

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Romero Henrique Abdon Silva

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E A BUSCA POR CAMINHOS: o diálogo
enquanto mediador dos conflitos**

Belo Horizonte
2023

Romero Henrique Abdon Silva

**DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E A BUSCA POR CAMINHOS: o diálogo
enquanto mediador dos conflitos**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Prof. Dra. Conceição Clarete Xavier Travalha

Belo Horizonte

2023

S586d

T

Silva, Romero Henrique Abdon, 1988-

Desafios da prática docente e a busca por caminhos [manuscrito] : o diálogo enquanto mediador dos conflitos / Romero Henrique Abdon Silva. -- Belo Horizonte, 2023.
76 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Conceição Clarete Xavier Travalha.

Bibliografia: f. 76.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Aspectos sociais -- Teses. 3. Educação -- Relações raciais -- Teses. 4. Prática de ensino -- Teses. 5. Sociologia educacional -- Teses. 6. Matemática -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Ambiente de sala de aula -- Administração de conflitos -- Teses. 8. Inclusão em educação -- Teses. 9. Distúrbios da aprendizagem -- Teses. 10. Reforço da Aprendizagem -- Teses. 11. Conflito social -- Aspectos educacionais -- Teses. 12. Conflito social -- Mediação -- Teses. 13. Relações humanas -- Aspectos educacionais -- Teses. 14. Discriminação na educação -- Teses. 15. Discriminação racial -- Teses. 16. Educação -- Teses.
I. Título. II. Travalha, Conceição Clarete Xavier. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.282

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

FOLHA DE APROVAÇÃO

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E A BUSCA POR CAMINHOS: O DIÁLOGO ENQUANTO MEDIADOR DOS CONFLITOS

ROMERO HENRIQUE ABDON SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada, em 11 de agosto de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Conceição Clarete Xavier Travalha (Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof. Admir Soares de Almeida Junior (Universidade Federal de Minas Gerais)

Prof. José Eustáquio de Brito (Universidade do Estado de Minas Gerais)

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Admir Soares de Almeida Junior, Professor do Magistério Superior**, em 22/08/2023, às 19:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Conceição Clarete Xavier Travalha, Professora do Magistério Superior**, em 23/08/2023, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Eustáquio de Brito, Usuário Externo**, em 24/08/2023, às 08:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2483028** e o código CRC **0D4E27F6**.

AGRADECIMENTOS

Aos Orixás.

Aos ancestrais e guias espirituais.

À minha esposa Jéssica e ao meu filho Zaki.

À minha avó Guiomar Ferreira de Moraes, em memória.

À minha mãe Eliete, ao meu pai Agenor e ao meu irmão Igor.

À minha tia e madrinha Astra e ao meu avô Augusto.

Às demais pessoas da família.

Aos amigos.

Aos atuais e ex-alunos e alunas, razão do meu esforço.

Aos colegas de trabalho.

À minha orientadora Conceição Clarete Xavier Travalha, professora Teca.

Aos professores da banca.

Aos professores e colegas do PROMESTRE.

À demais comunidade da UFMG.

Canto pa' elewa y para changó
Canto de verdad lo digo yo
Canto pa' elewa y para changó
Canto de verdad lo digo yo
Lo que digo es lo que pienso
Lo que pienso es lo que siento
Canto pa' elewa y para changó
Canto de verdad
(Orishas, 2000)

RESUMO

O presente trabalho, delimitado à minha prática docente, utilizando-se da metodologia da narrativa autorreferencial, reflete sobre as relações de opressão às quais somos condicionados em sala de aula e suas implicações nos processos de exclusão social e racial no modelo tradicional capitalista de escola. Pensando a Educação como forma de se estabelecer novas formas de convivência entre os seres humanos, relações sociais coletivas e inclusivas, horizontais e solidárias, propomos o diálogo crítico (sincero e amoroso) como meio de superação dos conflitos sociais, considerando a integralidade e a multidimensionalidade dos que fazem parte da sala de aula.

Palavras-chave: prática docente; relações de opressão; conflitos sociais; diálogo crítico; multidimensionalidade

ABSTRACT

The present work, delimited to my teaching practice, using the self-referential narrative methodology, reflects on the oppressive relationships to which we are conditioned in the classroom and its implications in the processes of social and racial exclusion in the traditional capitalist model of school. Thinking of Education as a way of establishing new forms of coexistence between human beings, collective and inclusive, horizontal and solidary social relations, we propose critical dialogue (sincere and loving) as a means of overcoming social conflicts, considering the integrality and multidimensionality of those that make up the classroom.

Keywords: teaching practice; relations of oppression; social conflicts; critical dialogue; multidimensionality

SUMÁRIO

MEMÓRIA	15
INTRODUÇÃO	23
1. FUNDAMENTOS DA EXCLUSÃO SOCIAL-RACIAL	28
2. O DIÁLOGO COMO FONTE DE UMA PRÁTICA COLETIVA INCLUSIVA E DIVERSA, HORIZONTAL E SOLIDÁRIA	41
2.1 A proposta do diálogo	45
2.2 A multidimensionalidade do ser humano segundo Rohr	46
3. POSSIBILIDADES DA PROPOSTA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	49
3.1 A dimensão étnico-racial, o mérito e a segregação	50
3.2 Educação Matemática	55
3.3 A multidimensionalidade e o conflito das dimensões	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	76

MEMÓRIA

Sou mineiro, nascido em Nova Lima. Meus pais se mudaram para Belo Horizonte quando eu ainda era criança. De Nova Lima, trago lembranças de infância: do carnaval, das rodas de samba nas festas da família. Minha mãe era passista de uma escola de samba da cidade e meu pai integrava, com os irmãos, um grupo de samba. Recordo-me também quando comecei a brincar com os primeiros amigos invisíveis. Desses, o mais próximo começou a me comunicar acontecimentos futuros, os quais realmente aconteciam. Minha mãe, preocupada, me levou para ter os primeiros cuidados no terreiro de Umbanda onde ela se desenvolveu junto com a irmã, minha tia e madrinha. Sob a orientação da Mãe de Santo, quando completei sete anos de idade, fui levado para um trabalho iniciático na cachoeira. Negro, de família miscigenada, sempre estive envolvido pela cultura afro-brasileira. A religiosidade afro-brasileira se despertou por intuição já na infância. Acredito que essa espiritualidade é ancestral.

Em Belo Horizonte, tenho lembranças da primeira escola pública onde estudei, a Escola Estadual Sarah Kubitschek, no bairro Ipiranga, onde resido até os dias atuais. Nessa escola formei os anos iniciais do Ensino Fundamental; primeira à quarta série, na época. Acredito que tive uma boa formação inicial em Português e Matemática, importante para a continuidade da minha formação escolar. Fui um aluno muito elogiado nessa escola.

Recordo-me que, com 10 anos de idade, curioso e com a intuição voltada para os amigos invisíveis, comecei a pesquisar os livros nas gavetas da minha madrinha, onde encontrei livros sobre a Umbanda, com os quais iniciei minha prática de leitura. De tempo em tempo, era levado ao terreiro para ser cuidado. Lembro que, nesse período, o terreiro necessitou encerrar os trabalhos para o público, mas continuei sendo levado para trabalhos fechados.

Dessa época, tenho lembranças da escola onde iniciei os anos finais do ensino fundamental, a Escola Estadual Santo Afonso, no bairro Renascença, que fica a alguns minutos de casa. Foi um período importante, pois tive a oportunidade de conviver com a diversidade social da região, onde iniciei a socialização das ruas. Fiz a quinta série nessa escola e, a partir da sexta série, passei a estudar na Escola Municipal Governador Carlos Lacerda, considerada uma boa escola tradicional do

bairro. Lembro que me dedicava mais às matérias de Português e Matemática e atribuo isso à formação dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação às outras matérias, me dedicava quando algum assunto delas me interessava. Essa escola foi muito importante para a minha socialização dentro de uma diversidade social e cultural que uma escola pública pode oferecer com os seres que ali se formam.

Nesse mesmo período, uma fraternidade espiritualista foi aberta perto de casa. Dentre uma diversidade de manifestações religiosas, comecei a frequentar a casa pela manifestação da Umbanda. Tinha 12 anos de idade e, enquanto era cuidado de tempo em tempo no terreiro de origem, fechado ao público, também me desenvolvia nessa fraternidade. Os ensinamentos da Umbanda foram fundamentais, a partir desse tempo, para a minha formação como pessoa. Não digo somente do olhar humanista ensinado pela prática de atendimento ao próximo, mas a Umbanda possui mistério, aguça a curiosidade, fazendo-nos buscar a nossa própria resposta, desenvolvendo, no meu caso, a autonomia intuitiva, sem deixar de olhar para o coletivo e herdando, da Macumba autêntica, o olhar ancestral.

Em 2003, concluí o Ensino Fundamental e, em 2004, iniciei o Ensino Médio na mesma escola, Escola Municipal Governador Carlos Lacerda, onde passei a estudar à noite. O ensino médio noturno aconteceu porque no período da manhã haviam poucas turmas e a distribuição de alunos era feita de acordo com a idade, isto é, a matrícula no primeiro ano era feita de acordo com a data de nascimento, dos mais novos para os mais velhos. Como concluí o Ensino Médio com dezoito anos, estudei a noite.

Essa mudança de turno para a continuidade dos estudos escolares me fez pedir licença da prática religiosa. Esse período em que cursei o Ensino Médio noturno foi marcado pela minha dedicação à música. Comecei a tocar violão, guitarra, e a estudar esses instrumentos de forma autônoma, já que o computador e a internet começavam a se tornar acessíveis nessa época. Influenciado pelos discos de vinil da minha mãe e pela cultura do rock, formei e integrei bandas do gênero. Na escola, foi o período em que mais me dediquei ao estudo de Matemática. A identificação com a Matemática já vinha desde o ensino fundamental, sendo complexo explicar o porquê dessa identificação desde a infância, já que se trata de um período de lembranças, no qual acredito ter vivenciado uma formação importante em relação às habilidades iniciais. Em relação às outras matérias, eu tinha um

posicionamento de estudar os assuntos de meu interesse, isso porque já me dedicava à música e as matérias da escola se tornaram interessantes na medida em que faziam sentido em uma compreensão inicial. A dedicação à música e o bom desempenho escolar em matemática formaram o dilema de qual caminho eu seguiria naquela época, já que começaram a surgir os pensamentos sobre o que fazer após concluir o terceiro e último ano do Ensino Médio.

No final de 2006, o vestibular da UFMG aconteceu. Fazer esse vestibular não era o meu objetivo, e nem de muitos que formaram o Ensino Médio comigo. Recordo-me do discurso, baseado nessa realidade, de que para ser aprovado na UFMG, nós, formandos da rede pública, deveríamos fazer curso pré-vestibular. Era o período em que, para ingressar, haviam duas etapas consideradas distantes de nossa realidade, em relação ao conteudismo exigido. Decidido a seguir me dedicando à música, concluí o Ensino Médio em 2006. Em janeiro de 2007, eu não estava mais de férias escolares como de costume e precisava trabalhar. Lembro que pensei sobre seguir a carreira musical de forma autônoma, mas que precisaria investir em mim mesmo, logo dependendo de outro trabalho; sabia o quanto é uma carreira difícil de ser trilhada no país, sem incentivo básico. Ao pensar na oportunidade de trabalho, optei por cursar Matemática. O motivo foi o meu bom desempenho durante a formação escolar, acompanhado pela vocação, reconhecimento e contentamento ao auxiliar os meus colegas de sala no aprendizado da matéria. Sabia também que faltavam profissionais da área.

