

DESCONSTRUA NA ESCOLA: DIALOGICIDADE E EXPERIÊNCIA COMO PEDAGOGIAS DE EMANCIPAÇÃO EM CURSINHO POPULAR

Antônio Rodrigues Neto¹

Isadora Rodrigues de Oliveira²

Ivana Tomaz Parreira Silva³

Resumo

Aqui são apresentadas reflexões sobre dialogicidade e experiência para o ensino/aprendizagem de direitos humanos com base nas produções de Paulo Freire e Bell Hooks. A partir do desenvolvimento do projeto de extensão Desconstrua na Escola, estruturado sobre os eixos temáticos identidades e sujeitos; desenvolvimento sustentável em perspectiva social; segurança pública; e trabalho e exploração humana, docentes e discentes dos cursos de direito e psicologia, orientados pela ação educativa como práxis libertadora, são inseridos em cursinho popular pré-vestibular na busca pela troca de conhecimentos e experiências. Os primeiros resultados indicam que a iniciativa pode possibilitar o desenvolvimento crítico necessário à formação dos estudantes do cursinho e trazer reflexos positivos no que se refere à inserção destes no espaço acadêmico. De igual forma, reflexos positivos são percebidos no que se refere à formação anti-academicista e mais humanizada dos membros do grupo de pesquisa.

¹ Doutorando em Direitos Humanos pela FD-USP. Mestre em Direitos Humanos pela UFMS. Professor efetivo do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. Coordenador do Desconstrua – Grupo de Pesquisa em Direitos Fundamentais, Políticas Públicas e Minorias (CNPQ/UEMG). E-mail: antonio.neto@uemg.br. ORCID: orcid.org/0000-0001-8402-7267

² Graduanda em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba. Diretora de Políticas para Acessibilidade do Diretório Central dos Estudantes, UEMG. Membro do Desconstrua – Grupo de Pesquisa em Direitos Fundamentais, Políticas Públicas e Minorias (CNPQ/UEMG). E-mail: zadora.rodrigues@gmail.com

³ Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba. Membro do Desconstrua – Grupo de Pesquisa em Direitos Fundamentais, Políticas Públicas e Minorias (CNPQ/UEMG). E-mail: ivanatps88@gmail.com

Palavras-chave

Dialogicidade; Experiência; Extensão universitária.

Recebido em: 19/09/2021
Aprovado em: 29/11/2021

DECONSTRUCT AT SCHOOL: DIALOGUE AND EXPERIENCE AS EMANCIPATION PEDAGOGIES IN A PUBLIC CRAM COURSE

Abstract

This article presents reflections on dialogicity and experience for teaching/learning human rights based on the productions of Paulo Freire and Bell Hooks. From the development of the Deconstrua na Escola extension project, structured on the thematic axes of identities and subjects; sustainable development from a social perspective; public security; and work and human exploration, professors and students of law and psychology courses, guided by educational action as a liberating praxis, has been included in a popular pre-university course in the search for the exchange of knowledge and experiences. The first results indicate that the initiative can enable the critical development necessary for the training of students in the prep course and bring positive consequences with regard to their insertion in the academic space. Likewise, positive reflexes were perceived with regard to the anti-academic and more humane training of the members of the research group.

Keywords

Dialogicity; Experience; University Extension.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na tentativa de tornar prática as contribuições teóricas de Paulo Freire para o ensino/aprendizagem de direitos humanos, o *Desconstrua na Escola* foi idealizado como projeto de extensão interdisciplinar, a ser implementado junto a estudantes de cursinho pré-vestibular popular destinado a pessoas negras e/ou em condições de precariedade socioeconômica.

O reconhecimento da necessidade de aproximar os egressos do ensino médio das temáticas de direitos humanos decorreu da análise da legislação vigente, mas, sobretudo, de discussões e estudos coletivos prévios realizados em sede do grupo de pesquisa Desconstrua – Direitos Fundamentais, Políticas Públicas e Minorias, regularmente cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), composto por docentes e discentes dos cursos de direito e psicologia, bem como por pesquisador estrangeiro e técnico administrativo, garantindo interdisciplinaridade às abordagens.

