre os professores e alguns alunos provenientes de classes econômicas menos privilegiadas. Esses alunos, diferentemente de seus colegas, expressaram um sentimento de inferioridade, originado da aparente

preferência dos professores por estudantes que se identificam mais diretamente com a cultura dos educadores.

Na intersecção proposta entre filosofia e educação, podemos entender, através do diálogo no círculo cultural, que o termo "pedagógico" é inerentemente político. Isso se deve ao fato de que envolve escolhas e ações humanas realizadas dentro de contextos sociais específicos. O conceito "pedagógico" inclui um conjunto de elementos que influenciam e potencializam a geração de conhecimento.

Estes variam desde a infraestrutura escolar até a interação entre professores e alunos, passando pela estética do ambiente de aprendizado e pela organização da aula. Inclui todos os fatores interconectados que favorecem uma interação entre indivíduos com o objetivo de promover um aprendizado mútuo, emancipatório, transformador e, finalmente, democrático.

Nesta intersecção interdisciplinar citada, a partir do vídeo "Propriedade Privada, Neoliberalismo e Social-Democracia", após debate, os estudantes compreenderam em termos mais claros, como somos influenciados no campo político, as constantes críticas em nossa história recente à continuidade de algumas políticas federais - tais como a avaliação de livros didáticos, as avaliações focadas em resultados, a regulação das habilidades dos professores, bem como diretrizes e padrões curriculares nacionais - em governos liderados pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e pelo Partido dos Trabalhadores (PT), reafirmam a complexidade do debate em pauta, a partir da realidade dos educandos.

Refletindo sobre a questão, através do excerto do texto "O Ensino Médio e o currículo como propriedade privada: uma análise da Pedagogia Histórica Crítica", destacou-se a complexidade interligada à representação, democracia e políticas curriculares. À medida que as estruturas se descentralizam, sendo substituídas por discursos com centros temporários e contingentes, somos levados à desmontagem do sujeito com identidades e planos estabelecidos no âmbito da ação política. Isso nos instiga a revisitar nossas percepções sobre o que seria uma política curricular democrática e como interpretamos suas interações com os processos de representação. Reflexão necessária para a formação filosófica e sociológica de futuros professores, como é o caso do ensino médio integrado - formação de docentes.

Para explorar e esclarecer os processos reflexivos percebidos no contexto do ensino e da aprendizagem dos círculos, assim como os caminhos percorridos para a

construção dos temas discutidos, escolhemos a metodologia de manter diários de aula. Sendo esse um memorial formativo desenvolvido de maneira colaborativa com todos os alunos através do Google Apresentações. Isso permitiu que os estudantes tivessem acesso aos registros elaborados pelos colegas deles. Abaixo, exemplos dos templates dos slides editados pelos estudantes.

Diário Formativo

Memória das aulas

Estudante:

Figura 04.

DATA: / /

TEMÁTICA:

Cole aqui links ou sugestões de materiais para aprofundamento teórico:

APRENDIZADOS:

Realize uma **reflexão** desta aula, registre seu **aprendizado.**

Figura 05.

Este método foi um instrumento eficaz para aprimorar a prática docente e o aprendizado dos estudantes. Ele permitiu uma análise detalhada da dinâmica das atividades e acompanhamento do progresso dos alunos após os círculos. A atividade promoveu a autonomia e o papel ativo dos alunos, possibilitando que eles relatassem suas experiências de aprendizagem e seus posicionamentos sobre elas.

Os estudantes explicaram, argumentaram e revisaram suas experiências ao longo do caminho de construção do conhecimento. Isso se tornou uma fonte para a reinterpretação do processo educativo dos círculos.

Nesse contexto, os discentes concordaram que o recurso utilizado se apresentou como um instrumento apropriado para aprimorar a prática pedagógica e o aprendizado dos mesmos. Ele facultou uma análise minuciosa da dinâmica das atividades e acompanhamento do progresso dos estudantes, além de enaltecer a autonomia e o protagonismo dos alunos, ao passo que lhes permitiu relatar suas experiências de aprendizado e expressar suas opiniões a respeito delas.

Os alunos discutiram, justificaram e revisitaram suas vivências durante o percurso de aquisição do saber na aula nos círculos realizando a leitura do diário formativo. Tal prática configurou-se como uma fonte de reinterpretação do processo educacional e dos temas geradores trabalhados.

