

PARA UMA APRENDIZAGEM À LUZ DE FRANTZ FANON E PAULO FREIRE

*Michael Batista**

RESUMO: O presente estudo é objeto de reflexão sobre a condição de conservação das atividades escolares e das práticas pedagógicas ainda demasiado tradicionais que caracterizam a educação básica brasileira. Boa parte de nossas dificuldades se deve, também, a tal conservadorismo formativo. Assim, discutir-se-ão os problemas derivados dessa condição escolar delimitada apenas pelo ‘escutar’ aula, tomar nota e fazer prova, com o objetivo de propor consolidar no estudante, e no professor conservador, hábitos de pesquisa, estudo e elaboração, para torná-los autores de ideias próprias¹.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Conservantismo. Educação libertadora. Estudo ativo.

TO A LEARNING IN THE LIGHT OF FRANTZ FANON AND PAULO FREIRE

ABSTRACT: The present study is about the school activities excessively traditional that characterize the Brazilian basic education. In addition to this problem, another difficult among us is also due to conservatism in teacher training. Will discuss the problems from this school condition because delimited by ‘listening’ to the class, copy article from board, and taking tests, to propose for students and traditional teachers the consolidating habit to research, study and elaboration with their own ideas.

KEYWORDS: Active study. Conservatism. Learning. Liberating education.

* Doutorado em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense (PPGCP-UFF); Área de concentração: Estado, Sociedade, Políticas Públicas e Interesses. Professor de Filosofia e Sociologia da SEEDUC/RJ. E-mail: michaell@id.uff.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3524-1207>.

¹ Considerando o valor conferido pelo autor à promoção da igualdade de gênero em todas as suas atividades e ações, usaremos os termos no gênero masculino mas com referência, igual e generalizadamente, ao gênero feminino, para facilitar a leitura.

Introdução

“O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos (...).

.....
O necessário é que (...),
o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia (...)”

(Freire, 1996: 14; 25. Adaptado).

No Brasil, é longa a duração das permanências e das clivagens que moldam as nossas relações sociais. É longa a duração de *conservantismos*, isto é, de conservadorismos caracteristicamente nacionais de pessoas “hostis às inovações sociais e políticas”, que encontram apoio e reprodução nas nossas formas de ensinar e aprender, ainda hoje.

Todavia, não obstante a presença de outros conservadorismos existentes nas relações políticas e sociais brasileiras, a insurgência de algumas questões que envolvem relações no campo educacional foram o disparador do presente estudo, visto que apareceram em face do sentido das seguintes questões:

1^a) quais seriam as razões que nos impedem de praticar uma educação verdadeiramente libertadora, anticlassista e antirracista, nos mais variados sentidos, e nas mais distintas instâncias, do Estado?;

2^a) Como podemos explicar o elevado nível de consciência, concretizado pelos avanços tecnológicos e científicos, em face da permanência de visões e de comportamentos conservadores, sociais e políticos, entre nós?

Apesar disso, partindo da ideia de que o professor deve focar a atenção no estudante para possibilitar uma aprendizagem transformadora, colocando-o como centro da educação (Demo, 2008: 10), com o presente propomos discutir sobre as ideais didático-pedagógicas com a intenção de apresentar formas disruptivas de aprendizagem, em prol do desenvolvimento da faculdade do *entendimento*. Assim, uma discutibilidade tendo em vista a promoção dos ideais de uma educação efetivamente libertária para despertar no estudante o interesse pela incessante pesquisa, pautada no conhecimento científico e comprometida pelo bem estar coletivo.