A fim de apresentar a cronologia que antecedeu à formatação da proposta, destacamos que, inicialmente, os integrantes do grupo de pesquisa debruçaram-se sobre teorias raciais, de gênero, cidadania e classe, acesso à justiça, discriminação entre outros marcadores percebidos como estruturais a opressões sociohistóricas e multifatorais.

Em um segundo momento, com o enfoque na libertação presente na pedagogia de Freire e na perspectiva racializada, de gênero, multicultural e anti-imperialista da pedagogia freiriana de Bell Hooks, os integrantes organizaram-se em núcleos menores responsáveis por promover discussões internas sobre os temas e delinear estratégias para garantia da dialogicidade e valorização da experiência nas abordagens junto aos estudantes do cursinho popular.

Na lição de Freire (1987), depreendemos que a dialogicidade é uma postura de ação que tem a potencialidade de promover a apropriação da realidade histórica, com conscientização das pessoas sobre suas dimensões históricas de sujeitos transformadores da realidade, bem como sobre a existência das injustiças sociais, problematizando-as.

Com Hooks (2017), a proposta de renovação radical dos cânones educativos implicam o esforço conjunto para a construção de uma *comunidade de aprendizado*, na qual docentes e discentes precisam estar dispostos a questionar paradigmas de dominação raciais, coloniais, de sexo e de classe na busca pela libertação do conhecimento.

Assumindo as lições de Freire (1987) e Hooks (2017) como norteadoras das abordagens do Desconstrua na Escola e considerando-se que o planejamento do curso pré-vestibular previa a realização de ações interdisciplinares complementares aos conteúdos curriculares, vislumbrou-se possível a implementação do projeto de extensão com base na troca de experiências e valorização das múltiplas formas de construção do conhecimento.

Orientados pela ação educativa como práxis libertadora (FREIRE, 1978), pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa elegeram temáticas com potencialidade de mobilização crítica, singulares em cada comunidade, mas que estabelecem relações com contextos gerais da sociedade.

Nesse sentido, foram escolhidos como eixos temáticos a) identidades e sujeitos; b) desenvolvimento sustentável em perspectiva social; c) segurança pública; e d) trabalho e exploração humana.

No que se refere à formação dos estudantes do cursinho popular, a proposta objetiva a difusão de informações e troca de experiências sobre assuntos diversos relativos à vivência e formação técnico-científica, de forma que sejam capacitados criticamente para o ingresso na vida acadêmica que se aproxima, bem como que possam valer-se das discussões para melhor rendimento junto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Além disso, com a aproximação junto a docentes e discentes da universidade, espera-se que estudantes do curso pré-vestibular se apropriem do espaço acadêmico por meio da aproximação das narrativas, e por conseguinte, sintam-se mais confortáveis para vislumbrar o espaço da universidade como um espaço de pertencimento, incentivando-os aos estudos e ao engajamento no curso pré-vestibular.

Em relação aos membros do grupo de pesquisa, o contato com vivências diversas tem por objetivo incentivar os pesquisadores a investigar

conhecimentos subjulgados de grupos subordinados, a recorrer a formas alternativas de produção do conhecimento científico e a confrontar a dinâmica da história pela escuta de experiências silenciadas por epistemologias dominantes. Igualmente, esperamos que a partir do desenvolvimento da proposta sejam motivados ao enfrentamento a academicismos, desde o modo de pensar, escrever e falar, que inibem a população de alcançar o conhecimento produzido nas universidades.

O presente artigo está dividido em quatro partes. Na primeira parte, apresentamos o conceito de dialogicidade empregado na construção da proposta de extensão, tomando como base *Pedagogia do Oprimido* (1978), de Freire e as críticas à atuação assistencialista/paternalista dos educadores.

Na segunda parte, entendemos como autora feminista Bell Hooks retoma o pensamento de Freire em *Ensinando a Transgredir* (2017) para problematizar as assimetrias oprimido-opressor envolvendo as perspectivas raciais e de gênero, além do marcador social de classe, e sugerindo a valorização da experiência como ferramenta de ensino/aprendizagem.

Na terceira parte, investigamos a legislação vigente no que se refere à formação dos egressos de ensino médio a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de encontrar o embasamento jurídico necessário à problematização das desigualdades e emancipação dos estudantes de cursinho popular pré-vestibular.