3.3.3 Círculo de Cultura 2: Educação e Direitos Humanos

Quadro 2 - Círculo de Cultura 2: Educação e Direitos Humanos

Prática	Temas geradores	Contratemas	Principais Recursos Teóricos
Círculo de Cultura 2 5 h/a	Educação e Direitos Humanos	Escola e Cidadania	Excertos de texto: “A Cidadania Democrática e a Comunidade Política” Chantal Mouffe
		Diversidade na Escola	Excertos do Texto: “Relação entre capitalismo global, colonização e o projeto multiculturalista – como o capitalismo se

			apropriada do multiculturalismo". ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo ou a lógica a lógica cultural do capitalismo multinacional. In: DUNKER, Christian; PRADO, José (Orgs.). Zizek crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo. São Paulo: Hacker, 2005. p. 11-45.
		Violência da/na Escola	Vídeo - Canal DEBATE-40 Violência em Slavoy Zizek Thiago Stadler

A temática dos direitos humanos e da violência, historicamente vem sendo debatido na educação brasileira como “temas transversais”. Atualmente, ainda persiste um desacordo sobre como abordar o tema em ambiente escolar. Alguns defendem a criação de uma disciplina específica para essa temática, enquanto outros veem a integração como um assunto transversal. No Brasil, a proposta de Educação em Direitos Humanos é relativamente recente, surgindo em 2007, após um amplo debate que envolveu todos os estados do país, culminando no relançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

De acordo com o PNEDH, a promoção da educação em direitos humanos deve se manifestar em três dimensões distintas: Conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana. Valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos. Ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

No que diz respeito ao conceito de transversalidade, pode-se caracterizar como aquilo que atravessa a realidade. Portanto, as questões abordadas visam engajar os alunos e são cruciais para seu desenvolvimento como cidadãos. O objetivo é garantir que o estudante não se restrinja a absorver conteúdos abstratos e sem contexto, mas também explore temas relevantes para sua participação na sociedade. Assim, os TCTs visam proporcionar ao aluno uma compreensão mais detalhada de tópicos como gestão financeira e autocuidado.

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) têm o intuito de oferecer uma perspectiva contextualizada do conhecimento, abordando questões que capturam a atenção dos alunos e são essenciais para seu crescimento enquanto cidadãos. O objetivo é assegurar que o estudante não se limite à assimilação de conteúdos abstratos, sem contexto. Ele também deve identificar e aprofundar-se em temas relevantes para sua atuação na sociedade. Dessa forma, busca-se que os TCTs proporcionem ao educando uma compreensão mais apurada sobre: como gerenciar suas finanças, como cuidar de sua saúde, como dominar as novas tecnologias digitais, como preservar o meio ambiente em que vive, como respeitar e valorizar a diversidade, além de conhecer seus direitos e deveres, aspectos que conferem aos TCTs uma essência contemporânea.

Para analisar e elucidar as transformações verificadas ao longo das políticas educacionais brasileiras, o quadro que se segue oferece uma sucinta comparação relativa à abordagem dos Temas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular:

Documento	Parâmetros Curriculares Nacionais	Diretrizes Curriculares Nacionais	Base Nacional Comum Curricular
Publicação	1997	2013	2017/2018
Denominação	Temas Transversais	Eixos Temáticos / Norteadores	Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores)
Quantos são?	6 (seis)	Indeterminado (Organizados em temas gerais)	15 (quinze)
Caráter normativo	Recomendações para a Educação Básica. Assuntos que deveriam atravessar as mais diversas disciplinas.	Recomendação de que eixos temáticos propiciem o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade	Determinação como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Considerados como conteúdos a serem integrados aos currículos da Educação Básica, a partir das

		de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros.	habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares. Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.
E a base legal?	Não havia o vínculo obrigatório com uma legislação ou norma específica.	Parecer CNE/CEB nº 14/2000: Estabelece a interação entre a base e a parte diversificada, indissociavelmente e de forma transversal.	Todos são regidos por marcos legais específicos.
Por que transversal?	Os temas devem ser incluídos no currículo como conteúdos a serem ministrados pelas diversas áreas de conhecimento, de forma transversal.		
Por que mudar?	Em todos os documentos, as modificações representam importantes conquistas para a educação nacional e, principalmente, para os Temas Contemporâneos e à Transversalização dos conteúdos, que na BNCC receberam, no currículo escolar, o espaço e o <i>status</i> compatíveis com a sua relevância.		

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na Bncc: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. MEC, 2019. Brasília, DF, 2019.

Segundo a BNCC, é essencial para uma atividade transdisciplinar a integração de materiais que tratam de questões contemporâneas aos dados específicos de cada componente curricular. Isso significa que a discussão do tema não deve ser realizada de maneira isolada, mas integrada à metodologia e ao conteúdo do campo em questão, levando em conta a visão dos Temas Contemporâneos Transversais.

A estratégia transdisciplinar facilita a formação de um conhecimento que vai além do contexto escolar. Ela incentiva a superação de obstáculos entre variadas áreas do conhecimento, possibilitando sua articulação e ligação. O tema não deve ser feito de forma isolada, mas sim incorporada à metodologia e ao conteúdo da área em questão, considerando a perspectiva dos Temas Contemporâneos Transversais.