Mesmo com os diversos problemas existentes em nossa educação pública, por exemplo, à manutenção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) (Secretaria de Estado de Educação, 1991: 61-77), nossa posição é afirmativa da possibilidade da transformação do hábito discente de desgosto pelo estudo; bem como da crença conservadora da comunidade escolar de que aprendizagem é aumento de aula – para reduzir aluno a escutar, tomar nota e fazer prova – contrariando os princípios de formação

profissional, humana e cultural, a partir da apresentação de uma forma de discutibilidade, de uma proposta de intervenção, e de uma articulação fenomenológica do processo de aprendizagem humana, a saber:

i) pelas concepções acerca do fenômeno escolar da aprendizagem a partir das visões de José Carlos Libâneo, Paulo Freire e Pedro Demo;

ii) pelas características do método do estudo ativo na concepção de José Carlos Libâneo;

iii) em torno da ideia de “educação libertadora” de autoria do nosso *patrono da educação*, Paulo Freire.

Desenvolvimento

Breve consideração sobre a educação no Rio de Janeiro

Ao longo de todo o século XX, a educação das massas no Brasil continuou como tema importante entre os intelectuais, pautados pelos auspícios da modernidade. Por exemplo, de acordo com o antropólogo Darcy Ribeiro, brevemente podemos

(...) concluir que nosso descalabro educacional é antigo. Vem da Colônia que nunca quis alfabetizar ninguém (...). Vem do Império que, por igual, nunca se propôs a educar o povo (...). A República não foi muito mais generosa (...).

.....
(...) [onde] supenho (...) que (...) A sociedade brasileira é (...) enferma de desigualdade (...) de descaso por sua população (...) por que aos olhos das nossas classes dominantes, antigas e modernas, o povo é o que há de mais reles (Ribeiro, 1984: 42-43. Adaptado).

Apesar de nossa “remota enfermidade”, de um “projeto classista de organização” de país, “hostil a seu povo” (Ribeiro, 1984: 8), o intelectual Darcy Ribeiro foi decisivo à implementação dos CIEPs no Rio de Janeiro (Moreira; Junior; Soares, 2019: 5). Com grande atuação na vida política brasileira, a sua “última contribuição para o campo educacional” foi “a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, durante seu mandato como senador (1991-1997)” (Idem., 2019: 5). Quando ele “exerceu a presidência do Programa Especial de Educação”, e “como vice-governador do estado do Rio de Janeiro, liderou a organização dos CIEPs” (Moreira; Junior; Soares, 2019: 5).

O quadro dos anos 1980 permitiu a construção de centenas dessas escolas, de grande porte, em todo o território fluminense: “cerca de quinhentos CIEPs ou ‘brizolões’ durante seus dois governos

(1983-1987; 1991-1994) (Botelho, 2013: 189). As políticas estaduais brizolistas só não foram uma encenação do que ocorreram nos anos 1990, em diversas esferas de governo, inclusive para diversos outros tratamentos da coisa pública como à questão da urbanização das favelas, por exemplo, onde anunciariam o chamado “Estado mínimo”, porque seria postergado com as suas políticas de educação (Idem., 2013: 192).

Acerca do negligenciamento da educação pública pelos governos militares (Botelho, 2013: 192), diga-se de passagem, já que, entre nós, muito se fez e se faz “para impedir a realização das potencialidades do povo brasileiro”, a partir dos “que ditam e regem nossa política econômica” (Ribeiro, 1984: 8), a destacada política de educação carreada pela Secretaria de Educação de Leonel Brizola nos primeiros anos de nosso período democrático recente pode se tratar de uma exceção que confirmaria a regra, posteriormente, da chegada do “Estado social mínimo” na educação.

Mesmo se tratando da “única política significativa que destoou do ‘Estado mínimo’ em ação nos anos 1990 (Botelho, 2013: 192), os efeitos do endividamento estadual para a realização dessas escolas serão sentidos durante anos, inviabilizando novos projetos de caráter mais amplo” (Idem., 2013: 192). Além disso, na história do endividamento do Estado do Rio, desde a época em que Brizola foi governador até o momento atual, não seria tão previsível chegar-se à obrigação de pagar dívidas exorbitantes à União, até a aderir ao chamado *Regime de Recuperação Fiscal*, com uma dívida no patamar de R\$ 148 bilhões ao Tesouro Nacional; a incluir “‘teto de gastos’ para os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário”; “redução de incentivos fiscais”; aprovação da “Responsabilidade Fiscal”; “privatização da CEDAE” (G1, 2022), etc.