Na quarta e última parte, apresentamos os eixos temáticos eleitos para abordagens de direitos humanos e a metodologia delineada para o projeto de extensão, considerando-se a realidade pandêmica e a necessidade de adaptação da iniciativa ao ensino remoto.

Trata-se de proposta ainda em desenvolvimento, de forma que o principal objetivo do texto é demonstrar como o pensamento freiriano contribuiu ao desenho inicial do projeto, bem como de que forma os resultados iniciais corroboram para o entendimento de que os ensinamentos do autor são fundamentais ao ensino/aprendizagem de direitos humanos.

POTÊNCIA DOS PRESSUSPOSTOS DA DIALOGICIDADE FREIREANA NA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Para Freire (1987), a coisificação das pessoas é mecanismo de opressão que objetiva a desconscientização dos sujeitos sobre sua condição de atores da história.

Uma condição coisificada e objetificada das pessoas trata de uma condição desumanizada, de acordo com Freire. Assim, o que o autor propõe é uma ação educativa que subverta a serialização dos indivíduos em sociedade com o processo de subjetivação da educação crítica, de forma que indivíduos tornem-se sujeitos de suas próprias histórias, o que se torna possível por meio da crítica da realidade.

Nesse sentido, a conscientização dos homens enquanto sujeitos da história, a partir da educação libertadora, é ferramenta crítica e dialógica de enfrentamento à realidade opressora, pois “Não podem comparecer à luta como quase ‘coisas’, para depois ser homens. É radical esta exigência.” (FREIRE, 1987, p. 35).

A exigência radical colocada por Freire trata de uma organização da ação educacional libertadora na qual oprimidos não tem o papel de “massa de manobra”, mas sim de protagonistas de suas próprias lutas. Assim, entendemos que a atuação contra-sistêmica, pela sua própria natureza, é radical à medida que convida à disrupção, ao tensionamento e à autocrítica.

Freire (1987) analisa que a coisificação é mantida graças a um mecanismo de introjeção e identificação do oprimido com o opressor. Esse mecanismo, por sua vez, é mantido pelo opressor a partir de vários dispositivos verticalizadores de poder, oriundos da contradição oprimido-opressor, conduzindo a uma alienação do indivíduo quanto a sua realidade de oprimido.

O movimento dialógico implica na construção de uma pedagogia junto aos próprios educandos, em uma relação com o educador que por vezes demanda inversão de papéis, assumindo o educador o papel de educando para aprender com os estudantes em relação dialógica educador-educando e educando-educador.

Em sentido contrário, a concepção de *educação bancária* apontada por Freire (1987, p. 37) é modelo que contribui, ainda hoje, para o “empresariamento na educação” (ROSAR, 2017, p. 211).

A educação bancária que o autor considera instrumento de opressão define-se como um modelo de educação pautado em ações de cunho assistencialista e paternalista, que são ações fortemente atravessadas por um caráter caritativo mantenedor das relações assimétricas e desigualdades entre agentes envolvidos no processo educacional.

A mercadização dos estabelecimentos escolares, conforme situa Laval (2019), por pautar-se nas concepções de livre concorrência privatista do capitalismo neoliberal, produz efeitos segregadores pela falta de ações que considerem, de fato, uma melhora coletiva na vivência dos sujeitos que participam da educação escolar.

Ações assistencialistas e, por sua vez antidualógicas, produzem e reproduzem relações verticalizadas que reforçam socialmente a contradição oprimido-opressor e distanciam educador de educandos.

Educadores da educação bancária tratam educandos como indivíduos coisificados, como objetos depositários de conteúdo intelectual, anulando a autonomia dos educandos no processo de ensino/aprendizagem (FREIRE, 1987).

Portanto, ao operar em contracorrente, a dialogicidade proposta por Freire, e almejada para a práxis das ações do projeto Desconstrua na Escola, propõe prezar pelo protagonismo dos educandos e das comunidades nas quais se inserem, valendo-se para isso de abordagem multicentrada como modelo padrão de horizontalidade.

A horizontalidade é fundamento para a dialogicidade, e por conseguinte, a dialogicidade só é possível em propostas com relação dialética entre ação e reflexão. De acordo com Freire (1987, p. 26), “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de ‘tratamento’ humanitarista”, considerando oprimidos pessoas incapazes de falarem por si próprias, de conquistarem a própria voz.