Portanto, a interdisciplinaridade envolve um diálogo efetivo entre os diferentes campos do saber, em que cada componente curricular é receptivo às contribuições dos demais, estabelecendo, assim, uma interação mútua. Nesse contexto, um Tema Contemporâneo Transversal pode ser explorado de maneira a englobar dois ou mais componentes curriculares.

A abordagem transdisciplinar favorece a construção de um conhecimento além do âmbito escolar. Promove a superação de barreiras entre diversas áreas do saber, permitindo sua articulação e conexão.

Na proposta da prática circular, discutimos os Direitos Humanos na escola, considerando esta como instituição pública e democrática, com base nas ideias da filósofa Chantal Mouffe sobre cidadania, democracia e pluralismo. Mouffe critica a visão que vê igualdade como negação de diversidade e pluralismo. Ela acredita que essa visão promove um falso consenso entre diferentes reivindicações e diminui a importância das diferenças nas democracias e nas relações internacionais.

Para Mouffe, essa visão da igualdade nega o pluralismo, que é crucial na sociedade atual, marcada por diferenças e diversidade. Ela argumenta que o pluralismo nas democracias atuais é limitado ao âmbito privado, e que o consenso deveria ser o objetivo, conseguido através de diálogo racional entre pessoas livres e iguais.

Refletindo sobre a visão de "pluralismo agonístico" de Mouffe, percebemos que ela contrapõe a ideia de um consenso racional, tão buscado pelo liberalismo e pela democracia deliberativa. A autora sugere que a racionalidade sozinha não é suficiente para alcançar o poder e a hegemonia. Ela destaca que a paixão é um elemento inerente ao intrincado jogo de interesses na democracia pluralista.

Na proposta de leitura teórica para o referido círculo, trouxemos os seguintes excertos de textos da autora:

Excerto de texto 1 - "A vida política tem a ver com a ação coletiva, pública; ela objetiva a construção de um 'nós', num contexto de diversidade e conflito. Mas para construir um 'nós', ela deve ser distinguida de um 'eles' e isto significa estabelecer uma fronteira, definir um 'inimigo'. Portanto, ao mesmo tempo em que a política objetiva a construção de uma comunidade política e a criação de uma unidade, uma comunidade política inteiramente inclusiva e uma unidade final nunca podem ser realizadas, uma vez que haverá permanentemente um 'exterior constitutivo', um exterior à comunidade, que torna sua existência possível. As forças antagônicas nunca desaparecerão e a política é caracterizada pelo conflito e a divisão. Formas de acordo podem ser alcançadas, mas elas são sempre parciais e provisórias, uma vez que o consenso é necessariamente baseado em atos de exclusão" (MOUFFE, 1997, p. 64).

Excerto de texto 2 - Proposta de cidadania de Mouffe a partir dessa definição de sociedades:

“A criação de identidades políticas de cidadãos democráticos radicais depende, portanto, de uma forma de identificação coletiva entre as demandas democráticas, encontradas numa variedade de movimentos de mulheres, trabalhadores, negros, homossexuais, ecológicos, assim como em alguns outros ‘novos movimentos sociais’. Esta é uma concepção de cidadania que, através de uma identificação comum com uma interpretação democrático-radical dos princípios da liberdade e igualdade, almeja a construção de um ‘nós’, uma cadeia de equivalência entre suas demandas, com o intuito de articulá-las por meio do princípio da equivalência democrática. Porque não se trata de estabelecer uma mera aliança entre interesses dados, mas de realmente modificar a própria identidade dessas forças.” (MOUFFE, 1997, p. 66).

Durante a prática dialógica, refletindo sobre a temática dos direitos humanos, pensamos coletivamente exemplos da vida prática de cada estudante e da sociedade que demonstraram exemplos do que Mouffe elucida que, em uma sociedade organizada, tanto no contexto interno quanto no que se refere aos direitos humanos em nível internacional, deve existir um consenso acerca das regras do jogo, ou seja, em relação à legitimidade das instituições democráticas e aos direitos de igualdade e liberdade.

Contudo, o significado desses direitos é forjado dentro de cada cultura e apresenta variações tanto culturais quanto temporais. Não compete ao Ocidente definir o que constitui a igualdade no Oriente. Neste sentido, pode-se refletir que a rejeição do conflito gera antagonismos que, ao não encontrarem um local apropriado para se resolverem nos sistemas de governança democrática, os colocam em perigo.

Dessa forma, o consenso elevado a um ideal pelos teóricos liberais, precisamente por não abordar a diversidade e os conflitos, e por pressupor a viabilidade de afastá-los de maneira racional, transforma-se em uma ameaça à democracia.

Embora o consenso seja necessário no que diz respeito às instituições constitutivas da democracia e dos valores “ético-políticos” que caracterizam a associação política – liberdade e igualdade para todos –, sempre haverá discordância quanto ao seu significado e quanto ao modo como devem ser implementados. Numa democracia pluralista, essas discordâncias não são apenas legítimas, mas também necessárias (Mouffe, 2015, p. 30).