Continuei me dedicando à música de forma independente e ali também estava a matemática. Para reproduzir um solo de guitarra o mais próximo possível do original, eu reduzia a velocidade da música em um programa de computador para saber exatamente em qual fração do tempo se encaixava cada nota musical. Para escrever as partituras das músicas que eu criava, também precisava saber em qual fração do tempo se encaixava cada nota. Essas frações do tempo, duração de cada nota, são representadas na partitura por figuras rítmicas: semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa. A matemática na música vai além dessas sete figuras rítmicas, que cito como exemplo da minha prática.

Em 2007, ingressei então no curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade Pedro II, usufruindo, devido às condições socioeconômicas, do programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Ainda no primeiro período de faculdade, aos 18 anos de idade, solicitei à Superintendência Regional de Ensino (SRE),

Metropolitana A, um Certificado de Avaliação de Título (CAT), documento que autoriza uma pessoa não licenciada (ou em curso) a lecionar na Rede Estadual de Ensino à título precário (na falta de professor licenciado para assumir o cargo). Com o CAT em mãos, após insistente busca, iniciei a minha experiência como professor de Matemática da rede pública, lecionando no Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI).

Minha graduação foi marcada pela dedicação e bom desempenho nas disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática, tendo mais de noventa por cento de aproveitamento nas disciplinas de Fundamentos da Matemática Elementar, Educação e Tecnologia, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica e Álgebra Linear, Geometria Plana, Fundamentos de Álgebra, Cálculo Numérico, Política Educacional e Organização da Educação Básica e no Trabalho de Conclusão de Curso. A experiência docente mediante contratos na Rede Estadual de Ensino, durante o curso de graduação, foi muito significativa e fundamental para minha decisão de prosseguir na docência.

Em 2009, concluí a Licenciatura em Matemática. Recém-formado, tive minha primeira experiência como professor do Ensino Médio; foi gratificante a receptividade e reconhecimento dos alunos, o que já me fez pensar na continuidade dos estudos superiores. Incentivado pela promissora experiência que vinha tendo, participei do processo seletivo para o curso de Especialização em Matemática do Ensino Básico, oferecido pelo Departamento de Matemática do Instituto de Ciências Exatas (ICEx) da UFMG, fui aprovado e iniciei no primeiro semestre de 2011.

Uma curiosidade desse período é que, desde o início da minha formação acadêmica, o estudo de Matemática, o campo da lógica e da razão, me levaram a muitos questionamentos que resultaram em um pensamento ateu. Porém, minha intuição me fez retornar à fraternidade espiritualista a qual havia pedido licença no período em que passei a estudar a noite desde o início do ensino médio. A partir daí, iniciou a minha busca individual por respostas que pudessem conciliar razão e fé, já que, da razão, não me abdicaria e a fé intuitiva já era parte do meu ser. Voltei então a praticar minha religiosidade de Umbanda, me desenvolvendo com os guias ancestrais tanto nessa fraternidade, quanto em trabalhos fechados realizados de tempo em tempo com a Mãe de Santo do terreiro tradicional onde fui iniciado.

No final do segundo semestre de 2011, prestei o concurso para professor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), fui aprovado e

aguardei a nomeação. No final de 2012, concluí as disciplinas da Especialização em Matemática do Ensino Básico, e no primeiro semestre de 2013, fui nomeado pelo concurso da SEE-MG.

Em 2013, tive a minha segunda experiência no Programa de Educação em Tempo Integral. O PROETI é um programa que amplia a carga horária dos alunos do ensino fundamental, oferecendo atividades diferenciadas no contraturno, visando oferecer, preferencialmente aos que estão em situação de vulnerabilidade e risco social, uma educação mais humana, com propostas socioeducativas que proporcionem a melhoria da qualidade de vida e a inclusão social.

Seguindo assim minha carreira docente, prestei em 2015 o concurso para Professor Municipal de Matemática da Prefeitura de Belo Horizonte. Fui nomeado no fim de 2019 e comecei a lecionar para o ensino fundamental da Escola Municipal Professor Paulo Freire, turno da tarde. No período da manhã, já lecionava para o Ensino Médio da Escola Estadual Ana de Carvalho Silveira.

A Escola Municipal Professor Paulo Freire fica localizada no bairro Ribeiro de Abreu, região Nordeste de Belo Horizonte, recebendo alunos do Paulo VI, Beira Linha, Capitão Eduardo, região periférica da cidade marcada pela desigualdade e vulnerabilidade social, impostas pelo sistema capitalista e suas relações de opressão e violência no país. Os alunos, em sua maioria negros, se encontram em situação de pobreza, alguns em situação de extrema pobreza, outros aparentam ter uma condição melhor de sobrevivência dentro da chamada classe média baixa.

A Escola Estadual Ana de Carvalho Silveira fica localizada no bairro Silveira, também região Nordeste de Belo Horizonte, próxima aos bairros Cidade Nova, Ipiranga e Nova Floresta. Porém, a maioria dos alunos da escola não reside nesses bairros, que se valorizaram aparentando atender parte da sociedade que se coloca entre as chamadas classe média baixa e classe média. Muito próxima à Avenida Cristiano Machado, a escola é classificada como “escola corredor”, pois recebe alunos de outros bairros e regiões, que desembarcam dos ônibus no corredor MOVE da avenida. Juntando-se aos poucos alunos dos bairros citados, em situação de pobreza ou sobrevivendo mais próximos da classe média baixa, a escola também recebe alunos dos bairros União, São Paulo, São Gabriel, Ribeiro de Abreu, entre outros bairros da região Nordeste e demais regiões. A escola é marcada, então, por uma diversidade de alunos, tanto racialmente, quanto no que se refere à condição social, limitada à classe média baixa mais próxima das periferias.

O ano de 2019 se iniciou com uma mudança na política nacional. Logo no início, lembro do presidente gravando e espalhando um vídeo com ameaças a professores universitários. Quando um governo inicia ameaçando professores, já se imagina períodos em que isso ocorreu. O obscurantismo político do bolsonarismo começou assim e se estendeu a um simbolismo de anticiência. Espalhando notícias falsas nas redes sociais não só contra políticas educacionais pautadas nas Ciências Humanas, mas também contra políticas de saúde, entre outras, pautadas nas Ciências da Natureza. Qualquer professor, consciente historicamente de períodos como esse, fica inquieto, se não, angustiado. Inquietos porque nos perguntamos: como pode um povo eleger governos anticiência?

Pensando na sala de aula tradicional, onde alunos recebem informações e aprendem a memorizá-las, e não pensar sobre elas, fica fácil espalhar notícias falsas na internet, causando, inclusive, na mente das pessoas, um desequilíbrio relacionado à noção espaço-tempo.

Atualmente, a maioria das pessoas, incluindo os mais pobres, possuem um celular com acesso à internet e às redes sociais. Sabemos que as grandes empresas, que apoiaram o bolsonarismo, disseminaram os conteúdos que definiram as eleições. Grande parte do povo, condicionado historicamente a receber informações e aceitá-las como verdadeiras, sem refletir sobre elas, foi induzida pelas chamadas *fake news* (notícias falsas). Não só o resultado das eleições foi determinado por esse conteudismo, mas a disseminação de *fake news* passou a determinar a realidade do país que, em momento de pandemia mundial, se aprofunda em crise sanitária, humanitária e, portanto, crise política. Em um momento no qual esperávamos pelo menos um posicionamento crítico das pessoas, que pudesse estabelecer novas formas de conviver entre si e com o meio ambiente, fomos surpreendidos por uma ansiedade de grande parte do povo pelo apocalipse bíblico. Isso revela não só uma confusão em relação ao espaço-tempo, já que o fim do mundo humano pode ser adiado, mas principalmente como se dá o controle capitalista da psique, do inconsciente, do espírito humano.

Foi com esse cenário que resolvi não mais ficar somente passando informações da Matemática para meus alunos memorizarem, mas passei a pensar em uma metodologia, adequada à complexa realidade, através da qual eles pudessem pensar e chegar às respostas.

Minhas inquietações e angústias, resultantes dessa realidade e da mudança da conjuntura política no país, me fizeram buscar uma nova formação. Encontrei então a Formação Transversal da UFMG e entre as disciplinas que eu poderia fazer de forma isolada e de acordo com minha disponibilidade, me interessei pela disciplina Educação e Espiritualidade, ministrada no segundo semestre de 2019 pela Professora Conceição Clarete Xavier Travalha, a Teca. O tema, que contempla a concepção filosófica de espiritualidade na educação, não só relaciona o meu campo profissional com uma filosofia presente em minha vida, mas correlaciona os fatos narrados neste memorial. A dimensão intuitiva desde a infância, o acolhimento na Umbanda, a curiosidade e autonomia nos estudos escolares e não escolares, as indagações durante a trajetória acadêmica e profissional, a prática da religiosidade afro-brasileira, enfim, fatos de uma formação humana integral, multidimensional, atravessada pela cultura, pela religiosidade, pelo social, pela trajetória escolar, acadêmica, profissional etc.

O ano de 2020 se iniciou. Estava decidido a continuar mudando a minha prática docente e me matriculei na disciplina Juventude Negra, Gênero e Infância, ministrada pelo Professor Rodrigo Ednilson de Jesus, na Formação Transversal da UFMG. Porém, as aulas nas escolas e na Universidade foram interrompidas em consequência da pandemia do coronavírus. Os conflitos sociais se intensificaram, aprofundados pela desigualdade social no país e o contexto pandêmico. O racismo estrutural ficou em evidência. O isolamento social, atravessado pelo excesso de informações da hiperconectividade, matérias sobre a crise política, a velocidade dos acontecimentos, ampliaram minha inquietação. Buscando acalmar a ansiedade, resolvi escrever um livro. Já gostava de escrever e a vontade de publicar um livro existia há um tempo. O tema do livro, em um isolamento em que me interiorizei para resistir, surgiu por intuição. A religiosidade afro-brasileira como forma de resistir já me acompanhava há um bom tempo. Escrevi e publiquei, então, de forma independente, um livro intitulado “Crônicas de um quimbandeiro”, com textos diversos baseados em minha prática umbandista, conhecimentos, reflexões críticas, poemas, contos. A temática intuitiva e a publicação do livro fazem parte da luta emergente contra o racismo religioso no país.

No segundo semestre de 2020 iniciou-se nas escolas públicas o Ensino Remoto. Marcado também pela desigualdade social, racial, na forma da exclusão

digital, o Ensino Remoto trouxe mais inquietações do que soluções. O contexto da pandemia nos forçava a pensar quais seriam os rumos da educação.

Antes desse contexto, as aulas expositivas de Matemática, seguindo a sequência de conteúdo do livro didático, já se esvaziavam de significado para a maioria dos alunos. Os conflitos resultantes disso levavam à aplicação das medidas disciplinares, o que não resolvia. Já se observava a desistência e evasão da juventude periférica da escola, em sua maioria, formada por jovens negros. No Ensino Remoto, a forma de ensino não se alterou; a sequência de conteúdo foi repassada *online*. Muitos alunos não participaram, ou por falta de acesso, ou por falta de sentido. Muita cópia de conteúdo foi recebida, mas não se sabia como estava o processo de aprendizagem, muito menos como esses alunos se encontravam em suas múltiplas dimensões (social, mental, emocional, espiritual, etc.).