Em perspectiva dialógica, qualquer ação educacional deve ser horizontal e vir do povo para o povo. Para Freire (1987), a libertação por meio da

apropriação crítica do conhecimento sobre a realidade histórica e opressora só é possível quando protagonizada pelos oprimidos.

Com amparo de educadores, todavia respeitando-se a autonomia dos educandos, o processo dialógico caminha para uma “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (FREIRE, 1987, p. 20), possibilitando o reconhecimento crítico da opressão pelos próprios oprimidos.

No reconhecimento da opressão, a ação-reflexão da educação problematizadora atua por meio do diálogo educando-educador e educador-educando, o que possibilita a subjetivação dos oprimidos por meio do pensar criticamente e da apropriação de suas realidades históricas (FREIRE, 1987).

A superação da lógica que naturaliza relações de poder desniveladas fundamenta a educação problematizadora contra a manutenção dos esquemas verticais de análise social, como o objetivismo e os subjetivismo de leituras sociais que mantêm oprimidos em condição de oprimidos em detrimento da libertação coletiva (FREIRE, 1987).

Considerando tais lógicas, Freire (1987) e Safatle (2020) analisam que a supervalorização das relações econômicas é fundamento principal que instaura tais óticas nos campos epistemológicos.

No entanto, em Freire (1987) predomina uma leitura das opressões por meio do estruturalismo econômico marxista. Essa leitura restrita implicou em uma redução da realidade das opressões que não considerou, por exemplo, recortes de raça e gênero.

Para Dove (1995), os objetivos da emancipação social da lógica marxista são válidos e relevantes, contudo, a ação política emancipatória centrada na ótica classista não obteve êxito ao ignorar a importância do proletariado africano-centrado para a estratégia de luta.

Em análise da doutrina neoliberal, Franco *et al.* (2020, p. 63) explicam que “A razão humana e a razão do mercado são uma e a mesma, sendo, portanto, o mercado um resultado necessário de toda ação humana”.

Isso implica em uma realidade composta por atravessamentos multifatoriais das opressões que vão além das divisões de classes econômicas,

pois diferente da doutrina liberal, o neoliberalismo é caracterizado por uma gestão social com “[...] não mais o Estado mínimo, mas um Estado forte o suficiente para garantir apoio jurídico e policial à gestão social como setor lucrativo.” (SILVA, *et al.*, p. 77).

Para uma educação problematizadora que inclua realidades subjetivas da população brasileira, considerando-se o contexto histórico ainda enraizado em mecanismos colonialistas, imperialistas, e atualmente neoliberais, a pedagogia freireana pode ser utilizada como um instrumento de luta que considera ampla margem de marcadores sociais, incluindo questões de raça, gênero, deficiência, nacionalidade, por exemplo.

A pedagogia de Bell Hooks (2017), a ser visitada no item seguinte, por aprimorar as concepções freireanas para além da discussão de classe, inaugura um saber com potencial dialógico para o enfrentamento das opressões das periferias sociais que emergem na realidade brasileira.

DIALOGICIDADE E EXPERIÊNCIA PELA PERSPECTIVA RACIAL, DE GÊNERO, CLASSE E ANTI-IMPERIALISTA DE BELL HOOKS

Mulher negra da zona rural do Sul dos Estados Unidos, Bell Hooks encontra as teorizações de Paulo Freire no período da dessegregação racial estadunidense, em meados de 1970 (HOOKS, 2017).

Em oposição à educação recebida de suas professoras negras em escolas segregadas no período do *apartheid*, que se consubstanciava em atos contra-hegemônicos de atenção especial a cada estudante em favor da resistência às estratégias brancas de colonização racista, hooks vivencia no cenário de integração racial o que Freire (1987) nomeia de *educação bancária*.

A lição principal nas escolas integradas racialmente era a obediência à autoridade, o consumo, a memorização e o armazenamento das informações dadas pelo professor (HOOKS, 2017). Nessa perspectiva, esperava-se dos estudantes oriundos de grupos marginais a conformação com a suposta inferioridade genética e a passividade no processo de ensino/aprendizagem (HOOKS, 2017).