Na esteira da temática referente aos direitos humanos como contratema diversidade na escola, foi explorado o termo de multiculturalismo e temática das diversidades nos currículos escolares e as tipificações das violências como fenômeno moderno. Reconhecendo a escola como uma entidade política que não se apresenta de forma neutra, mas sim com um compromisso ideológico, é pertinente refletir sobre se essa instituição, que também perpetua a violência por meio de um currículo hegemônico, possui a capacidade de abordar e prevenir práticas violentas.

De acordo com Silva (2005), um educador com uma visão multicultural crítica entende que as diferenças vão além da mera tolerância ou respeito. Ele reconhece que essas discrepâncias são construídas e redefinidas, sendo vital focar nas dinâmicas de poder que moldam essa formação. Um currículo com essa perspectiva vai além de promover tolerância e respeito, embora sejam conceitos importantes. O autor enfatiza a necessidade de examinar cuidadosamente os mecanismos que geram divergências via relações de desigualdade. Em um currículo multicultural crítico, a diferença, em vez de ser simplesmente tolerada ou respeitada, é constantemente analisada. Isso requer uma atenção especial ao chamado currículo oculto.

Na reflexão sobre o multiculturalismo no currículo escolar e as violências, os estudantes refletiram a partir do excerto de texto abaixo:

“O multiculturalismo é um racismo que esvazia sua própria posição de todo conteúdo positivo (o multiculturalista não é uma racista direto, não opõe ao Outro os valores particulares de sua própria cultura), mas mantém sua posição como o ponto vazio da universalidade, privilegiado, a partir do qual se pode apreciar (e depreciar) apropriadamente as outras culturas particulares – o respeito do multiculturalista pela especificidade do Outro é a forma mesma como afirma sua própria superioridade” (ZIZEK, 2005, p. 33).

Refletindo sobre o cenário atual da educação escolar, notamos uma crise ideológica profunda permeando as instituições educacionais. Enquanto educadores e futuros educadores, consideramos como o currículo da escola moderna inequivocamente estabelece nossa responsabilidade. Não podemos, portanto, nos render à rotina alienante que envolve nossas instituições e, conseqüentemente, contribuem para a perpetuação das desigualdades existentes em nossa sociedade.

Diante disso, é essencial o questionamento sobre o currículo como um instrumento para impulsionar a transformação da realidade educacional, social e cultural. As instituições educacionais muitas vezes negligenciam as peculiaridades individuais em favor da manutenção de padrões culturais vantajosos para elas. Não podemos separar a formação identitária e as relações de poder das discussões curriculares. Se realmente desejamos entender profundamente os problemas e buscar soluções, isso auxilia na perpetuação das desigualdades em nossa sociedade.

As invocações contemporâneas aos direitos humanos, em nossas sociedades liberal-capitalistas, geralmente repousam sobre três suposições. A primeira, que tais invocações funcionam em oposição a fundamentalismos que naturalizariam ou essencializam traços contingentes historicamente condicionados. A segunda, que os dois direitos mais fundamentais são a liberdade de escolha e o direito de dedicar a própria vida à busca do prazer (ao invés de sacrificá-la por alguma causa ideológica maior). A terceira, que a invocação aos direitos humanos pode formar as bases para uma defesa contra o “excesso de poder”. (ZIZEK, 2013).

Na sequência, refletimos sobre a complexidade de entender o conceito de violência devido ao mesmo ser complexo e multifacetado, pois envolve muitos elementos, teorias e abordagens diversas para tentar resolvê-lo ou erradicá-lo. De fato, as formas de brutalidade são tão variadas que catalogá-las de maneira completa se torna um desafio.

Vários profissionais, particularmente aqueles na mídia, expressam suas visões sobre esse tópico, propondo métodos para atenuá-lo. Contudo, a agressão continua a aparecer na sociedade de maneiras sempre novas e, infelizmente, ninguém conseguiu erradicá-la completamente. Assim, a filosofia pode auxiliar na tarefa de investigar as origens da violência, sua natureza e suas conseqüências, tanto morais quanto materiais.

Neste sentido, a partir da reflexão proposta no Vídeo - Canal Debate -40 Violência em Slavoy Zizek , de Thiago Stadler, os estudantes aprofundaram suas pesquisas para entender os três tipos de violência citados no vídeo: violência subjetiva, objetiva e da linguagem em Zizek. Após como atividade prática, os estudantes pesquisaram uma imagem, um exemplo de violência da linguagem presente nos livros didáticos e de histórias infantis ou nos currículos escolares, entendendo porque Zizek aborda a violência subjacente à linguagem, se a própria linguagem parece ser o antônimo da violência, como no caso, como o discurso de inclusão na escola, pode ser na prática, exclusão através de uma linguagem corrompida pela violência.

TEMÁTICA: DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA



Figura 06.