Resolvi apresentar, então, um projeto de pesquisa para a linha de pesquisa Educação, Ensino e Humanidades do Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG (PROMESTRE). Este projeto, delimitado à minha prática docente, resultou na proposta de dissertação que introduzo a seguir.

INTRODUÇÃO

Desde o início da carreira, minha experiência como professor de Matemática refletiu uma prática que classifico como tradicional, modelo de aula aprendido na escola, na faculdade. Aulas expositivas que seguiam um passo a passo: introdução da matéria, exemplos, exercícios, correção de exercícios e vistos nos cadernos. Quando iniciei a trajetória docente, estava no primeiro ano de faculdade e no ano anterior havia concluído o ensino médio. Então, minhas primeiras experiências docentes refletiram uma prática que eu percebia ser tradicional entre muitos professores que tive.

Com o tempo, alguns fatos passaram a me incomodar. Um deles é o ato de, ao querer explicar a matéria, ter que ficar insistindo para significativa parte dos alunos fazer silêncio. Outro, que surge desse, é o fato de estar frequentemente adotando medidas punitivas contra aqueles que não se adaptavam a esse modelo; tirava pontos, pedia para sair da sala, encaminhava à direção para registrar ocorrência, convocava os responsáveis, suspendia de aulas. Minha postura como professor refletia o que Paulo Freire classifica como opressora. Mesmo sendo reconhecido pelos alunos em relação à boa assimilação de conteúdo, era desgastante o fato de ter que adotar medidas punitivas para que essas explicações de conteúdos pudessem ocorrer.

Quando tive minha segunda experiência com o Programa de Educação em Tempo Integral, em 2013, pude perceber como os conflitos sociais e as relações de opressão interferem no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. A Escola Estadual Orôncio Murgel Dutra atendia a população da Vila São Tomás, em Belo Horizonte. A maioria dos alunos, em situação de pobreza e opressão, fazia o ensino regular no turno da manhã, almoçava na escola e tinha atividades no turno da tarde. A orientação era “reforçar habilidades básicas” da Matemática, como o “arme e efetue” das quatro operações. Porém, nitidamente, a maioria dos alunos se negava à mesma prática repetitiva do turno matinal. No período da manhã, tinham aulas tradicionais, onde deveriam se sentar enfileirados, calados, para receber as informações. No período da tarde, era visível a impossibilidade de adotar a mesma formatação para ensinar operações fundamentais. Ao serem forçados a fazer o que

não tinha significado para eles, reagiam irritados, o que resultava em atos de opressão por parte de trabalhadores da escola.

Tenho uma lembrança especial de um aluno que transparecia sua condição de pobreza frente aos demais e, quando era ridicularizado por isso, reagia com violência não só contra os colegas, mas contra qualquer pessoa da escola, professores, diretores. Quando procuramos saber a realidade desse aluno, descobrimos que era cuidado pela avó, a mãe vivia em situação de alcoolismo nas ruas e o pai, que ganhava o seu sustento catando papelão, ao ver a mãe naquela condição, a agredia na frente do filho, que também era agredido pelo pai em situações de “correção”. O tanto que esses alunos transpareciam os problemas sociais, ao mesmo tempo em que eram reprimidos pelo modelo opressor de escola, me fez repensar a minha prática como docente.

A partir dessa experiência com o PROETI, passei a enxergar os meus alunos não como sujeitos que devessem se adaptar ao meu modelo para não serem punidos, mas como pessoas com as quais passei a dialogar. Ainda assim, não mudei o meu modelo de aula expositiva, somente passei a dialogar mais e diminuí as medidas punitivas, citadas anteriormente. Nesses diálogos, ouvi mais de uma vez: “professor, você é muito gente boa, mas não consigo entender a sua matéria”. Ou seja, desde o início da minha carreira como professor de matemática, recebo elogios daqueles alunos que assistem e aprendem, por vários motivos, com a minha aula expositiva de Matemática. O aprendizado aqui se refere às habilidades básicas do currículo de Matemática que são passadas em aulas expositivas, de forma sequencial, e que exige desses alunos, não só, terem desenvolvido habilidades em anos anteriores, mas uma postura passiva para receber as informações. Porém, também por vários motivos, existem aqueles que representam parte significativa das turmas e que são sinceros ao dizer, quando dialogamos, que, mesmo com toda dedicação e paciência que tenho ao explicar, não conseguem aprender o conteúdo proposto. Entre esses motivos estão a falta dessas habilidades que não foram desenvolvidas em anos anteriores, a desmotivação pela falta de significado real desses conteúdos, a negação da postura passiva em tempo de hiper conectividade, entre outros.

Com a mudança da conjuntura política no Brasil, acrescida aos problemas e inquietações da prática docente, decidi mudar a minha prática. Comecei a elaborar as sequências de conteúdo e passá-las no quadro de forma didática. Essas

sequências eram elaboradas com uma linguagem mais simples, objetiva e direta. O objetivo era fazer com que os alunos pudessem ler e através da interpretação pudessem raciocinar sobre a linguagem matemática, mais simbólica, que também era escrita de forma a considerar a dimensão intuitiva desses alunos. Ao considerar a autonomia do aluno em sua interpretação e raciocínio, a intuição nesse caso é a dimensão da mente que possibilita prever caminhos e resultados na decifração da simbologia matemática, antes do uso da razão para verificá-los. Essa ideia parte da necessidade de não mais eu ter que insistir no silenciamento de parte das turmas para poder explicar um conteúdo significativo para uns e sem significado para muitos. Aqueles, para os quais os conteúdos das aulas expositivas não fazem sentido, ocupam o tempo ocioso interagindo entre si, levando-nos a insistir para que façam silêncio em prol da atenção dos outros. Com as sequências de conteúdo redigidas didaticamente no quadro, eu conseguia atender as dúvidas individuais e dialogar com aqueles que, por diversos motivos a serem considerados, se negavam também à essa prática.

Com esses diálogos, foi possível me solidarizar ao conhecer os problemas pessoais, sociais, emocionais, que resultam numa trajetória escolar sem atribuição de significado aos conteúdos dados, como se fossem desconexos da realidade. Recordo-me que no final de 2019, no Conselho de Classe do Ensino Médio, tentei dialogar com os professores sobre a situação problemática desses alunos não incluídos no processo educativo, sobre a importância social de não serem reprovados, considerando a mudança da conjuntura política no Brasil e o aumento de desempregados, sabendo que a conclusão do ensino básico é fundamental para a empregabilidade formal e reforçando a importância de termos um projeto negociado com eles. Porém não fui ouvido. A consequência desse tipo de postura da escola e do mecanismo do sistema é a reprovação de muitos alunos cujos problemas não são considerados; situação que vai além do problema social, observado o problema racial, pois parte significativa dos reprovados integra a população negra.

Ao narrar estes problemas colocados à minha prática docente, já me situo no campo da Metodologia da Pesquisa Narrativa e Autobiográfica em Educação, na qual as narrativas autorreferenciais são utilizadas como objeto, fonte e método de pesquisa qualitativa, e como dispositivo pedagógico de reflexão e de formação (PASSEGI, 2014). A Narrativa e seu aspecto literário me sugere publicar um **ebook**

ilustrado como recurso educacional solicitado por este programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência.

Tentando superar os problemas narrados através do diálogo, o qual deveria fluir em meio aos conflitos gerados pela prática tradicional opressora do sistema capitalista de ensino, nos colocamos a seguinte questão:

É possível, através do diálogo, transformar a prática tradicional opressora de ensino em uma prática coletiva inclusiva e diversa, horizontal e solidária?

Para responder à esta questão, inicialmente, no primeiro capítulo, tomando por base um levantamento bibliográfico, faço uma crítica à educação tradicional, fundamentando as narrativas que mostram os processos de exclusão social-racial enquanto mecanismo de opressão. Esta fundamentação teórica é feita tomando como referências os autores Oder José dos Santos (2005), Paulo Freire (1987) e Rodrigo Ednilson de Jesus (2018).

No segundo capítulo, propomos com embasamento em Santos (2005) uma pedagogia que tenha como referência básica um novo tipo de relação social, onde possamos experimentar relações sociais coletivas, horizontais e solidárias. Fazemos esta proposta buscando com Bell Hooks (2021) uma forma de diálogo que transcenda a razão que determinou o modelo injusto de ensino que predomina nas escolas públicas de educação básica, o qual, criticamos veementemente a partir de reflexões provenientes da prática pedagógica nos últimos anos. Assim, torna-se relevante um diálogo que considere a multidimensionalidade do ser humano. Apresentamos esta proposta pensando sobre a multidimensionalidade do ser humano com Rohr (2011).

Enfim, no terceiro e último capítulo, apresentamos um esboço de possibilidades de uma proposta pedagógica, a partir do Ensino Remoto/Isolamento Social colocado pela pandemia de coronavírus no mundo. Em meio a crítica feita aos conflitos gerados por estar em contradição com o sistema dominante, aparentemente mantido pelo inconsciente¹ daqueles que têm medo da liberdade,

¹ Julio Cesar Santos (2021) explica que o viés inconsciente mantém o racismo estrutural no Brasil. Apresenta-se como preconceitos baseados em crenças, costumes, referências e experiências de vida. Todos os cidadãos brasileiros acabam influenciados pelo racismo estrutural, ativamente ou passivamente, automaticamente pelo viés inconsciente. As referências a serem seguidas são construídas com pilares sociais e políticos que mantêm o racismo e as discriminações que subsidiam os privilégios de determinadas classes. Estes pilares acabam afetando a estrutura profissional e os profissionais que não seguem estas referências.

mostramos algumas possibilidades a partir de reflexões sobre minha experiência profissional enquanto professor de Matemática. Com Travalha (2017), esta experiência já é a busca por uma Educação Matemática que considere a integralidade do ser humano.

Quando nos comprometemos com os processos de aprendizagem daqueles que integrarão a classe trabalhadora, com o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem/produção de conhecimento, nos comprometemos também com a busca de um caminho pedagógico que reconheça a prática social desses alunos num determinado momento histórico; prática marcada por especificidades sociais e culturais. Só assim podemos construir sentidos e significados para o grupo de aprendizes (TRAVALHA, 2017).

1 FUNDAMENTOS DA EXCLUSÃO SOCIAL-RACIAL

Quando comecei a lecionar na rede pública de ensino, conforme relatei anteriormente, seguia uma tradição: entrava na sala de aula, cumprimentava os alunos e já ia direto ao assunto da Matemática. Seguindo o livro didático, escrevia o título do conteúdo no quadro, a definição, os exemplos, e aguardava os alunos copiarem para poder explicar. As nossas posições em sala também eram a tradicional: os alunos sentados enfileirados frente ao professor e o quadro. Todos condicionados às regras do que é considerado tradicionalmente uma boa escola, aquele modelo no qual se considera uma rígida disciplina, onde os alunos precisam ficar em silêncio para ouvir o professor passar as informações. Porém, esse silêncio poucas vezes acontecia; antes e/ou durante a explicação, era necessário insistir no silêncio para que as definições e os exemplos pudessem ser repassados para aqueles que estavam adaptados a recebê-los, para que em seguida eu pudesse passar os exercícios de fixação/mecanização.