Chama a atenção nessa adesão, mesmo com a flexibilização da dívida bilionária, uma possível relação da medida econômica do “teto de gastos”, por exemplo, desde o sucateamento das escolas, passando pelas anteriores precarizações, até os mais recentes ataques à instituição do concurso público para professores da Educação Básica².

Como se não bastasse o condicionamento da Educação a mero “reflexo da profunda desigualdade social e racial, que permeia todas as camadas da sociedade brasileira”³, ou a demandas por “operações policiais” em diversos lugares do território do Estado do Rio, em regiões densamente povoadas que, em vários casos, situam-se unidades escolares que são obrigadas a suspender o seu funcionamento, fatores do referido sucateamento da educação fluminense podem ser remontados, por exemplo, desde as manifestações políticas de sindicatos da educação, organizações e movimentos sociais, do ano de 2016.

² Fator que, acerca de nossos conservadorismos na educação, ensejaria a produção de material para algumas teses.

³ Segundo Maurício Pestana, “A maioria das escolas particulares de alto desempenho no Brasil tem menos de 10% de alunos autodeclarados pretos e pardos”.

No ano de 2016 teve uma greve coordenada pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), que demandou aumento salarial, mais investimento em Educação – como “melhores condições de aprendizado” (Longaigh, 2017) –, entre outros fatores, cujo término deu-se somente após quatro meses (Hayes, 2016). Por sua vez, na paralisação do ano de 2023, mesmo com uma “decisão da Justiça, que considerou a paralisação ilegal” (Ribeiro, 2023), as reivindicações mantiveram-se vigentes, inclusive em nome da “aplicação do piso nacional do magistério” (Idem., 2023) e pelo “cumprimento do plano de carreira estabelecido em lei federal” (Ibidem., 2023).

Já acerca do processo seletivo público para professores efetivos (para vagas de pleno emprego), a existência de um banco de concursados aprovados que aguarda há mais de uma década a convocação da Secretaria de Estado de Educação do Rio (SEEDUC/RJ) para trabalhar nas escolas, por exemplo, vem sendo desprezada pela reprodução frequente de decretos com editais à contratação de professores por tempo determinado, ou seja, às contratações temporárias, até então (Sepe, 2024).

Apesar do quadro, posteriormente ocorreria um fato importante: a aprovação do Projeto de Lei (PL), número 2.531/2021, que implementou o Piso Nacional para os funcionários da Educação (Sepe, 2024).

Em suma, seguinte a essa breve consideração sobre um aspecto da educação na rede estadual do Rio de Janeiro, apresentaremos algumas considerações sobre a necessidade permanente de uma alfabetização libertadora, à luz das ideias de José Libâneo, Pedro Demo, Frantz Fanon e Paulo Freire; mesmo diante de um diagnóstico com fatores políticos conservadores voltados à manutenção da precarização da educação pública. E a faremos a fim de reiterar a Educação como plano da luta política por uma aprendizagem de qualidade, a partir da ação de reconstruir caminhos para uma *educação libertadora*, tendo como método o reforço da ideia do *estudo ativo* em salas de aula, bem como o questionamento reconstrutivo do conceito de *aprendizagem*, pois, no proveito de que a sua condição de possibilidade depende, não diretamente da administração do Estado, mas sim (e também) da consciência social do docente, desde que permanentemente atualizada e/ou reciclada.

Aprendizagem Escolar

A aprendizagem formal de conhecimentos sistematizados da vida, na escola, não necessariamente está sujeita às obstaculizações de fatores “externos” a ela.