A experiência com práticas educacionais antagônicas e o desejo de tornar-se uma intelectual negra insurgente levaram a autora até as produções teóricas sobre pedagogia crítica de Paulo Freire.

Encontrando no pensador brasileiro um mentor e um guia que possibilitou a percepção do potencial libertador da educação, em especial daquela recebida nas escolas exclusivamente negras do sul, hooks desenvolveu um modelo próprio para sua prática pedagógica comprometida com o pensamento feminista (HOOKS, 2017).

Dessa forma, a *pedagogia engajada* de Bell Hooks (2017), consubstanciada na criação de uma *comunidade de aprendizado*, se manifesta pela aplicação crítica do pensamento feminista negro nos paradigmas pedagógicos de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que as ideias do pensador brasileiro são empregadas para criticar as limitações do feminismo norte-americano.

Segundo a autora (2017), o caráter pedagógico crítico da bibliografia de Freire estimularam a problematização não só do feminismo norte-americano, que não estava preocupado em ouvir sua voz enquanto mulher negra, mas também à própria pedagogia freireana construída sob um paradigma falocêntrico da libertação, problema que Freire reconhece e propõe revisão em estudos seguintes.

Nessa direção, ainda que a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal predominem nas primeiras obras de Paulo Freire (HOOKS, 2017), os pressupostos da dialogicidade e experiência presentes nas lições do pensador brasileiro são encontrados nas estratégias pedagógicas da libertação feminista de Bell Hooks.

Isso porque as lições de Freire, além de permitirem repensar as contrariedades do próprio pensamento, não anulam a potencialidade das propostas serem inseridas em questões raciais, de classe e colonizadoras para o propósito da libertação abrangente.

Incluindo a dialogicidade proposta por Freire na práxis da pedagogia engajada, hooks (2017) dedica-se à desconstrução da ideia de que o educador é o único responsável pela criação de uma *comunidade de aprendizado*.

Sendo a comunidade de aprendizado um ambiente fundamentado na confiança, no compromisso, no entusiasmo pelo aprendizado transformador e no diálogo entre as diferenças, hooks (2017) elabora que a noção tradicional da autoridade professoral convoca tédio, desinteresse e apatia diante do aprender e do ensinar, como se seus opostos, expressão, diálogo, contestação, questionamentos, soassem como blasfêmia pedagógica.

Contra a cultura de silêncio mencionada por Freire (1987), hooks (2017) enfatiza a importância de reconhecer o valor da voz individual para a construção da comunidade na sala de aula. Desse modo, transcendendo a ideia de Freire de que o educador precisa se perceber como facilitador e catalisador de diálogos, na pedagogia engajada educador e educandos estão em dialética dinâmica de posições intercambiáveis na busca (comum) pelo conhecimento.

Considerando-se que o conhecimento não é uma aquisição individual e particular, o compartilhamento de experiências é ferramenta capaz de ampliar e iluminar o aprendizado (HOOKS, 2017).

Enfrentando as críticas acerca das narrativas confessionais em discussões acadêmicas, nomeadas essencialismos, hooks (2017) defende a necessidade de ligar o conteúdo acadêmico às experiências globais de vida na possibilidade deste direcionamento possibilitar que as ideias se renovem no circular da conversa e da troca, mantendo educador e educandos abertos a críticas e a novas ideias.

Ciente, inclusive, de que as práticas discursivas, determinadas por uma política de dominação de classe, sexual, racial e imperialista, podem produzir vozes que silenciam outras, hooks (2017) pondera que em sala de aula as narrativas só serão utilizadas para silenciar ou para afirmar autoridade da experiência se o ato de ouvir coletivamente uns aos outros não for levado como uma estratégia que afirme a presença e o direito de falar.

Isso quer dizer que no espaço onde o estudante é visto como sujeito histórico, sendo sua história pessoal valorizada e não censurada com base no fato de não ter sido teorizada ou desconsiderada por suposta falta de significação, os próprios estudantes estarão dispostos a ouvir uns aos outros, reconhecendo a unicidade de cada voz e estabelecendo, com isso, uma

consciência coletiva fundada na lógica de que explorar experiências diversas empurra todos a partilhar de uma realidade vivida, muitas vezes de sofrimento, em que o conhecimento reside.