O Professor Oder José dos Santos (2005) afirma que, em nossa sociedade, o objetivo atribuído à escola é, fundamentalmente, transmitir o saber sistematizado sob a forma de conteúdos programáticos. Tem como finalidade preparar os sujeitos para realizarem tarefas que os tornem aptos a se inserirem no mercado de trabalho de forma produtiva conforme os parâmetros capitalistas.

Determinado a esse objetivo, a reprodução do conteúdo de Matemática em minha prática docente era organizada segundo as sequências de conteúdo dos livros didáticos. Para reproduzir essas informações, a sala de aula deveria estar estruturada e organizada de acordo com os costumes tradicionais a serem seguidos: cada aluno no seu lugar nas fileiras, com o caderno aberto para copiar as informações passadas no quadro para, em seguida, ouvirem, em silêncio, as explicações.

Decorrentes desse eixo estruturador, de acordo com o Professor Oder (2005), temos a prática pedagógica: de um lado, o professor preparado para transmitir conhecimento, com o domínio de determinado conteúdo e de uma forma de transmitir e, de outro lado, o aluno que não sabe e está ali para aprender. Supõe-se que sendo eficiente a transmissão de conteúdo, a aprendizagem do aluno está garantida.

Nós, professores, ao chegarmos em uma escola, já encontramos uma forma de organização dos processos de trabalho. Ao já ter que entregar um planejamento determinando o trabalho docente, uma exigência da burocracia escolar, recorria ao livro didático adotado na escola para a série com a qual eu trabalharia.

O Professor Oder (2005) mostra que nos deparamos com um complexo de relações sociais estruturadas de tal forma que nos impossibilita de experimentar, pesquisar e pensar o que trabalhar, para que, por que, como e quando trabalhar. Se a nós cabe reproduzir o conhecimento, dominando o conteúdo e a forma de reproduzi-lo; se o domínio desse conteúdo é satisfatório e a forma de reproduzi-lo é razoável; e se cumprimos os horários, estamos dentro dos parâmetros exigidos pelo sistema escolar.

Ora, quando se diz distribuir conhecimento, estamos, ao mesmo tempo, afirmando que o conhecimento a ser distribuído deva ser produzido previamente. Não se distribui o que não foi produzido. Mas quem são os produtores desse conhecimento? Aos professores, cabe apenas transmiti-lo. Seu papel, em última instância, se assemelha a uma correia de transmissão, ao fazer a mediação entre aquele que produziu o conhecimento e aqueles que devem aprendê-lo. O professor exerce, portanto, um papel passivo no que diz respeito à produção do conhecimento. (SANTOS, 2005, p. 43)

Sobre essa concepção de que nos cabe transmitir conhecimento e ao aluno assimilar o que foi transmitido, o Professor Oder (2005) também mostra que essa prática é a expressão, no plano pedagógico, de uma determinada divisão do trabalho. Parte do pressuposto de que uns possuem o saber e outros não. Os que não possuem precisam adquirir dos que possuem. A única forma de aprender seria através da reprodução de um e do esforço individual do outro para assimilar. Se alguns não aprendem é porque não se esforçaram o suficiente, são defasados ou desinteressados. As informações sistematizadas são vistas como modelo único, absoluto, neutro e inquestionável.

Porém, a reprodução de conteúdo não resume a dimensão pedagógica da minha relação com os alunos. Somos pessoas em um determinado lugar, a sala de aula, e estabelecemos entre nós relações sociais que são complexas e apresentam

várias dimensões para análise. A dimensão pedagógica é uma, mas existe a dimensão política, a econômica, a cultural, a sociológica, filosófica, entre outras.

A melhor forma de aprendizagem resulta da vivência, do experimentar, do praticar, das relações sociais. Porém, as relações mais usuais em nossa sociedade são as mais adequadas ao modo de produção capitalista: hierarquia, individualismo, concorrência e passividade.

Em sala de aula, a hierarquia era representada pela posição rígida que eu deveria ocupar, me posicionando frente aos alunos, colocando as regras, cobrando-as, determinando o conteúdo a ser reproduzido e adotando as medidas disciplinares no caso do descumprimento das regras. O individualismo é caracterizado, por exemplo, pela estratégia do mapa de sala: cada aluno em seu lugar determinado na fileira se esforçando para assimilar o conteúdo. A concorrência é estimulada pela determinação de um conteúdo único, absoluto, supostamente neutro e inquestionável, ao qual todos devem se esforçar individualmente para assimilar, caso contrário, o aluno é considerado fraco, indisciplinado, desinteressado. A passividade é o principal resultado da imposição das regras, do conteúdo, pois os alunos devem aceitar passivamente a disciplina que lhes é colocada e se silenciarem para ouvir e memorizar o conteúdo reproduzido.

Insistir no silêncio muitas vezes significava se irritar e gritar, lidar com a reação agressiva desses alunos, estabelecendo relações de opressão. Após essa insistência, caso os alunos continuassem desobedecendo as regras, medidas punitivas eram tomadas. Primeiro, o registro de ocorrência, depois o encaminhamento para a direção, se não resolvesse, a convocação do(s) responsável(eis), se não, a suspensão de aulas e, em última hipótese, a transferência de escola. Todo um desgaste para repassar os conteúdos de Matemática.

Ao pensarmos sobre esse modelo de escola, pautado em períodos não democráticos, em experiências autoritárias impostas pelo “Capital”, nas relações de opressão impostas pelo autoritarismo, constatamos algumas implicações.

A relação entre professor e aluno tem uma característica marcante: ela se resume na reprodução de conteúdo que tende a perder o significado concreto na realidade. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado, quando não falar sobre algo afastado da experiência existencial dos alunos. O professor é o real sujeito e sua função é encher os alunos de conteúdo. Conteúdo que retrata a

realidade, mas desconectado da totalidade, perdendo a significação. As palavras não carregam sua dimensão real e se tornam mais som do que significado. (FREIRE, 1987)

Um *meme* se espalhou nas redes sociais com a seguinte frase: “Mais um ano que termina e eu ainda não usei a fórmula de Bhaskara pra nada na minha vida”. Esse *meme* que viralizou me fez refletir sobre a aula de Função do 2º grau. Escrevia no quadro a definição, como sendo a função cuja lei é $f(x) = ax^2 + bx + c$, dava alguns exemplos, e ao falar sobre as raízes da função, mostrava que tínhamos que igualá-la a zero, $ax^2 + bx + c = 0$, calcular o discriminante $\Delta = b^2 - 4ac$ e, enfim, utilizar a fórmula de Bhaskara $x = \frac{-b \pm \sqrt{\Delta}}{2a}$. Ou seja, uma reprodução de conteúdo na qual sou o sujeito conduzindo os meus alunos à memorização mecânica.

Paulo Freire (1987) mostra que esse processo se torna um “ato de depositar”, em que os alunos são os “recipientes” a serem “enchidos” pelo professor, que quanto mais enche de conteúdo, melhor será, enquanto os alunos quanto mais se deixem encher, recebendo pacientemente, memorizando e repetindo o conteúdo, melhores serão. É o modelo tradicional de ensino capitalista que se arrasta no Brasil, onde a ação dos alunos é receber conteúdos e arquivá-los.

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, Paulo; 1987, p. 33)

Nesse modelo de ensino, objeto de nossa crítica, nós, professores de Matemática, somos condicionados à “obrigação” de ensinar a “Fórmula de Bhaskara” da forma mencionada, mesmo que ela não tenha significação real para os alunos. É que nesse modelo, nós que decoramos a fórmula devemos reproduzi-la para o aluno. Os alunos são divididos em “aqueles que querem” e “aqueles que não querem”. Os que não querem não podem atralhar os que querem, caso contrário,

são punidos. É que os que não querem não vão querer de qualquer forma; conclui-se nesse modelo.

FREIRE (1987) explica que, nesse modelo, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, relação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão: a absolutização da ignorância. Somos condicionados a nos manter em posições fixas, invariáveis, detentores do saber, enquanto os alunos são convencidos de que nada sabem. Posições rígidas que negam a educação e o conhecimento como processos de busca.

Alunos sentados frente ao quadro, ao professor, enfileirados, muitas vezes se transformam em uns contra os outros. O que sabe mais e os que querem contra os que não querem. O professor que possui o conteúdo e os alunos que se deixam encher contra os alunos para os quais essa relação se esvazia de sentido. O professor que possui o conteúdo só enxerga sua existência em função de reproduzi-lo para aqueles convencidos de que nada sabem e vice-versa. Nem o professor, nem os alunos que se deixam encher, nem os alunos que não veem sentido nesse modelo, percebem-se como seres em um mundo comum, em um tempo presente, em um mesmo processo de busca.

Esse modelo de sala de aula, ao qual fomos condicionados historicamente, estimula os conflitos narrados, pois é fundamentado na lógica da ideologia da opressão, na cultura do silêncio. Os alunos devem se adaptar, se ajustar em silêncio para arquivar os conteúdos repassados, desenvolvendo muito pouco a consciência crítica da própria realidade, que poderia resultar na identificação das possibilidades do processo de busca no tempo presente.

Quanto mais passivos, mais se adaptam de forma ingênua ao mundo. Essa adaptação minimiza ou anula a criatividade dos alunos, estimulando a ingenuidade e não a criticidade, o que satisfaz aos interesses dos exploradores/opressores. Na escola, surpreende a reação instintiva dos seres adaptados, seja dos gestores, professores, seja de alguns alunos, contra tentativas de uma educação que desenvolva uma consciência crítica e um pensar autêntico, que supere o conteudismo desconexo e religue os saberes.

Os alunos considerados como “aqueles que não querem”, para os quais os conteúdos são vazios de sentido, e que “não vão querer de qualquer forma”, já que a contradição professor-aluno estimula o conflito, são colocados à margem de uma

suposta ideia de sociedade organizada, justa e boa. Os marginalizados são considerados casos isolados que, ou se adaptam ao suposto modelo justo, deixando de ser “preguiçosos”, ou serão invisibilizados, reprovados, considerados desistentes ou evadidos.

Esses determinantes da sala de aula implicam muitos alunos convencidos de que não são capazes de assimilar o conteúdo reproduzido. Isso é demonstrado quando dizem que “não sabem nada” ou que “são burros”. A lógica da concorrência aprofunda essa situação, pois oprimidos ou envergonhados, não apresentam os saberes que possuem, têm medo ou vergonha de errar, pois frente ao erro é frequente um ridicularizar o outro: “deixa de ser burro”! Dessa forma, também não apresentam suas dúvidas. A sala de aula acaba se resumindo, em sua dimensão pedagógica, em um processo de cópias para a obtenção de pontos, da média e, conseqüentemente, da aprovação.

Os alunos que se comportassem de acordo com as regras e tivessem as cópias registradas no caderno, obtinham a média. Geralmente, esses alunos não demonstravam a assimilação do conteúdo nas provas. Aqueles que demonstravam, fizeram o esforço individual para assimilar o conteúdo reproduzido e, geralmente, conseguiam nota próxima da máxima. Os alunos que não se esforçassem para assimilar o conteúdo, nem tivessem as cópias registradas e nem se comportassem de acordo com as regras, reprovados provavelmente seriam.

Analiseemos a seguir se as reprovações são justas.