Apesar da violência influenciar muitas consciências para um reducionismo da realidade, neste caso, para um modo de existência competitivo, atomizado e isolado, onde o espírito e/ou algum “sentimento de comunidade já” se encontra “desintegrado há décadas pelos antagonismos sociais

cotidianos do capitalismo tardio” (Oliveira, 2013: 23-24); eivado ainda da reprodução de “aulas instrutivas”, de “memorização”, nas escolas, outrossim depende muito do professor o processo de engajamento, de aprendizagem e de estudo dos alunos.

A presente seção evoca as ideias de três grandes educadores brasileiros sobre a questão da aprendizagem a fim de prestar o serviço de enfrentar as estruturas conservadoras da escola. As referidas estruturas as quais impedem os professores de não “terem o hábito de levar os alunos a *pensarem* sobre o que estão aprendendo” (Libâneo, 1994: 105); bem como de não superarem “uma pedagogia que (...) tem sido prática de dominação” (Freire, 2013: 58 [versão Mobi/Kindle]. Adaptado), própria de “educadores conservadores” (Idem., 1996: 21); pois são as mesmas que os impedem de enfrentarem-se numa luta só, por exemplo, contra a identidade de conceberem as aulas como “oxigênio” para a vida do aluno (Demo, 2008: 18).

A noção de “tempo integral (...) atrelada à expectativa de maior tempo de aula” (Demo, 2008: 15. Adaptado) – sendo o caso de algumas turmas de CIEPs –, “ou, pelo menos, de maior tempo de permanência na escola”, é o ponto em que Pedro Demo, por exemplo, depreende que “Estudar não é o sentido central, mas ter aula” (Idem., 2008: 15). É comum nessa escola termos os estudantes que não leem, já que o que “o currículo prevê, no fundo”, é o “repasso de conteúdos, não sua digestão adequada”, assevera o autor. Assim, o predomínio do “currículo extensivo, que entope o aluno de fora para dentro, de cima para baixo, deixando-o como objeto de ideias estranhas” (Ibidem., 2008: 28-29), na prática, torna-se uma constante.

Sob essa noção, que inclusive baseia a “mente dos Conselhos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais)” (Demo, 2008: 15), com práticas do “método escolástico nas escolas, entendido este como aquele que tutelava qualquer tentativa autônoma da interpretação” (Idem., 2008: 26), explica-se o aumento das aulas achando que aumenta-se a aprendizagem (Ibidem., 2008: 26)⁴. O que resulta na “superficialidade gritante de aulas que passam (...) por autores, através de resumos ralos, mas, que, copiados pelos alunos, passam a ser competência disponível” (Op. Cit., 2008: 28. Adaptado).

Além disso, professores que não dominam o conteúdo da matéria também representam uma das dificuldades encontradas para a aprendizagem discente. Se o professor “não domina o conteúdo da matéria que ensina, não saberá conversar com os alunos sobre os conhecimentos e experiências que trazem para a sala de aula”, inclusive “terá dificuldade para ligar o conteúdo a aspectos da realidade, ao cotidiano da vida”, bem como em não saber “relacionar entre si os assuntos das unidades do programa” (Libâneo, 1994: 105). Não obstante, outro problema também está na “ânsia de vencer o programa ou terminar todo o livro didático” (Idem., 1994: 105). Prática que leva muitos docentes a achar que “é perda

⁴ Especialmente p. 17, onde Demo apresenta duas tabelas do Inep, sobre rendimento escolar, em que pôde concluir que aumentar aula não implica no aumento de aprendizagem.

de tempo conversar com os alunos, fazê-los pensar sobre os temas, dar exercícios de fixação e consolidação” (Ibidem., 1994: 105).

A (...) aprendizagem fica comprometida quando o ensino se caracteriza pela memorização, quando o professor concentra na sua pessoa a exposição da matéria, quando não suscita o envolvimento ativo dos alunos. Esta atitude não faz parte do sentido que temos dado ao papel de dirigente do professor, pois não leva a empenhar as atividades mentais dos alunos (Libâneo, 1994: 91. Adaptado).