A ilustração em um livro didático, como um meio de comunicação de um determinado conceito, estabelece uma linguagem própria e possui a habilidade de criar uma aparência de lógica, conferindo uma veracidade por meio de um discurso fundamentado.

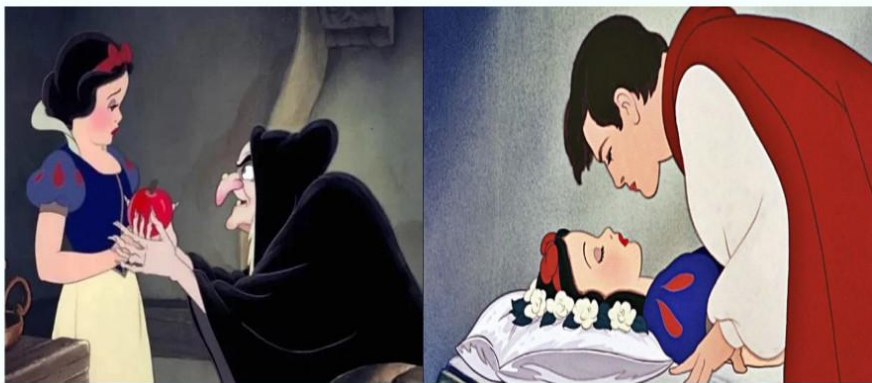
Na ilustração selecionada acima, pesquisada por um estudante, conforme exercício solicitado, evidencia-se a representação do indivíduo negro em uma condição social inferior à do que do branco nos materiais didáticos, na interpretação do estudante. Observa-se a visão do indivíduo de pele escura como alguém propenso à compaixão, enquanto a raça

caucasiana é enfatizada como a mais bela e poderosa. Além disso, é possível inferir que a literatura paradidática escolar tem sido elaborada com um olhar voltado ao aluno branco. Em resumo, essa produção não apenas apresenta uma imagem depreciativa do negro, mas também pressupõe a interlocução com um leitor branco, perpetuando estereótipos de violência.

A concepção predominante que vê a linguagem e a ordem simbólica como instrumentos de reconciliação e mediação, em oposição a um meio de confronto violento e direto, “é problemática”, como afirma o filósofo Slavoy Zizek, pois há uma dimensão violenta inerente ao próprio ato de simbolizar algo, o que equivale à sua própria mortificação.

TEMÁTICA: DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA

TÍTULO DA IMAGEM: Branca de Neve: Rivalidade feminina e Violência Sexual



FONTE: <https://quindim.com.br/blog/contos-infantis-a-branca-de-neve/>

Figura 07.

TEMÁTICA: DIREITOS HUMANOS E VIOLÊNCIA

TÍTULO DA IMAGEM: Violência de gênero nas cantigas de roda

SAMBA LELÊ

Samba Lelê tá doente
Está com a cabeça quebrada
Samba Lelê precisava
De umas dezoito lambadas

Samba, samba, samba, ô Lelê
Pisa na barra da saia ô lá, lá
Pisa na barra da saia ô lá, lá
Ô morena bonita ...



O CRAVO E A ROSA

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu ferido
E a rosa despedaçada

O cravo ficou doente
E a rosa foi visitar
O cravo teve um desmaio
E a rosa pôs-se a chorar

A rosa fez serenata
O cravo foi espionar
E as flores fizeram festa
Porque eles vão se casar



Fonte: Domínio Público. <https://www.youtube.com/watch?v=jgVG07auik4>

Figura 08 .

Nas imagens 07 e 08, a violência identificada pelos estudantes nos conteúdos infantis foi a violência de gênero. A violência contra a mulher, particularmente a violência sexual, como em casos de estupro, se manifesta de diversas maneiras na sociedade. Essa violência pode se expressar através da linguagem, preconceitos tanto implícitos quanto explícitos, ou por meio de atos de agressão direta. A chamada "cultura do estupro" é fundamentada nas representações, práticas e costumes sociais que todos nós, sem exceção, fazemos parte, incluindo o contexto escolar e educacional despreparado.

De acordo com Žižek (2014), a agressão subjetiva é aquela que se mostra claramente, tendo um agente identificável como responsável por sua perpetuação. Contudo, o autor argumenta que existe um contexto mais amplo que dá origem a essa violência e, de certa forma, a antecipa. Em outras palavras, a crueldade na linguagem e a agressividade sistêmica, que antecedem e, de certa forma, geram as outras formas de violência.

A brutalidade estrutural está entrelaçada no funcionamento inerente dos nossos sistemas econômico e político. No cerne fundacional da estrutura social, econômica e política, encontra-se a hostilidade sistêmica, que cria, assim, o ambiente "necessário" para que outras formas de agressão possam operar em diferentes níveis. A linguagem, nesse sentido, simplifica e fragmenta a unidade do

objeto designado, tratando suas partes e propriedades como se fossem autônomas. Ela insere o objeto em um campo de significação que lhe é externo.