Cada um de nós, seres humanos, pode ser considerado como um conjunto de relações sociais, de práticas sociais que se repartem em diferentes instituições. Desenvolvemos uma multiplicidade dessas práticas: familiar, religiosa, de lazer, escolar, trabalhista, política, entre outras. Podemos dizer que a nossa existência se realiza em diferentes práticas sociais.

Como em toda instituição existe uma forma de organizar as ações que ocorrem em seu interior, podemos dizer que o nosso comportamento é determinado pela forma organizacional das instituições nas quais estamos inseridos. Nossa prática social será, então, repartida em diferentes instituições que, na sociedade atual, mantêm, entre si, relações complementares, mas contraditórias ou até mesmo antagônicas. Assim, o homem existe não na unidade,

mas na fragmentação de sua prática, na contradição entre os diferentes aspectos que a compõe. (SANTOS, 2005, p. 49)

Entretanto, o Professor Oder (2005) afirma que, para enfrentar essa fragmentação e falta de unidade, o ser humano é capaz de organizar cognitivamente um sistema que articula de forma coerentemente razoável todas essas práticas sociais. O autor chama de sistema ideológico particular a organização cognitiva das representações que o ser humano faz de sua prática social. Todos os elementos da representação (palavras, imagens, conceitos, ...) relacionam-se entre si e se articulam formando um todo que não é uma simples soma de seus elementos. É esse sistema que atribui significado a cada um dos elementos, assim, uma palavra fora dele é sem sentido. Cada ser humano atribui uma forma particular de ordenar os elementos dando a eles unidade e significado próprio, mesmo que esses elementos sejam os mesmos, cada um atribui a eles significados diferentes conforme seu sistema ideológico particular.

Em sala de aula, esses fundamentos embasam a complexidade da transmissão e assimilação dos conteúdos. Quando suponho que uma boa aula expositiva resulta em uma boa aprendizagem, estou supondo que o conteúdo reproduzido será assimilado igualmente por todos os alunos. Porém, o conteúdo exposto é um todo formado por diferentes elementos.

Quando introduzo, por exemplo, a noção de Função nas aulas de Matemática, como uma relação de dependência entre grandezas diferentes, estou reproduzindo um significado de um sistema ideológico particular que determina a minha prática docente. Quando pergunto, antes, qual a noção o meu aluno tem de Função, já ouvi mais de uma vez, por exemplo, o exercício do cargo exercido por uma pessoa. Ou seja, o significado atribuído pelo meu aluno, para o mesmo elemento, é parte de seu sistema ideológico particular.

Dessa forma, cada aluno aprende o que é significativo para ele; aqueles elementos que incorpora ao seu sistema ideológico particular. Cada um possui o seu sistema que atribuirá significado aos elementos de acordo com a sua prática social, não de acordo com o sistema que determina a minha prática docente.

Logo, aqueles alunos que não atribuíam significado ao conteúdo reproduzido pelo sistema ideológico determinante da minha prática docente e que reagiam instintivamente não apresentando as cópias registradas no caderno e não se

comportando de acordo com as regras, eram reprovados sem que se considerasse seus sistemas ideológicos particulares.

Essa reprovação, muitas vezes antecipada pela desistência e evasão, representa a desigualdade social que estrutura a sociedade brasileira composta por diferentes classes. Ao não considerarmos os sistemas particulares dos alunos, tentando sobrepor o nosso, sem sucesso, não necessariamente deveríamos reprová-los. A reprovação configura a exclusão social do processo educativo, contribuindo com as desigualdades.

Nestas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar, muitas vezes, a suposta solução está em “integrar” os marginalizados à suposta sociedade justa e sadia, como se estivessem “fora de” para estarem “dentro de”.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, Paulo; 1987, p. 35)

Os marginalizados, que são os oprimidos, em sua maioria, pertencem à população negra e mais pobre da sociedade.

Na introdução deste trabalho, narro a situação de um aluno, em condição de pobreza, que ofendido por essa situação, ao ser ridicularizado pelos colegas, não só devolveia as ofensas, mas também ofendia professores, coordenadores, entre outros trabalhadores da escola. A criança era cuidada pela avó, pois a mãe vivia em situação de alcoolismo pelas ruas e era agredida pelo pai, que buscava o sustento trabalhando com a coleta de papelão. O pai também batia no filho querendo “corrigi-lo” quando a criança não apresentava o comportamento desejado. Esse aluno, que tinha aproximadamente onze anos de idade, integra a população negra.

Tenho a recordação de um episódio na escola, em que esse aluno não queria se retirar da quadra de esportes para a professora do quarto ano realizar sua aula. Então, fui chamado para retirá-lo, pois ele deveria estar em minha sala. Como tínhamos uma relação mais amigável, utilizando-me de bom humor, carreguei esse aluno até a parte externa da quadra. Contrariado, ele xingou a professora, uma senhora branca, de cabelo grisalho, muito sistemática e vista como megera pelas

pessoas da escola. Ela não hesitou em devolver a ofensa: “Vai você, vagabundo! Marginal!”.

Ora ofensor, ora ofendido, esse aluno se negava à maioria das atividades propostas para o processo de ensino aprendizagem. Porém, se destacava em trabalhos nos quais tinha a oportunidade de apresentar suas letras de rap, pois era inspirado pelo gênero musical. Trabalhei nessa escola por aproximadamente um ano e a situação desse aluno marcou o começo de uma série de reflexões que passei a fazer a partir dali. Refleti sobre sua condição social e como isso poderia impactar a continuidade de sua trajetória escolar. O que seria levado em consideração pelo sistema escolar? A proposta de escolarização à qual resistia ou o talento desenvolvido em seu pertencimento cultural? Não é possível afirmar como se deu a trajetória desse aluno, mas as mesmas reflexões valem para muitos alunos pobres que integram a população negra.

O Professor Rodrigo Ednilson de Jesus (2018), ao pesquisar sobre as interações entre condições socioeconômicas e raciais e trajetórias educacionais, constatou, através dessa interseccionalidade, como a dinâmica de reprodução das precárias condições de longevidade escolar, aliada à persistência e a naturalização da discriminação racial, levam aos baixos índices de escolaridade e às elevadas taxas de abandono e repetência observadas entre jovens negros e pobres.

Para compreender esse cenário, o pesquisador explica o conceito sociológico de raça.

Raça continua a ser utilizada, enquanto uma construção social e cultural, como instrumento de exclusão e opressão. No Brasil, os traços fenotípicos (a pigmentação da pele, o tipo de cabelo, o formato dos lábios, sobretudo) são utilizados como importantes elementos de avaliação social de indivíduos e, geralmente, se transforma na principal fonte de preconceito. (JESUS, 2018, p. 3)

As práticas de hierarquização racial foram instituídas enquanto prática social e são cotidianamente atualizadas. O Professor Rodrigo (2018) explica que a produção e reprodução das discriminações e desigualdades são mantidas pela perpetuação dos imaginários sobre suposta inferioridade de raça, seja pela estereotipização da população negra, seja pelo silenciamento ou invisibilização das referências da população negra. Dessa forma, o racismo deve ser compreendido

como um sistema de opressão e produção sistemática de discriminações e desigualdades que, baseando-se na crença em raças superiores e inferiores, intelectualmente, culturalmente e socialmente, distribui privilégios e desvantagens.

Procurando dissociar o conceito de raça da noção estigmatizadora utilizada pelo racismo científico do final do século XIX e procurando vinculá-lo às dimensões de pertencimento coletivo, o movimento negro brasileiro impulsionou uma ressignificação desse conceito, que passou a ser entendido também como um importante marcador de identidades individuais e coletivas de negros e negras no Brasil e na diáspora.

Negros e negras não seriam, portanto, somente aqueles que, portadores de acúmulo de melanina na pele, tornam-se alvos principais das práticas de racismo e discriminação racial, mas aqueles que, portadores de acúmulo de melanina ou outras características fenotípicas associadas à um determinado coletivo, se veem e se sentem como parte de uma identidade coletiva: a raça ou a população negra. (JESUS, 2018, p. 4)

Dados de pesquisas apresentadas no início da década de 2010 evidenciam a persistência da desigualdade racial, revelando a contínua assimetria na distribuição de bens entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos raciais ao longo da história do Brasil. A intensa desigualdade racial brasileira impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra, estando associada às formas usualmente sutis de discriminação racial.

A desigualdade observada no mercado de trabalho, a desigualdade de renda, podem ser explicadas, em parte, pela heterogeneidade na escolaridade brasileira. Mesmo com o aumento da oferta de escolarização no Estado brasileiro ao longo do século XX, a desigualdade no acesso a este bem não foi superada. A situação de inércia que marca a dinâmica das relações raciais no Brasil justifica os repetidos resultados encontrados nessas pesquisas como resquícios do passado escravocrata.

A discriminação racial é uma das principais barreiras que os jovens brasileiros enfrentam para garantir o direito à educação. A maioria dos excluídos da escola é negra e a discriminação não se caracteriza apenas pela dificuldade de acesso, mas principalmente pela dificuldade de dar continuidade à vida escolar.

Nos parágrafos iniciais deste trabalho, também narro o episódio de um Conselho de Classe no qual tento dialogar sobre a importância social de não reprovarmos os alunos excluídos do processo educativo, considerando a mudança recente da conjuntura política no Brasil, o aumento de desempregados, a conclusão do ensino básico como fundamental para uma empregabilidade com direitos e, principalmente, a importância de termos um projeto negociado com eles. A reprovação de muitos alunos, cuja realidade existencial não é considerada, vai além da dimensão social, ao compreendermos a profundidade da dimensão racial nas desigualdades observadas e mantidas pela perpetuação da estereotipização, silenciamento ou invisibilização de muitas referências da população negra.

Dialogando criticamente com um desses alunos reprovados que, após uma sequência de reprovações, se encontrava no primeiro ano do ensino médio com vinte e dois anos de idade, pude constatar que ele já buscava o seu sustento financeiro como trabalhador autônomo e pensava em seguir a carreira de DJ da cultura Hip Hop. Porém, não desistiria de se formar no Ensino Médio mesmo não atribuindo significado ao modelo de escolarização proposto. Por que não considerar o projeto que ele já possui em mente?

Se os assuntos relacionados à temática racial não são considerados na atividade docente, também não se percebe as diversas representações de cunho racial, por vezes fortemente pejorativas, marcadas por uma desvantagem simbólica que pesa sobre determinados alunos negros. A escola acaba se configurando como parte de uma realidade social mais ampla onde raça tem um significado social que estrutura as relações cotidianas. Relações que se baseiam na crença na existência de distinções raciais derivadas das distinções fenotípicas. Sendo, portanto, relações racializadas caracterizadas por imaginários baseados em características fenotípicas e na distinção entre jovens negros e jovens brancos.

O Professor Rodrigo (2018) explica que ao mesmo tempo em que as diferenciações fenotípicas inscritas no corpo cumprem um importante papel no processo de fortalecimento da identidade e do pertencimento racial como forma de resistência, também acabam se convertendo nos principais elementos dos processos de estigmatização sociorracial.

Outro acontecimento que marcou minha trajetória docente ocorreu em um dia no qual eu chegara um pouco atrasado à uma escola onde trabalhava e me deparei com um aluno, pertencente à população negra, impedido de entrar na escola por ter

pintado o cabelo de loiro. Indignado com a situação e com pressa, sugeri: “Chama a reportagem!”. Quando perguntei para a coordenação qual era o problema, obtive como resposta: “Isso é cabelo de bandido!”. No outro dia, esse aluno chegou à escola com o cabelo pintado de preto.