Assumindo, nesse sentido, a existência de parcialidades no ambiente escolar que sustentam a supremacia branca, o sexismo, o racismo, o imperialismo, a dominação de classe e a espoliação econômica, hooks encontra na educação, instrumentalizada pela pedagogia dialógica, libertária e de aprendizado mútuo, a possibilidade de subversão à lógica dominante pelo pensamento crítico sobre nós e nossa identidade perante circunstâncias políticas (HOOKS, 2017).

Interpretamos na pedagogia engajada sensibilidade que desafia o educador a se inserir na realidade realidade cultural concreta do educando, reconhecendo que a sala de aula, cujo espaço é de fronteira entre quem ensina e quem aprende, encerra o mesmo cárcere estreito de opressões do mundo exterior.

Por isso, alicerçar o projeto de extensão também na pedagogia engajada de hooks (2017) permite, além da possibilidade de aplicar uma pedagogia de resistência atenta para a necessidade de cadenciar raça, gênero e classe, identificar nas teorias freireanas, ideias aplicáveis a modificações geográficas, situacionais ou históricas, a exemplo do ensino em caráter remoto, porque se consubstanciam em um esforço contínuo de questionar matrizes que asfixiam a autonomia de grupos oprimidos.

CRITICIDADE NO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTO LEGAL PARA CONSOLIDAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DO PROJETO DE EXTENSÃO

Com amparo legal da BNCC, etapa ensino médio (BRASIL, 2017), percebemos que as competências específicas trazidas na legislação incluem investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos; identificar, analisar e discutir circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, etc.), avaliando

criticamente seus significados históricos e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BRASIL, 2017).

A escolha por estudantes de cursinho pré-vestibular popular, portanto egressos do Ensino Médio, toma como base a própria BNCC (etapa ensino médio) que define que “[...] é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2017, p. 466), sugerindo que a escola deve acolher a juventude possibilitando que o educando conclua a etapa de Ensino Médio sendo capaz de:

Conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais; compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos; combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença; valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade (BRASIL, 2017, p. 466-467).

Assim, de acordo com a BNCC, o egresso do ensino médio deve ser capaz de analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas, etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação; bem como de identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (BRASIL, 2017).

Para além da observância legal da BNCC, é possível mencionar os efeitos positivos no que se refere à preparação dos educandos para o ensino superior, com especial destaque ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); formação para cidadania, sendo aquela que permite que o aluno reconheça a si

mesmo e ao seu próximo como sujeito de direitos, em atenção à redação do Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); desenvolvimento de uma cultura de reconhecimento, redistribuição e respeito às diferenças e promoção de soluções alternativas de conflitos nas escolas.

DIALOGICIDADE E EXPERIÊNCIA PARA ABORDAGEM DE DIREITOS HUMANOS: ESCOLHA DOS EIXOS TEMÁTICOS E METODOLOGIA DE APLICAÇÃO

Para Freire (1987), a libertação só é possível em condições em que oprimidos se envolvam em uma práxis libertadora que constrói uma narrativa crítica da realidade das opressões vivenciadas individualmente.

Desse modo, a ação educativa como práxis libertadora é planejada a partir da investigação da realidade social do povo que aponta *temas geradores* das opressões vivenciadas. De acordo com Freire, temas geradores são temáticas que emergem no diálogo e possuem potencial para uma mobilização crítica.

É importante considerar, todavia, que os temas geradores que emergem no diálogo ainda que singulares de cada comunidade, contudo, necessitam estabelecer relações mediadas com contextos gerais da sociedade, o que viabiliza a educação problematizadora para a coletividade.

A mobilização crítica, no entanto, não têm intuito de comprovar a veracidade dos temas geradores, mas problematizar atravessamentos políticos das situações implicadas nos temas. Para Freire (1987), o conteúdo resultado dessa investigação parte do povo e objetiva o povo, ao considerar as singularidades dos sujeitos da ação.

Considerando a emergência dos temas geradores específicos, entendemos que, diferente de animais, pessoas são seres históricos que vivem no passado, no hoje e no amanhã e que transformam e são transformados pela história (FREIRE, 1987).