3.3.4 Círculo de Cultura : Diversidade na Educação

Quadro III - Círculo de Cultura 3: Diversidade na Educação

Prática	Temas geradores	Contratemas	Principais Recursos Teóricos
Círculo de Cultura 3 5 h/a	Diversidade na Educação	Educação das Relações Étnico-Raciais	Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afro perspectivistas. Renato Noguera
		Pluralidade na Escola	Vídeo Canal Debate - 40 Lei 11.645 Livros, Pensamentos Daniel Munduruku
		Racismo	Vídeo Canal Debate - 40 Racismo Estrutural Prof.Dr.Hilton Costa

Conforme NOGUERA (2019), a afroperspectividade se configura como a abordagem filosófica que orienta nossa fundamentação em prol da infância enquanto um princípio ético. A expressão afroperspectividade é fruto de um diálogo sobre a inserção de vozes africanas e ameríndias nos domínios da filosofia e da educação.

Neste sentido, o trabalho com a leitura do artigo do filósofo brasileiro Renato Noguera, apresentou uma perspectiva inovadora sobre a infância e as dinâmicas das práticas cotidianas no ambiente escolar diferente das usualmente estudadas no curso de formação de docentes. Partindo da premissa de que a infância é um conceito multifacetado, propomos uma reflexão aprofundada sobre o conceito de infância, que se configura como uma oportunidade de ruptura com as práticas vigentes de experimentação da realidade, fundamentando-se em preceitos filosóficos oriundos de tradições africanas e indígenas.

Para alcançar esse objetivo, a autor estabelece um diálogo enriquecedor com a filosofia africana Ubuntu e a filosofia indígena Teko Porã, visando trazer ao campo educacional as relações que permeiam a construção do indivíduo dentro da coletividade, reconhecendo e respeitando a diversidade em uma perspectiva holística, na qual todas as criaturas vivas coexistem em uma rede de interdependência. Esses conceitos desafiam a visão colonizadora que nos condiciona a dominar, ressaltando que seres humanos, animais não-humanos e o meio ambiente não estão à nossa mercê, devendo ser tratados com dignidade e respeito, ou seja, como parte intrínseca de nós mesmos.

Após a análise do texto no círculo de discussão, os alunos tiveram a oportunidade de assistir a duas obras cinematográficas voltadas ao público infantil, destacando-se o clássico Pinóquio (1940), sob a direção de Norman Ferguson, Ben Sharpsteen e Bill Roberts, com roteiro de Erdman Penner. A narrativa de Pinóquio gira em torno de um boneco artesanal criado pelo velho Gepeto, que ganha vida e nutre o desejo de se transformar em um ser humano. Entre suas diversas tentativas de alcançar essa metamorfose, uma das ações significativas é a decisão de Pinóquio de frequentar a escola.

A outra obra cinematográfica apreciada foi a animação francesa "Kiriku e a Feiticeira" (1998), dirigida por Michel Ocelot. Kiriku é uma criança de estatura diminuta, mas dotado de imensa sagacidade e habilidades extraordinárias, que veio ao mundo com a incumbência de resgatar sua aldeia. A pérfida feiticeira Karaba exauriu a fonte que abastece a região onde Kiriku reside, junto a seus amigos e familiares, e, possivelmente, consumiu o pai e os tios do menino. Em sua jornada, Kiriku encontrará aliados e seres fantásticos. A narrativa é inspirada em uma lenda da África Ocidental.

Após as exibições cinematográficas e a condução de um debate a respeito delas, os alunos elaboraram a atividade conforme o exemplo a seguir:

<p>Como as duas concepções filosóficas de educação se relacionam com a(s) infância(s)? Descreva.</p> <p>Material para consulta: Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/39/30</p>	
	
<p>Fonte: https://www.culturagenial.com/pinoquio/</p> <p>Infância - Pinóquio e a pedagogia kantiana</p> <p>Plano de imanência: idealismo transcendental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personagens conceituais: Pinóquio, Gepeto, Fada Azul, Grilo falante, Gato cego, Raposa, Baleia e outras. • Conceito: infância como infantia – palavra de origem latina. 	<p>Fonte: http://oregonstate.edu/dept/ncs/lifeatosu/wp-content/uploads/2016/01/kirikou-et-les-betes-sauvages.jpg</p> <p>Infância - Kiriku e a pedagogia ubuntu</p> <p>Plano de imanência: Filosofia ubuntu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personagens conceituais: Kiriku, Karabá (a feiticeira), mãe de Kiriku, Velho da montanha (avô de Kiriku), velho da aldeia, adultas e crianças da aldeia. • Conceito: infância como <u>ubuntwana</u> e <u>ubungane</u> – termos zulus para infância.
	

Figura 09.