“A perpetuação de imagens depreciativas associadas aos corpos negros, tornando-os como corpos anormais, deriva, ainda que indiretamente, do racismo científico do século XIX” (JESUS, 2018, p. 8). Se essas imagens depreciativas são constantemente atualizadas, por meio de conversas triviais, troca de apelidos, discursos midiáticos, currículos escolares hegemônicos, passam a ser vistas não somente como resquícios do passado. São esses imaginários depreciativos que nos levam a relacionar as discriminações raciais com a produção do fracasso escolar de jovens negros.

Corpos vistos como anormais, comparados aos padrões considerados normais, são alvos de ridicularizações, tanto em sala de aula como fora dela. Isso acontece para reforçar a suposta normalidade de “corpos brancos, magros e são” e a suposta anormalidade de corpos fora desses padrões.

As ridicularizações podem acabar em troca de ofensas. Ora os jovens ofendem, ora são ofendidos.

As repetidas situações cotidianas em que nos deparamos com sujeitos estigmatizados agredindo verbalmente outros sujeitos estigmatizados, reforça a percepção de que a produção social da anormalidade, em especial o racismo, se configura como um sistema de opressão e produção sistemática de discriminações e desigualdades que, mesmo permitindo que estes sujeitos vistos como anormais operem este sistema, não o transformam em beneficiários deste sistema. (JESUS, 2018, p. 13)

O uso de estereótipos racistas transforma corpos negros em anormais, risíveis e desprezíveis. Naturaliza a subalternidade desses corpos. A reprodução desses estereótipos silencia a denúncia contra o racismo e suas consequências devastadoras. Na escola, isso se reveste em silenciamento também dos meios de combatê-lo, invisibilizando as possibilidades dos alunos estigmatizados de se afirmarem diferentes daquilo que lhes é atribuído, reproduzindo, assim, destinos educacionais e ocupacionais desiguais.

Constatamos que nas escolas públicas de ensino básico que atendem os considerados marginalizados, condicionadas ao modelo capitalista tradicional de ensino e suas relações de opressão, não é possível a conscientização desses alunos, o pensar crítico autêntico. A imposição de conteúdos estimula a contradição professor-aluno e seus conflitos, impedindo a relação dialógica que defenderemos neste trabalho como possível caminho para a superação dessa contradição.

Essas relações sociais da escola, mais adequadas ao modo de produção capitalista, são denominadas pelo Professor Oder (2005) como relações sociais de Tipo I. Visando superá-las, sem negá-las, o autor propõe as relações sociais de Tipo Novo, que serão analisadas neste trabalho, mediadas pelo diálogo.

2 O DIÁLOGO COMO FONTE DE UMA PRÁTICA COLETIVA INCLUSIVA E DIVERSA, HORIZONTAL E SOLIDÁRIA

Vimos que a mentalidade dominante do objetivismo que configura o modelo de sala de aula tradicional é vista por nós como mais adequada ao modo de produção capitalista, o que o Professor Oder (2005) caracteriza como relações sociais de Tipo I. Visando superá-las, sem negá-las ou desconsiderá-las, o autor propõe as relações sociais de Tipo Novo.

Evidentemente não podemos reduzir as relações sociais existentes na sala de aula às relações de Tipo I. Na verdade, a sala de aula é muito complexa. Nela convergem diferentes tipos de relações sociais. No dia-a-dia da sala de aula, o que se observa é a convivência de harmonias, ambiguidades, conflitos e antagonismo entre os diferentes tipos de relações sociais. Assim, para efeito de análise comparativa, selecionemos outro tipo de relação social, também existente na sociedade e na escola – a relação social de Tipo Novo. (SANTOS, 2005, p. 45)

O Professor Oder (2005) explica que, quando analisamos a dinâmica dos processos socioeconômicos, encontramos a existência de certos movimentos sociais conduzidos pelas classes trabalhadoras bastante inovadores. A partir desses movimentos práticos, os trabalhadores podem experimentar relações sociais coletivas, horizontais, solidárias e que exigem a participação ativa de todos.

O autor propõe uma pedagogia que tenha como referência básica um novo tipo de relação social: uma sala de aula integrada, onde há a interação de todos, onde teias de solidariedade são tecidas por todos que participam, onde haja relacionamento recíproco, onde práticas coletivas se voltem para formar um organismo único. Cada um deve ser aceito e ter, reconhecido, seu direito de expressar um ponto de vista. A tentativa é de que o trabalho pedagógico esteja em harmonia com a coletividade da sala de aula, onde pessoas aprendam a trabalhar coletivamente de forma prática, onde o trabalho coletivo favoreça a iniciativa de todos.

Passando a enxergar os meus alunos não como sujeitos adaptáveis a um modelo de sala de aula e ensino, enfileirados e condicionados às regras colocadas, passíveis de punição, mas como pessoas, passei também a dialogar. Mesmo não mudando completamente o modelo expositivo de aula, ao redigir as sequências de conteúdo de forma didática no quadro para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, buscava considerar a autonomia desses alunos na interpretação das situações propostas, seus conhecimentos prévios, intuição e raciocínio. O objetivo era ter tempo para, também, dialogar com aqueles que negavam essa proposta. Reforçando o que afirmei sobre os desafios da prática docente, através desses diálogos foi possível me solidarizar com a situação existencial desses alunos. Situação que envolve variadas dimensões a serem consideradas: a dimensão social, familiar, religiosa, étnico-racial, de gênero, a dimensão sexual, corporal, emocional, enfim, a dimensão cognitiva, entre outras que a atravessam.

Bell Hooks (2021) propõe o diálogo sincero quando o ensinar está envolvido pelo amor. Porém, esse diálogo é um tabu. Ensinar com amor envolve nos perguntarmos quais conexões podemos estabelecer entre nós, nossos alunos e o que ensinamos. O diálogo sincero é um tabu, pois, ao tentar estabelecer essas conexões, há um atravessamento entre o amor e a dimensão emocional. Esse atravessamento é visto como “suspeito” e “perigoso” em um sistema escolar historicamente e supostamente racional e objetivo. Supostamente pois a racionalidade e objetividade que configuram esse sistema ignoram a multidimensionalidade dos seres presentes para transformá-los em objetos da razão, sendo a dimensão racional apenas uma dessas múltiplas dimensões.

O desejo do inconsciente de fazer os alunos entrarem em conformidade com o modelo de sala de aula tradicional opressor, tornando-os adaptáveis, enfileiráveis e condicionáveis às regras disciplinadoras, passíveis de punição, é o desejo de dominar e controlar da mentalidade dominante do objetivismo. De acordo com Bell Hooks (2021, p. 205), “onde há dominação, não há espaço para o amor”.

O inconsciente, aqui, se refere à dimensão envolvida pelo objetivismo que estrutura o sistema escolar, não pertencendo necessariamente ao atual “espaço-tempo” determinístico já que se conserva a partir do período em que este sistema é imposto como forma de controle. Na frase de Paulo Freire (1987) “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”, o sonho é o

desejo do inconsciente do oprimido que só supera a opressão se tornando o opressor.

Se a cultura dominante promove um objetivismo que é desumanizante, por outro lado, Bell Hooks (2021) propõe um modelo de parceria mútua que promove um engajamento de um eu que humaniza, tornando possível o amor. A autora explica que o amor e a resistência ao modelo de dominação se relacionam quando entendemos os elementos que resultam em movimentos por justiça social.

Olhando para a luta antirracista pelos direitos civis, um dos mais revolucionários movimentos por justiça social no mundo, ficou evidente que o foco em uma ética do amor foi fator central para o sucesso do movimento. (HOOKS, 2021, p. 208)

A autora apresenta uma noção de amor enquanto uma combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança, fatores que operam de forma independente e formam uma estrutura central do amor. Quando esses princípios básicos constituem a base da interação entre professores e alunos, pode-se iniciar uma busca mútua por conhecimento e condições para o aprendizado.

Quando ensinamos com amor, percebemos com mais facilidade as especificidades de cada aluno, tentando estabelecer uma comunidade integrada em sala de aula proporcionando o bem-estar emocional de todos ali presentes. O ensino consciente, isto é, o ensino com amor, nos faz perceber que a experiência da sala de aula não é significativa quando não consideramos a dimensão emocional dos seres que a integram. A sala de aula amorosa é um lugar, de acordo com Bell Hooks (2021), onde os alunos aprendem tanto pela presença quanto pela prática do professor, onde o diálogo crítico pode acontecer tentando não diminuir o espírito de ninguém, onde tentamos resolver as tensões de forma construtiva, onde o processo de aprendizagem não se resume em silêncio e aula expositiva.

O amor que proporciona o diálogo crítico não é a expressão de um ponto de vista ofensivo a outras pessoas da sala de aula. Criar uma comunidade de ensino é a difícil tentativa de privilegiarmos o respeito e a responsabilidade como valores necessários em um contexto em que o ponto de vista de uma pessoa pode ofender a autoestima e o bem-estar social de outra. De acordo com Bell Hooks (2021, p.

215), todas as relações de amor significativas empoderam cada pessoa envolvida na prática mútua de parceria”.

Entre professor e aluno, o amor torna o reconhecimento possível, oferecendo uma sala de aula onde há a interseção entre o esforço para produzir conhecimento e considerar a integralidade dos seres presentes. Daí que professores com os alunos se transformam em produtores associados do conhecimento (SANTOS, 2005).

O amor na sala de aula prepara docentes e estudantes para abrir a mente e o coração. É a fundação sobre a qual toda comunidade de ensino pode ser criada. Professores e professoras não precisam temer que a prática do amor na sala de aula os leve ao favoritismo. O amor sempre nos moverá para longe da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará. E esse é o cerne da questão. (Hooks, 2021, p. 215)

Paulo Freire (1967), ao propor uma educação como prática da liberdade, afirma que somente uma prática ativa, dialógica e participante poderia realizá-la. O diálogo é uma relação horizontal entre pessoas que deve surgir de uma matriz crítica e gerar criticidade, nutrindo-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Só o diálogo comunica e quando os seres do diálogo se conectam dessa forma, com amor, esperança e fé um no outro, podem-se fazer críticos na busca de algo, estabelecendo-se, assim, uma relação de simpatia entre todos. Só aí há comunicação.

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para relações harmoniosas, mas em todos os sentidos do nosso ser. Contudo, é necessária a virtude da fé filosófica para que o diálogo tenha estímulo e significação. Fé nos seres humanos e suas possibilidades. Acreditar que só chegamos a ser nós mesmos quando os outros também o são.

O diálogo se opõe ao antidiálogo tão enraizado historicamente nas instituições, principalmente as escolares, já que, formando gerações, mantêm as estruturas históricas. O antidiálogo implica uma relação vertical de uns sobre outros, configurando assim relações desamorosas e, portanto, acríicas. Reduz a humildade, a esperança e induz à arrogância e autossuficiência, quebrando a relação de simpatia entre pessoas, que caracteriza o diálogo. De acordo com Freire (1967), o antidiálogo não comunica, faz comunicados.