Para tanto, a realidade social na qual emergem os temas geradores é atravessada por *situações limites*, que de acordo com Freire (1987) são situações da vivência cotidiana em que pessoas encontram dificuldades no enfrentamento da realidade devido a existência de opressões. Exemplos de contextos que

produzem e reproduzem situações limites nas comunidades estão relacionados ao racismo, sexismo, LGBTQIA+fobia e neoliberalismo.

Na investigação ativa que se dá pela práxis da experiência com os educandos, temas geradores são apreendidos a partir do entendimento que eles não só envolvem situações limites, mas que também estão envolvidos por elas em uma relação de manutenção mútua (FREIRE, 1987).

Assim, a seleção dos eixos temáticos tem por objetivo central levantar possíveis temas geradores a partir do compartilhamento de narrativas das situações limites percebidas coletivamente entre o grupo de participantes do Desconstrua na Escola, aprofundando as abordagens conforme o decorrer das discussões nos encontros e engajamento dos envolvidos.

O grupo de trabalho responsável pela implementação projeto tem composição diversificada, incluindo acadêmicos oriundos de escolas públicas e de classes socioeconômicas desprivilegiadas, pessoas LGBTQIA+ e pessoas negras. A interlocução das discussões se dá, preferencialmente, pelos estudantes que integram a equipe de trabalho, visando aproximação e acolhimento de narrativas junto aos estudantes do curso pré-vestibular.

Assim, foram definidos quatro eixos temáticos *a) identidades e sujeitos*, para abordagem das questões raciais, dos múltiplos feminismos, gênero e sexualidade, identidades dissidentes, antirracismo, preconceito e discriminação; *b) desenvolvimento sustentável em perspectiva social*, para abordagem da relação entre neoliberalismo e a preservação ambiental, investigando-se os impactos da degradação especialmente em relação às classes menos favorecidas; *c) segurança pública*, para tratar do encarceramento em massa e seus aspectos raciais e de classe, Necropolítica e direitos humanos das pessoas em situação de cárcere; e, por fim, *d) trabalho e exploração humana*, para abordagem das questões de precarização do trabalho, uberização, escravização contemporânea e conquista/perda de direitos trabalhistas.

Segundo Freire, a reflexão que possibilita eleger temas geradores é em si uma ação dialógica, pois consiste no “[...] esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.” (1987, p. 61)

A estruturação dos eixos temáticos partindo da concepção metodológica freireana espera atender ao pressuposto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 463), que sustenta que estudantes devem ser “[...] protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.”.

Assim, com metodologia embasada em abordagem multicentrada, em que cada encontro é conduzido por um sujeito diferente, o projeto de extensão propõe visitar temáticas raciais, de gênero, cidadania, acesso à justiça, violência estatal, discriminação, entre outras. Essa perspectiva vai ao encontro da metodologia de ensino do curso pré-vestibular, que valoriza diferentes formas de conhecimento construídas ao longo do desenvolvimento do cronograma da extensão.

A dinâmica orientada possibilita que cada encontro seja distinto em tema e recorte, progredindo conforme currículo espiral (BRASIL, 2017), em que o conhecimento é expandido e aprofundado sempre em caráter progressivo e acompanhando o desenvolvimento dos níveis de compreensão do próprio grupo de participantes.

Considerando-se a pandemia mundial de Covid-19 e as medidas de proteção que incluem o distanciamento social (OMS, 2020), a metodologia de realização do projeto de extensão foi adaptada a encontros remotos com até duas horas de duração, realizados de forma síncrona em plataforma de reuniões online.

Todavia, para preservar as lições de Paulo Freire e Bell Hooks, ainda que em um modelo desafiador no que diz respeito ao desigual acesso à internet, conexão de qualidade e infraestrutura do lar, os encontros tem se valido também de recursos audiovisuais e manifestações culturais, sugeridas e promovidas pelos discentes universitários.

No que se refere às músicas utilizadas nos encontros, são majoritariamente do estilo Rap, cujo traço marcante é a denúncia da espoliação econômica e da violência racial e de gênero. Considerado por Teperman (2015) como expressão da realidade social de oprimidos de contextos variados, a apresentação de músicas de artistas como Emicida e Criolo, tem possibilitado a

manifestação de uma rede comunicacional a partir da experiência comum entre os participantes.