Pode-se depreender que “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica”, ou seja, não seria “uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende” (Libâneo, 1994: 90).

Em progresso, cabe colocar nesta discussão mais uma argumentação de Pedro Demo, que diz que “aprender não advém necessariamente de ensinar”, “porque é dinâmica de dentro para fora, tendo o aprendiz na condição de sujeito, não de ouvinte” (Demo, 2008: 18). Pois, as aulas no processo de aprendizagem só farão sentido, segundo o autor, “se o aluno aprender bem” (Idem., 2008: 18-19).

Com dada convergência, Freire por sua vez nos mostra que aprender é um processo dialético, de movimento “progressista”, já que “foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1996: 24).

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (Freire, 1996: 24).

Ela, a aprendizagem, seria uma “relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos”:

A aprendizagem é a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente. A aprendizagem é uma forma de conhecimento humano – relação cognitiva entre aluno e matéria de estudo – desenvolvendo-se sob as condições específicas do processo de ensino (...) (Libâneo, 1994: 91. Adaptado).

Assim, no que diz respeito ao “ambiente adequado de aprendizagem”, pode-se compreender que este, efetivamente, “supõe atividades, em primeiro lugar, participativas, nas quais o aprendiz se encontra

envolvido e motivado, na condição de sujeito, e, em segundo lugar, que acionem processos e dinâmicas reconstrutivas, interpretativas, sempre como autor” (Demo, 2008: 20).

Ou seja, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve” o que Freire denominou de ‘curiosidade epistemológica’ (Freire, 1996: 25), sem a qual, nos lembra o nosso educador, “não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (Idem., 1996: 25).

Além do processo de conscientização que procura dar ao ser humano “a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo” (Freire, 2013: 172 [versão Mobi/Kindle]), um dos efeitos mais importantes deste processo é “a construção de autonomia humana, um dos pontos mais altos da potencialidade disruptiva do conhecimento” (Demo, 2008: 21).

É nesse sentido que, a fim de enfrentar as estruturas conservadoras existentes nas escolas, a “aprendizagem do professor tem que ser *profissional*, porque é profissional da aprendizagem” (Demo, 2008: 23). Assim, a sua formação profissional deve implicar “uma contínua interpenetração entre teoria e prática” (Libâneo, 1994: 28), como uma relação entre movimento de opostos numa unidade, em que “a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (Idem., 1994: 28) sejam realizadas.

Pois, além de domínio dos conteúdos, o professor que sabe aprender é o que deve saber reciclar-se, bem como é o que deve saber renovar os conteúdos ministrados em sala de aula.

Estudo ativo

Com todos os problemas estruturais existentes em nossa experiência social e política, seja na administração e na direção das escolas, seja derivado das ações desacertadas do alto escalão da administração da educação, reforçamos a ideia de que “o processo de ensino consiste tanto na atividade do professor quanto na atividade dos alunos” (Libâneo, 1994: 103).

O professor vem a ensinar “produtos da experiência humana” que podem “ser assimilados conscientemente, implicando”, além de pesquisa e de boa comunicação, o estímulo à “atividade mental dos alunos”. O professor pode “dirigir, estimular e orientar as condições externas e internas do ensino”, de modo a movimentar os alunos a progredirem em seu desenvolvimento mental, com atividades para ganho de conhecimentos e habilidades distintas.

Segundo Libâneo, as atividades escolares que tem como “fim direto e específico” o favorecimento da aprendizagem ativa, denomina-se de “*estudo ativo*”.

A breve descrição a seguir, baseada em experiências antropológicas do autor do presente texto, autor o qual tem a consciência cheia de ideias de uma pedagogia que “acaba por exigir e comandar uma política” (Freire, 2013: 77; 134 [versão Mobi/Kindle]) em salas de aula, no sentido mais democrático e liberal possível, encerrar-se-á em dar pelo menos um testemunho de docentes que não se reciclam, e tampouco renovam seus conteúdos ao serem apresentados nos vários ciclos de anos letivos.