Precisávamos de uma Pedagogia da Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos. (FREIRE, 1967, p. 108)

2.1 A proposta do diálogo

Freire (1987) mostra que o diálogo é um fenômeno humano caracterizado pela palavra. Na palavra, encontramos ação e reflexão em uma interação radical, daí é prática que transforma o mundo. Se a palavra não transforma o mundo, não é verdadeira. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 44)

Silenciadas, as pessoas não se fazem. Elas se desenvolvem na prática ação-reflexão através da palavra. Dizer a palavra verdadeira, que é práxis (prática ação-reflexão), também é trabalho, é transformar o mundo, é direito das pessoas.

O diálogo é, então, um encontro entre pessoas que, mediatizadas pelo mundo, o pronunciam sem se esgotar a solidariedade entre elas. Por isso, não é diálogo quando uns dizem suas palavras proibindo outros de pronunciar o mundo. Para ser diálogo, os que se encontram negados de dizer suas palavras precisam reconquistar esse direito.

O diálogo é o caminho pelo qual as pessoas se significam enquanto pessoas, dizendo as palavras com as quais pronunciam o mundo e o transformam. Portanto, é uma exigência existencial. Se é parte do encontro entre aqueles que solidarizam o refletir e o agir para transformar o mundo, não se reduz somente ao ato de depositar ideias no outro, nem a uma troca de ideias a serem somente consumidas. Também não é uma discussão para a guerra, um conflito de interesses pessoais, entre pessoas que não se comprometem com a pronúncia do mundo, com a busca pela ciência de mundo, mas com a dominação do mundo, isto é, com a sua destruição.

A partir do encontro de pessoas que pronunciam o mundo, o diálogo também não é uma doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de autotransformação.

Não é um instrumento de conquista do outro, pois não seria diálogo. É a conquista do pronunciar do mundo.

Propomos uma educação como prática da liberdade, na qual o diálogo é uma relação horizontal que gera criticidade, através do amor, da humildade, da esperança, da fé filosófica e da confiança. Amor como uma combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade e respeito.

Defendemos que essas novas relações, de parceria mútua, promovam um engajamento de um eu que humaniza, tornando possível o amor. Um engajamento só possível através do diálogo sincero, reconhecidos os elementos que resultam em movimentos por justiça social. Um engajamento que supere os estereótipos de corpos negros, sua estigmatização, possibilitando esses alunos se afirmarem.

Quando propomos uma pedagogia do amor e da liberdade, através do diálogo que considera a multidimensionalidade do ser humano, torna-se necessário compreender alguns fundamentos filosóficos desses conceitos.

2.2 A multidimensionalidade do ser humano segundo Rohr

Ao pensar a formação humana, o Professor Ferdinand Rohr (2011) mostra que devemos compreender o ser humano em sua integralidade e multidimensionalidade. Inicialmente, ele diferencia cinco dimensões básicas: física, sensorial, emocional, mental e espiritual.

A dimensão física abrange o corpo físico-biológico. A dimensão sensorial é formada por nossas sensações físicas (calor, frio, dor, prazer, sabor, ...), percebidas pelos nossos sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A dimensão emocional abrange nossas emoções (medo, tristeza, alegria, nostalgia, serenidade, ...). A dimensão mental envolve nossa racionalidade, pensamentos, raciocínio, lógica, questionamentos, memória, imaginação, ideias e intuição. A dimensão espiritual é identificada pela insuficiência das demais dimensões em relação ao ser humano e suas possibilidades, se diferenciando da dimensão religiosa, mas envolvida por esta. Entramos na dimensão espiritual quando transcendemos as demais dimensões em busca pelo sentido de nossa existência.

Essas cinco dimensões básicas, são atravessadas por dimensões temáticas, consideradas dimensões transversais: social, profissional, política, comunicativa, sexual, de gênero, étnico-racial, artística, ecológica, religiosa, lúdica, motivacional,

entre outras. Não é possível sistematizar estas dimensões, pois encontramos superposições, intermediações e ambiguidades. Mas podemos observar suas múltiplas relações e transversalidade com as dimensões básicas.

Constatamos a interdependência das dimensões entre si, reconhecendo que não é possível desenvolver uma dimensão sem considerar as outras. O desequilíbrio em uma pode desequilibrar as outras.

Rohr (2011) explica que a formação humana compreendida como humanização é o trabalho de desenvolvimento da dimensão espiritual do ser humano. Porém, necessitamos das outras dimensões bem cuidadas para realizar este trabalho na ação pedagógica.

Ao afirmar a centralidade da dimensão espiritual para a formação humana, o autor aprofunda o conceito de espiritualidade com o entendimento de conceitos centrais do pensamento filosófico: liberdade e amor.

Somos livres? Se sim, quais garantias temos de nossa liberdade? Rohr (2011) explica que não é a razão que nos dá certeza sobre nossa liberdade; o pensamento sobre ela nos leva necessariamente a contradições. No máximo, foi declarada como senso de responsabilidade.

Por dentro das múltiplas determinações a que o homem está submetido, sejam elas de natureza genético-biológica, familiares, psicológicas, sociológicas, culturais, políticas, econômicas ou religiosas, existe ainda um espaço de liberdade, de autodeterminação do sujeito?

Rohr (2011) destaca a experiência humana histórica com a luta pela liberdade. A liberdade movimentou não somente filósofos e pensadores, mas pessoas que para a sua realização, sacrificaram conscientemente a própria vida, abdicaram interesses e vantagens pessoais. Não precisamos pensar, necessariamente, apenas nos sacrifícios em prol da verdade política, social e econômica, mas também naqueles que

ajudaram a escapar das fatalidades de eventos naturais, das limitações que as doenças nos impõem, das determinações culturais que nos invadem, das crenças que nos bitolam, da violência que nos atormenta (ROHR, 2011, p. 60).

Se não existe a possibilidade de provar cientificamente que um determinado ato é livre, será que não existe um outro tipo de certeza, que não a racional, que faz o homem se comprometer com a liberdade?

A intuição é esse tipo de certeza. Rohr (2011) explica que a certeza intuitiva é aquela que experimentamos em nossa vivência para consolidar o apelo de incondicionalidade que a trouxe. A existência de uma certeza intuitiva depende do comprometimento com ela. Indaga-se: é meramente subjetiva ou existe nela um correspondente objetivo? Por não ser um objeto palpável, sentido ou pensado logicamente, é objetiva quando há comprometimento. Na intuição, a certeza objetiva vem junto com a subjetiva, afirmada pela prática.

A liberdade transcende a razão, isto é, se revela através da intuição e se encontra na nossa dimensão transcendente, chamada também dimensão da espiritualidade.

Pensar sobre o amor também nos leva a contradições. Se o amor pertencesse às dimensões das emoções, das sensações ou do corpo biológico, não nos fariam sofrer emocionalmente ou fisicamente, não nos torturariam. Logo, o amor transcende a razão que causa essas determinações. O amor pertence à dimensão da espiritualidade e existe enquanto comprometimento ético. Uma combinação de carinho, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança (HOOKS, 2021).

O amor e a liberdade fazem parte dos princípios éticos e metafísicos que pertencem à dimensão da espiritualidade humana. Para existirem, é necessária não só uma identificação ao nível do pensamento e do discurso, mas é necessário também um agir correspondente.

O Professor Ferdinand Rohr (2011) afirma que a educação só pode ser compreendida quando incluímos estes princípios em nossa formação. Porém, enfatiza que os princípios pertencentes à espiritualidade humana não podem ser desenvolvidos quando há um desequilíbrio nas demais dimensões: física, sensorial, emocional e mental. Logo, é tarefa de nossa pedagogia considerar a multidimensionalidade e integralidade do ser humano.

3 POSSIBILIDADES DA PROPOSTA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

O Ensino Remoto não aconteceu para a grande parte dos alunos excluídos da meritocracia brasileira e seu sistema escolar tradicional público de ensino básico. Para afirmar isso, devo narrar a seguinte experiência.

Durante o ano de 2021, último ano de ensino remoto, trabalhei com duas turmas de 6º ano: 601 e 602. A enturmação foi feita seguindo o critério: na primeira turma, os “alunos bons e disciplinados”, na segunda, os “fracos e indisciplinados”. Enturmação tradicional de muitas escolas públicas brasileiras. Porém, o que presencialmente é invisibilizado ficou escancarado no contexto do ensino remoto: alguns alunos da 601 participaram da proposta e nenhum aluno da 602 participou. Faltando alguns meses para esse ano acabar, decidiram chamar as primeiras turmas presenciais.

No segundo semestre de 2021, convocaram as primeiras turmas para o ensino presencial, marcando o pós-Ensino Remoto em algumas escolas. Dentre as turmas atendidas, estavam a 601 e a 602. Reiniciamos, pensando em quais seriam os rumos da educação, a partir de então.

Comecei com um trabalho semelhante ao que fazia pouco antes do Ensino Remoto.² Passei a elaborar situações-problemas, escrevendo-as no quadro com uma linguagem mais simples, objetiva e direta, pensando que os alunos leriam, interpretariam e, a partir da dimensão intuitiva, raciocinariam sobre as operações com os objetos da situação, pensando e utilizando a linguagem matemática, mais simbólica, que poderia facilitar a chegada às respostas.

Reforçando que considerar a autonomia do aluno em sua interpretação e raciocínio é considerar sua dimensão intuitiva, possibilitadora da previsão de caminhos que levam à simbologia matemática e ao uso da razão para verificá-los.

Já decidido, não mais insistiria no silenciamento de parte das turmas para poder fazer um trabalho significativo para uns e insignificativo para outros. O objetivo

² Antes do Ensino Remoto, eu escrevia a sequência de conteúdo no quadro de forma com a qual o aluno pudesse ler e, intuitivamente, decifrar a linguagem simbólica, abstrair os objetos e raciocinar. No Ensino Médio, por exemplo, introduzia a aula sobre Função do 2º grau definindo-a como a relação $y = ax^2 + bx + c$, dando exemplos abstratos e passando o exercício de identificar funções de 2º grau a partir da observação dos exemplos. Após o Ensino Remoto, introduzi o mesmo assunto com uma situação-problema na qual uma bola é chutada e descreve uma curva parabólica, representada no plano cartesiano, em função do tempo, onde o aluno deve observar qual é a altura máxima atingida pela bola e o tempo em que atinge o chão, após o chute.

ainda era: com as situações-problemas redigidas no quadro, conseguir atender as dúvidas individuais e dialogar com aqueles que, por diversos motivos que explicaremos, não participavam da prática.

Sem negar o objetivo atribuído à escola de transmitir o saber sob a forma de conteúdos programáticos, me voltei para as habilidades essenciais da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica brasileira.

3.1 A dimensão étnico-racial, o mérito e a segregação

Pois o negro já não precisa ser negro, mas precisa sê-lo diante do branco. Alguns temerão em nos lembrar de que a situação tem duplo sentido. Respondemos que isso é falso. O negro não tem resistência ontológica aos olhos do branco. Os negros, de um dia para o outro, passaram a ter dois sistemas de referência em relação aos quais era preciso se situar. Sua metafísica, ou, menos pretenciosamente, seus costumes e as instâncias às quais remetem foram abolidos, pois estavam em contradição com uma civilização que eles desconheciam e que lhes foi imposta. (FANON, 2020, p. 125)

Quando entrei na 601, não me surpreendeu muitos alunos brancos, disciplinados e, portanto, bons para o sistema escolar tradicional capitalista; também não me surpreendeu os alunos negros, disciplinados e bons pelo e para o mesmo sistema. Já sabemos que dentro desse sistema, temos que ser duas vezes melhores do que aqueles que já possuem condições históricas de sucesso. Demoramos a descobrir que nós negros, dentro dessa lógica da concorrência, servimos a um sistema que não foi construído por nós. Convencidos pela ideia do esforço individual, não nos surpreende a exclusão dos nossos. Mas me surpreendeu quando entrei na 602 e enxerguei uma turma formada por alunos pretos. Sim, uma turma de alunos pretos!