Nesse contexto da atividade proposta, reiteramos no círculo a importância fundamental da formação de educadores que sejam interculturalmente e eticamente conscientes, capacitados para perceber as diversidades e as distintas maneiras de elaboração do saber.

Com base na análise dos filmes assistidos e na obra de apoio do filósofo Renato Nogueira, intitulada “Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose” (2019), os estudantes foram organizados em dois grupos, cada um incumbido de defender uma das pedagogias apresentadas nas atividades. O primeiro grupo explorou a representação da infância no desenho Pinóquio à luz da

pedagogia kantiana, enquanto o segundo se dedicou à infância conforme ilustrada no desenho Kiriku, articulando-a com a pedagogia ubuntu. Dessa forma, os alunos exercitaram o direito ao dissenso em um círculo de cultura, inspirado nas ideias de Mouffe e Paulo Freire.

Como complemento à leitura, foram exibidos os vídeos "Lei 11.645" e "Livros, Pensamentos" de Daniel Munduruku, além de "Racismo Estrutural" do Prof. Dr. Hilton Costa (Canal Debate - 40). Essas exposições ampliaram a reflexão sobre a relevância da afroperspectividade na formação de futuros educadores, proporcionando, no âmbito dos círculos de cultura, um espaço para o diálogo e a oportunidade de expressar suas inquietações. Esse ambiente favorece a habilidade de analisar criticamente as situações desafiadoras que comprometem as esperanças na escola contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as diferentes esferas políticas, culturais e temporais em que Chantall Mouffe e Paulo Freire estavam envolvidos, conforme observações feitas anteriormente neste estudo podem ser destacadas, ambos os intelectuais apresentam preocupações e princípios teóricos semelhantes, apesar das diferentes abordagens na formulação de seus argumentos.

No entanto, ambos tendem a compreender a política e a democracia como fenômenos processuais intrínsecos às suas reflexões. O ser humano está indissociavelmente ligado a um mundo em constante evolução, que se apresenta como um campo de experiências contínuas no tempo e no espaço. A consciência individual é marcada pela incompletude, evidenciada em uma busca incansável e dinâmica pelo crescimento.

Ousamos afirmar que a filosofia freireana nutre nossa esperança na transformação da educação básica pública em uma escola pública popular, revigorando-nos para um debate construtivo acerca dos desafios educacionais que enfrentamos. É plenamente possível elaborar propostas políticas e educacionais que promovam transformação, mudança e inclusão, criando uma educação e uma sociedade que acolham a todos, sem qualquer forma de discriminação, conforme preconiza a Constituição.

Que a leitura e o estudo da obra de Paulo Freire são indispensáveis, dada a força de seu pensamento, que nos instiga a refletir sobre a persistência ou a dificuldade de superação das questões estruturais que permeiam a sociedade brasileira. Além disso, nos leva a firmar um compromisso genuíno com a universalização da educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao explorar as ideias de Mouffe, o texto buscou evidenciar que a democracia vai além de um simples aspecto do processo educacional; ela é, de fato, uma premissa fundamental para a atuação progressista no cenário atual. Isso envolve uma escolha política intensa e decisiva, pois une a prática à teoria em todos os campos de ação do indivíduo, especialmente do educador. O destaque foi dado à concepção agonística de Mouffe, que serviu como um meio para revitalizar e fortalecer os círculos de cultura na abordagem de Paulo Freire.

Para a filósofa, assim como para Freire, na "democracia radical", busca-se a verdadeira essência da democracia, que é intrinsecamente livre, igualitária e inclusiva. Isso se alinha à visão de Freire sobre o caráter político da educação e enfatiza o aspecto educativo inerente ao ato político.

Os estudos freirianos e a apreensão mais profunda de sua obra, bem como de sua prática, foram significativamente enriquecidos pela inclusão dos conceitos de agonismo, democracia e pluralismo em Mouffe. Ao interagir com outros pensadores, destacamos a importância atual da obra de Freire. Além disso, ressaltamos a necessidade de entender profundamente os princípios da democracia radical e substantiva. Essa compreensão pode criar novas esperanças e alternativas para a sociedade de hoje.

Paulo Freire propôs a transformação da escola em Círculos de Cultura como um meio de emancipação. Durante nossa pesquisa, interpretamos essa sugestão como uma metáfora para destacar a importância do ato educativo. Ao implementar essa ideia na prática escolar, percebemos que os Círculos de Cultura não substituem a sala de aula. As atividades estruturadas pelos educadores são cruciais para estabelecer o conhecimento entre os alunos. Não é apenas a construção individual dos estudantes que é relevante, mas também a troca de informações que deve ocorrer. Isso possibilita que eles explorem novas oportunidades criativas na formação de seus pensamentos ou na execução de projetos coletivos.