Seja em conversas à mesa do refeitório e/ou em pé nos corredores, seja à mesa da sala de professores ou às mesmas dispostas em eventos para Conselhos de Classe (CoC) trimestrais, a reclamação docente dos estudantes que não estudam, filhos de trabalhadores precarizados, é muito frequente e comum.

As declarações de descontentamento vão desde a apropriação por pensamento fatorial da ansiedade dos alunos que não conseguem esperar o sinal da hora do intervalo entre aulas, ou o sinal da hora da saída; passando por diversas formas de indisciplina durante a presença na escola; até sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁵, em finais de ano, pelo lamento de não poder reprovar determinados estudantes supostamente sem mérito; ou até sobre o “Programa Pé-de-Meia”, do governo federal vigente, como ação governamental que favoreceria o incremento da vontade do estudante em “não querer fazer mais nada”; bem como à crença discente de que “o Estado tem que dar tudo para eles” ou, ainda à crença docente de que o benefício “deixa aluno vagabundo”⁶.

Enquanto o professor se apropriar de material e de conceitos sem o mínimo de criação e de autoria, mesmo com todos os problemas estruturais que nos impedem de pesquisar, estudar, aprender e elaborar, continuaremos testemunhando docentes com dificuldades de “vender o seu peixe”[.] de modo minimamente adequado” (Demo, 2008: 37. Adaptado), aos nossos alunos oriundos das famílias de baixa renda. Além disso, favorecer-se-á o processo de estranhamento, próprio da alienação (Konder, 2009: 28), para que continuemos vendo docentes e alunos fazendo “algo que, na prática, lhes é estranho” (Demo, 2008: 12) à consciência.

Mesmo assim, “para que [o aluno] estude a partir de razões que ele mesmo poderia criar”, reforçamos a ideia de Pedro Demo, a saber, a de que “é fundamental saber motivar o aluno” (Demo, 2008: 37. Adaptado), segundo asserta este autor, por duas razões: a “primeira razão, em geral”, que trata-se do “próprio professor”, já que “se ele não for estudioso, será difícil impor estudo aos alunos”; e a “segunda razão que” é a de “tornar o assunto mais próximo da vida dos alunos, não necessariamente em termos utilitários imediatos, mas como algo que passa pela vida real” (Idem., 2008: 37).

⁵ Inclusive, em seu art. 24, inciso I, a LDB fala em “(...) no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar (...)”.

⁶ Trechos de falas de conversas entre professores, em intervalos entre aulas, nas Salas de Professores de algumas unidades escolares (CIEPs e/ou escolas), que o autor do presente texto pôde testemunhar.

Em excesso, convergindo com Pedro Demo, Libâneo concebe que a saída pelo estudo ativo existe, “e ela está nas mãos do professor que incute no aluno a importância e a necessidade de adquirir conhecimentos”, mostrando-lhes “a sua aplicação”, provocando “a curiosidade”, ensinando “de um modo em que os alunos experimentem satisfação por terem compreendido a matéria e terem dado conta de resolver as tarefas” (Libâneo, 1994: 108).

Apesar da sensação de nos encontrarmos “num beco sem saída” em face do objetivo de despertar no aluno o “gosto pelo estudo”, em suma, o estudo ativo é uma das vias aqui descritas que pode impulsioná-los “para o desejo de buscar novos conhecimentos”, seja pela sensação provocada pela compreensão do conhecimento sistematizado determinado, seja a medida que percebam “a necessidade e importância do estudo, quando sente que está progredindo, quando as tarefas escolares lhe[s] dão satisfação” (Libâneo, 1994: 108. Adaptado).

Conclusão

*“Nesta tarefa, a educação comparece (...)
como (...) um esforço de reconstrução nacional (...)
pela via da luta política (...) que nos cabe [também] a nós,
trabalhadores da educação (...),
porque fizemos muito menos do que seria de esperar”*

(Ribeiro, 1984: 9. Adaptado).