Outrossim, para descaracterizar a seriedade por vezes sistemática das salas de aula e eliminar a possibilidade de uma atuação grupal inquisitiva ou confessional por parte dos pesquisadores, que também precisam estar dispostos a aprender com os demais presentes e se mostrar vulneráveis às discussões, estes são aconselhados a serem os primeiros a mobilizar narrativas de suas próprias experiências ao compartilhamento com o grupo, tal como sugere hooks para a concepção da pedagogia engajada (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Paulo Freire, corroborado pelas contribuições de Bell Hooks, possibilitam (re)pensar a educação em/para direitos humanos a partir da perspectiva dos oprimidos, consistindo em estratégia eficaz de emancipação da situação de indivíduos subjugados para torná-los sujeitos de suas próprias histórias.

Com o desenvolvimento do projeto de extensão Desconstrua na Escola, docentes e discentes dos cursos de direito e psicologia são provocados à interação não-academicista e pautada na dialogicidade e experiência junto a estudantes de cursinho pré-vestibular popular.

A iniciativa será potencializadora do pensamento de Freire à medida que oportunizar o ensino/aprendizagem tanto dos estudantes do pré-vestibular, quanto (e especialmente) dos pesquisadores.

Na tentativa de construir uma comunidade de aprendizado que toma como base a pedagogia engajada, participantes dos encontros devem ser levados a uma mesma horizontalidade do conhecimento, desconstruindo-se eventual passividade no recebimento de informações e agregando às experiências o caráter transformador.

A partir dos eixos temáticos identidades e sujeitos; desenvolvimento sustentável em perspectiva social; segurança pública; e trabalho e exploração humana, o projeto também possibilitará que os egressos de ensino médio

acessem informações importantes ao melhor rendimento na prova do ENEM, bem como que se sintam próximos e pertencentes ao espaço acadêmico, reconhecendo-se o potencial libertário da educação.

Para o desenho da proposta, o pensamento freiriano foi entendido como precursor de algo que tornou-se maior que sua própria pedagogia crítica para libertação, quando sugere uma dialogicidade disruptiva que problematiza para ensinar e ensina demonstrando que todos os envolvidos na ação educativa estão em permanente processo de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 107/2020. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 16 set. 2021.

DOVE, Nah Dorothy. **Uma crítica africano-centrada à lógica de Marx**. Tradução: Wellington Agudá. *Jornal Ocidental dos Estudos Negros*, v. 19, n. 4, 1995.

FRANCO, Fábio. CASTRO, Julio Cesar Lemes de. MANZI, Ronaldo. SAFATLE, Vladimir. AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo, pp. 47-75. In: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva. DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. ISBN: 978-65-88239-81-0.

FREIRE, Paulo; 1970. **Pedagogia do Oprimido**. LeLivros Online, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987. Disponível em: <https://lelivros.love/book/download-pedagogia-do-oprimido-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: ago. 2021

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019. ISBN: 9788575597118.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção e controle de infecção durante os cuidados de saúde quando houver suspeita de nova infecção por Covid-19**: orientação provisória. Boletim informativo, 11 mar. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/publications/i/item/infection-prevention-and-control-during-health-care-when-novel-coronavirus-\(ncov\)-infection-is-suspected-20200125](https://www.who.int/publications/i/item/infection-prevention-and-control-during-health-care-when-novel-coronavirus-(ncov)-infection-is-suspected-20200125). Acesso em: set. 2021.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Historicidade de uma análise sobre o empresariamento da educação no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 211-219, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i2.22548>. Acesso em: set. 2021.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral, pp. 17-46. In: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR; Nelson da Silva. DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. ISBN: 978-65-88239-81-0.

SILVA, Daniel Pereira da. PESTANA, Heitor. ANDREONI, Leiliane. FERRETTI, Marcelo. FOGAÇA, Marcia. SENHORINI, Mario. JUNIOR, Nelson da Silva. BEER, Paulo. AMBRA, Pedro. Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: a análise do conceito de liberdade, pp. 77-122. In: SAFATLE, Vladimir; JUNIOR; Nelson da Silva. DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. ISBN: 978-65-88239-81-0.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**: as transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015