Assim, os esforços voltados para a implementação dos Círculos de Cultura destacaram a investigação, a tematização e a proposição como elementos cruciais, tanto para a pesquisa educacional quanto para o processo de alfabetização filosófica. Foi levada em consideração a interdisciplinaridade na pedagogia da educação junto a filosofia. A análise do momento, das ideias, das palavras e das situações é uma ação individual que surge da nossa interpretação coletiva do mundo, a problematização das questões, das possibilidades, das palavras e dos pensamentos dos alunos, bem como a reflexão sobre novas maneiras de compreender a realidade, criaram momentos de experiência das diversas ações que visam superar a opressão e a alienação dos menos favorecidos.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela C. A.; DA SILVA, A. F. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BARBOSA, C. de M. **Da feiura à boniteza do mundo: a ética freireana no ensino de filosofia com crianças e adolescentes**. 237f. TCC do Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Pará. Belém: UEPA, 2015.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é: Método Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB, N.º 5/2011. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

CANDAU, V. M. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional**. Em Aberto, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982.

DALAQUA, G. H. **Liberdade democrática como desenvolvimento de si, resistência à opressão e à injustiça epistêmica**. Trans/Form/Ação (UNESP. Marília. On-line) , v. 43, p. 213-234, 2020.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DI GIORGI, C. A. G.; MILITÃO, A. N.; PERBONI, F. **DEMOCRACIA RADICAL E SUBSTANTIVA EM PAULO FREIRE: da escola para o mundo e do mundo para a escola.** Revista Exitus, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e 022011, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1754. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1754>. Acesso em: 4 nov. 2024.

FERRARI, P. C.; ANGOTTI, J. A. P.; TRAGTENBERG, M. H. R. **Educação problematizadora a distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à teoria do caos.** Ciência & Educação, v. 15, n. 1, p. 85-104, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 out. 2024.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer sua palavra (Prefácio).** In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Ed: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares.** Cadernos de Pesquisa. v.39, n. 138, p.715-746, 2009.

FREIRE, P. **Círculo de Cultura.** In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** ". 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade** . São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a. FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. Tese de Concurso para

a Cadeira de História e Filosofia da Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco, Universidade do Recife, Recife, 1959.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRANCO, M. A. R. S. **Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica: contributos de Paulo Freire**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, 2017.

GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** . 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, João Presidente. **Aula Final**. Tribuna da Imprensa. Aula Final. Rio de Janeiro, 1963.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia - fundamentos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

LACLAU, E. **A política e os limites da modernidade**. In : HOLLANDA, H. B. Pós-modernismo e política . Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença** . Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista : por uma democracia radical**. 3 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LIMA, Licínio C. 2000. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. (Guia da escola cidadã; v. 4)

MARINHO, A. R. B. **Círculo de cultura – origem histórica e perspectivas epistemológicas**. 2009. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009

MOREIRA, M. S. **A democracia no pensamento político e social brasileiro do século XX**. In: MENDONÇA, R. F. CUNHA, E. S. M. (orgs.). Introdução à teoria democrática: conceitos, histórias, instituições e questões transversais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

MOUFFE, C. **Sobre o Político**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, C. **O retorno do político**. Trad. Marco Aurélio Galmarini. Barcelona: Editora Paidós, 1999.

MOUFFE, C. **Por um modelo agonístico de democracia**. Revista Sociologia e Política, Curitiba, Nº 25, p. 11-23, Novembro de 2005.

NOGUERA, RENATO. **Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose**. Revista Aú, [S. l.], v. 2, n. 02, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/39>. Acesso em: 12 dez. 2024.

NETO, E. C. **Um socialismo pós-marxista? Nota sobre uma proposta de democracia radical**. Revista Sitientibus, Feira de Sanrana, Nº 14, p. 155-180, 1996.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004 – Biblioteca freiriana; v.9.

PADILHA, P.R. **O “Círculo de Cultura” na perspectiva da intertransculturalidade**. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000135/O_Circulo_de_Cultura_na_persepectiva_intertranscultural.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2023.

PUIGGRÓS, A. **Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade**. In: STECK, D., et al (Orgs.). Paulo Freire: ética, utopia e educação. Rio de Janeiro: Vozes , 2000. p. 95-111.

SCHMITT, C. **O conceito do político**. Petrópolis: Vozes, 1992. Tradução de Álvaro L. M. Valls.

ZITKOSKI, J. J. O DIÁLOGO EM FREIRE: **Caminho para a humanização**. **Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”**. Ano 1, nº 1, 2005.

ZITKOSKI, J. J. **Diálogo/ Dialogicidade**. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime(Orgs). Dicionário Paulo Freire. Autêntica, 2010.

ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. Tradução de Miguel Serras Pereira. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZIZEK, Slavoj. **Multiculturalismo ou a lógica cultural do capitalismo multinacional**. In: DUNKER, Christian; PRADO, José (Orgs.). Zizek crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo. São Paulo: Hacker, 2005. p. 11-45.