Na pertinência de uma “legítima raiva, que envolve (...) injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (Freire, 1996: 14. Adaptado), à superação de nossos conservantismos, bem como para estabelecer-se uma educação libertadora como “chave” à motivação dos alunos para o estudo, seguem algumas considerações finais.

Que o processo de libertação, ou de descolonização, bem como “quaisquer que sejam as rubricas utilizadas ou as novas fórmulas introduzidas, (...) é sempre um fenômeno violento” (Fanon, 1961: 30. Adaptado), ou seja, tal como o aspecto disruptivo da criatividade (Freire, 1996: 14), ou tal como “o tom da raiva” (Idem., 1996: 14), pois tratam-se de movimentos que se caracterizam como “um programa de desordem absoluta” (Fanon, 1961: 30; ver também Demo, 2008: 33).

Que acerca do desenvolvimento do entendimento à autonomia de pensamento, de forma nobilitadora, lembra-nos Paulo Freire que

A prática da liberdade só encontra a adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (Freire, 2013: 58 [versão Mobi/Kindle]).

O que, para uma educação libertadora na sala de aula, e para uma aprendizagem de qualidade para os filhos de famílias oprimidas por trabalho precarizado, “é incompatível com uma pedagogia (...) de dominação” (Freire, 2013: 58 [versão Mobi/Kindle]. Adaptado).

Que ao descobrir-se “as táticas do colonialismo” europeu no Terceiro Mundo, a qual “forjou classes e racismos (...) [e] a estratificação das sociedades” (Fanon, 1961: 8. Adaptado), descobriu-se também que para lutar contra o poder devemos lutar contra “todas as barreiras interiores”, até desaparecerem, em lutas que são apenas uma.

Que tal descoberta do Terceiro Mundo, à la Fanon, é projeto da “contínua recriação de um mundo que, ao mesmo tempo, obstaculiza e provoca o esforço de superação libertadora da consciência humana” (Freire, 2013: 77 [versão Mobi/Kindle]), ou seja, que é conforme a antropologia exigente de comando para uma política, como dito anteriormente, cuja assunção da sala de aula seja para a conscientização como “opção, decisão, compromisso” (Idem., 2013: 77 [versão Mobi/Kindle]); como local de trabalho e arte de pessoas comuns para o desenvolvimento da criatividade mesma, esta que “é algo indisciplinado, disruptivo, não rotineiro” (Demo, 2008: 33-34).

Que tal “consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites” (Freire, 2013: 96 [versão Mobi/Kindle]), pois fazendo-se crítica a tal ponto de colocar “o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e dizer a sua palavra” (Idem., 2013: 124 [versão Mobi/Kindle]) contra “os mecanismos de nossas alienações” (Fanon, 1961: 9) para nos revelar que a violência contra o poder “não é absurda tempestade nem a ressurreição de instintos selvagens, nem sequer um efeito do ressentimento: [mas, que sim] é o próprio homem que se reintegra” (Fanon, 1961: 19) para encontrar a sua humanidade.

Que o estudo ativo, o qual consiste “de atividades dos alunos nas tarefas de observação e compreensão de fatos da vida diária ligados à matéria (...) nos exercícios, no trabalho de discussão em grupo, no estudo dirigido individual” (Libâneo, 1994: 104. Adaptado); tanto à “assimilação de conhecimentos e habilidades” para o “desenvolvimento das capacidades cognoscitivas” (Idem., 1994: 104), quanto para o reconhecimento de “relações entre fatos e fenômenos da realidade” (Ibidem., 1994: 104-105); é instrumento pedagógico que tratar-se-á de iniciativa de “Quem pensa certo” para “saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (Freire, 1996: 34).

Enfim, é a perspectiva que defendemos, que este movimento de consciência “dialetize-se” no aparelho cognitivo dos alunos, principalmente no dos professores, profissionais da aprendizagem – bem como na mente dos Conselheiros de Educação –, para que superem a crença conservadora de que mais

aulas instrutivas serão resultado de mais aprendizagem. Pois, como um movimento de libertação de algo que permanece em e entre nós, este não deixar-se-ia de tratar de uma descolonização mental em benefício da aprendizagem pela pesquisa, estudo e elaboração na escola.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Maurilio Lima. Crise urbana no Rio de Janeiro: favelização e empreendedorismo dos pobres. In: BRITO, F.; OLIVEIRA, P. R. (Orgs.). **Até o Último Homem**: visões cariocas da administração armada da vida social. São Paulo: Boitempo, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRITO, Felipe; OLIVEIRA, Pedro Rocha de. (Orgs.). **Até o Último Homem**: visões cariocas da administração armada da vida social. São Paulo: Boitempo, 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer Aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Pedagogias Críticas**: mais uma. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2011.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Ulisseia, 1961.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Tera, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

G1. Regime de Recuperação Fiscal: entenda por que era importante aderir ao plano. Rio de Janeiro, **G1**, 1 jul. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/01/regime-derecuperacao-fiscal-do-rj-entenda-o-que-e.ghtml>>; acesso em: 22 jun. 2025.

HAYES, Haven. Professores de Escolas Públicas nas Favelas Descrevem Desafios e Esperam por Mudanças. Rio de Janeiro, **Rio On Watch**, 30 nov. 2016. Disponível em: <<https://rioonwatch.org.br/?p=22660>>; acesso em: 26 jun. 2025.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LONGAIGH, Ciara Ní. Uma Introdução à Educação Pública no Rio de Janeiro [REFERÊNCIA], Rio de Janeiro, **Rio On Watch**, 17 fev. 2017. Disponível em: <<https://rioonwatch.org.br/?p=24544>>; acesso em: 26 jun. 2025.

MERCADANTE, Paulo. **A Consciência Conservadora no Brasil**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MOREIRA, Luiza Silvia; JUNIOR, Edvaldo Góis; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs: um projeto educacional descrito pela modernidade. **Revista Proposições**, Campinas, vol. 30, 2019, pp. 1-27.

OLIVEIRA, Pedro Rocha de. Golpes de Vista. In: BRITO, F.; OLIVEIRA, P. R. (Orgs.). **Até o Último Homem**: visões cariocas da administração armada da vida social. São Paulo: Boitempo, 2013.

PESTANA, Maurício. Educação como fator de apartheid social, econômico e racial. São Paulo, **CNN Brasil**, 26 jun. 2025. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/colunas/mauricio-pestana/nacional/educacao-como-fator-de-apartheid-social-economico-e-racial/>>; acesso em: 26 jun. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa Escola é uma Calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, Lilian. Em assembleia, professores da rede estadual decidem manter a greve no RJ. Rio de Janeiro, **G1**, 21 jun. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/06/21/professores-da-rede-estadual-decidem-manter-a-greve-no-rj.ghtml>>; acesso em: 26 jun. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. São Paulo, **Estudos Avançados**, vol. 13, n. 5, 1991. pp. 61-77.

SEPE. TJRJ negou liminar do Sepe contra contratações temporárias – mérito ainda será julgado. Rio de Janeiro, **SEPE**, 22 ago. 2024. Disponível em: <<https://seperj.org.br/tjrj-negou-liminar-do-sepe-contratacoes-temporariasmerito-ainda-sera-julgado/>>; acesso em: 22 jun. 2025.

_____. PL do Piso dos funcionários foi aprovado na Comissão de Administração e Serviços Públicos da Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro, **SEPE**, 30 abr. 2025. Disponível em: <<https://seperj.org.br/pl-do-piso-dos-funcionarios-foi-aprovado-na-comissao-de-administracao-e-servicos-publicos-da-camara-dos-deputados/>>; acesso em: 26 jun. 2025.

*Recebido em: 30 de maio de 2025.
Aprovado em: 20 de junho de 2025.*