Não me restava outro caminho, a não ser iniciarmos a nossa Pedagogia da Comunicação como forma de acolhida após o ensino remoto. Uma acolhida insistente e duradoura. Porém, as *forças opressoras* da escolarização tradicional brasileira logo apareceram afirmando que os supostos conteúdos perdidos deveriam ser recuperados com urgência. Logo, a cobrança de um planejamento determinando o trabalho docente. Resisti a entregá-lo no prazo determinado sem antes concluir a

nossa comunicação. Sim, o Ensino Remoto não aconteceu para grande parte dos alunos excluídos da meritocracia brasileira e seu sistema escolar tradicional, porém não existe conteúdo perdido, pois o conteúdo se encontra no mundo. Daí, a importância de uma convivência dialógica e anterior para reorganizá-lo. Daí que o meu planejamento só continha as habilidades essenciais a serem encontradas no mundo. Ao subverter o complexo de relações sociais estruturadas de tal forma a invisibilizar uma turma formada por alunos pretos, foi necessário estar fora dos parâmetros delineados pelo sistema capitalista.

Quando utilizamos o termo *forças opressoras*, estamos nos referindo às forças que atravessaram séculos e conseguiram se conservar nas instituições escolares públicas do ensino básico. Não é nosso objetivo neste texto descrever quais são estas forças uma a uma, já que, existentes há séculos, conseguem golpear o novo “espaço-tempo” que tentamos construir. Porém, elas nos acompanharão nas narrativas que se seguirão como alavancadoras dos Conflitos Sociais.

Negando a determinação institucional, fui convocado para uma reunião com a gestão. Ao expor minha observação, tentaram me convencer da boa intencionalidade da “equipe” ao dividir “alunos bons e disciplinados” e “alunos fracos e indisciplinados”. A justificativa foi fazer um bom trabalho com os “alunos bons”, uma vez que não seriam prejudicados pelos “indisciplinados”. Mas que averiguariam sobre as cores. Não demorou muito para que alguns alunos brancos fossem remanejados para a turma de “indisciplinados”.

Não mudou nada! A turma de alunos pretos apenas se tornou uma turma predominantemente negra. A questão principal é: Por que a boa intencionalidade de formar uma turma meritocraticamente melhor a contrapunha à uma turma de alunos pretos? Por que a turma dos “fracos e indisciplinados” era uma turma de alunos pretos?

Vejam que a boa intencionalidade de formar uma turma meritocraticamente melhor que a outra não enxerga cores, isto é, não indaga por que a turma dos considerados fracos e indisciplinados é uma turma predominantemente negra. Esta é a prova de que o racismo profundo, isto é, o espírito racista, estrutura a divisão em classes determinando a razão que fundamenta a lógica meritocrática da escolarização capitalista tradicional pública brasileira.

Vejam que não existe, em verdade, nem aluno bom e disciplinado, nem aluno fraco e indisciplinado. O que existe é o espírito de um sistema que produz esta realidade. Destruído este espírito, isto é, me esvaziando das forças opressoras que determinam esta contradição, foi possível observar: todos os alunos são crianças em transição para a juventude querendo se autoafirmar de alguma forma.

Mantendo-me apenas como autoridade do saber, sem incorporar as forças opressoras, com o tempo, foi possível observar que as duas turmas eram “indisciplinadas”. O que é a indisciplina, neste caso, se não a reação autêntica à repressão do desejo de autoafirmação?

A autoafirmação é o processo pelo qual os jovens desenvolvem uma compreensão de sua identidade, valores e crenças. É parte da busca por quem são e como se encaixam no mundo ao seu redor. Envolve a exploração de diferentes identidades, formação de opiniões e preferências individuais. É o processo pelo qual enfrentam os desafios e os conflitos internos na medida em que equilibram as expectativas da sociedade e de seus pares com a própria subjetividade. A autoafirmação também está relacionada ao desenvolvimento de autoestima e autoconfiança. Na medida em que se conhecem melhor, os jovens podem ter mais segurança em suas escolhas e opiniões, o que pode contribuir para um senso de identidade mais forte.

Sem as forças de opressão, observamos que, independentemente da turma, tanto alunos pretos quanto alunos brancos são “indisciplinados”. Sem as forças de opressão, observamos que, mesmo assim, alguns alunos pretos ou brancos continuam oprimidos: é o medo da liberdade.

Indisciplinados, aproveitam ao máximo do processo de ensino-aprendizagem se autoafirmando tanto em relação ao desenvolvimento das habilidades matemáticas propostas, quanto em relação ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais autênticas, sendo estas mais conflituosas, pois atravessadas pelas relações de opressão. Os que permanecessem oprimidos pelo medo da liberdade às vezes reagem contra ela, pedindo a opressão, desde que não se volte contra eles, por isso disciplinados. Ninguém disciplina ninguém.

Mas a indagação permanece: estabelecidas as forças de opressão, por que, ao formar turmas meritocraticamente melhor, a turma dos “fracos e indisciplinados” é predominantemente negra?

Já afirmamos que as escolas públicas localizadas em regiões periféricas, marcadas pela desigualdade e vulnerabilidade social, impostas pelo sistema capitalista e suas relações de opressão e violência, recebem alunos em condição de pobreza, extrema pobreza ou em condições limitadas à classe média baixa, o que os difere em relação à classe. Tanto brancos quanto negros oscilam nessa delimitada diferença de classe, mas a maioria pobre é negra.

Quando as forças opressoras impõem os critérios de enturmação fundamentados nas regras disciplinares que serão impostas, em uma turma ficará os disciplinados, que já seguem as regras, em outra turma ficará os indisciplinados, que constantemente desobedecem às regras. Na primeira turma, a “disciplina” permitirá a reprodução de conteúdo. Na segunda turma, a “indisciplina” levará à maior rigidez das regras disciplinares e, portanto, à mais medidas punitivas; a reprodução e assimilação individual de conteúdo será meritocraticamente pior.

A segunda turma é predominantemente negra e mais pobre. A primeira turma é mais diversa e, sob a cobrança das regras disciplinares, muitos demonstram já disciplinados pela instituição familiar, tanto negros quanto brancos, tanto pobres quanto em condições melhores limitadas à classe média baixa.

A “indisciplina” da turma predominantemente negra e mais pobre é a reação autêntica à repressão do desejo de autoafirmação. A autoafirmação é o ato de resistência à baixa autoestima gerada pelo racismo enquanto construção social e cultural onde os traços fenotípicos (cor da pele, tipo de cabelo, formato do rosto) são observados como elementos de avaliação de indivíduos e produção de preconceitos. A autoafirmação é a tentativa de superação da perpetuação da desestima de corpos negros em conversas triviais, apelidos, mitos midiáticos, currículos escolares hegemônicos.

Endurecer a disciplina desta segunda turma com a rigidez das regras disciplinares e medidas punitivas é reprimir o ato de autoafirmação de seres estigmatizados. É impedir que resistam à perpetuação da desestima. É contribuir com a produção do fracasso escolar de jovens negros. É conservar uma estrutura racista.

Se a cultura dominante conserva um objetivismo que é desumanizante, tentamos uma pedagogia do amor e da liberdade. O ensinar envolvido pelo amor é mediado pelo diálogo sincero. É a crítica ao desejo do inconsciente de fazer os alunos entrarem em conformidade com o modelo de sala de aula tradicional

opressor, de torná-los adaptáveis, enfileiráveis e condicionáveis às regras disciplinadoras, passíveis de punição. Onde há dominação, não há espaço para o amor. O amor e a resistência ao modelo de dominação estão relacionados quando observamos os movimentos por justiça social e a luta antirracista pelos direitos civis. Uma ética do amor é fator central da nossa pedagogia: a difícil tentativa de uma combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. A insistência em constituir esses princípios enquanto base de interação entre nós para iniciar uma busca mútua por condições para o aprendizado e conhecimento.

Tentar me libertar do objetivismo desumanizante da cultura dominante é não incorporar as forças opressoras da cultura tradicional escolar. É observar os alunos enquanto crianças em transição para a juventude querendo se autoafirmar de alguma forma. Ou seja, é partir da “indisciplina” para tentar trabalhar a autodisciplina. Ao percebermos com mais facilidade as especificidades de cada aluno, mediando a autoafirmação de cada um, observamos que se autoafirmam tanto no desenvolvimento de habilidades matemáticas quanto no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Foi possível observar que todos confirmam ou desenvolvem a habilidade cognitiva essencial da matemática quando conseguimos levar cada um à dimensão mental, à parte que se refere ao raciocínio lógico, através de situações nas quais possam se colocar para se autoafirmar com o saber.

Ao considerar a multidimensionalidade dos alunos que se formam na turma, certamente reconhecemos com mais facilidade a dificuldade de nos mantermos na parte da dimensão mental que faz o raciocínio lógico matemático. A multidimensionalidade do aluno negro é atravessada pela invenção da raça e, portanto, pela dimensão étnico-racial. Já a dimensão étnico-racial carrega os estigmas dos preconceitos produzidos pelo racismo. A desestima e a dimensão emocional afetada nos levam a repensar constantemente a prática.

A dimensão emocional afetada pelo racismo, muitas vezes caracterizado por ridicularizações feitas pelos preconceitos relacionados ao corpo, somada à repressão da autoafirmação destes alunos, constantemente resulta em crianças estigmatizadas agredindo verbalmente outras crianças estigmatizadas ou não. Muitas vezes, a própria autoafirmação na lógica da competitividade capitalista acontece no quem fala mais alto que o outro. Se resultar em agressão verbal, pode terminar em agressão física se não interrompida criticamente.

Destacamos a dificuldade de resistir à lógica da competição capitalista e criar uma comunidade integrada em sala de aula que proporcione o bem-estar emocional de todos ali presente. A experiência não é inteiramente significativa quando não proporcionamos o bem-estar emocional comum. A dificuldade está em realizar o diálogo crítico tentando não diminuir o espírito de ninguém, tentando resolver as questões de forma construtiva para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça.

O diálogo crítico mediado pela dimensão que abrange o amor tenta não ser uma expressão ofensiva a outras pessoas, tenta considerar o respeito e a responsabilidade em uma nova ética necessária em um contexto competitivo onde a expressão de uma pessoa pode ofender a autoestima e o bem-estar social de outra. O diálogo mediado pelo amor é a expressão determinada pela dimensão espiritual do ser humano em relações significativas que empoderam as pessoas envolvidas na prática mútua de parceria.

Entre mim e meus alunos, isto é, entre nós, o amor torna o reconhecimento possível quando tentamos ensinar, aprender e considerar a integralidade multidimensional dos seres presentes. É a tentativa de nos movermos para longe da dominação objetivista e desumanizante de uma estrutura racista e seus determinismos não pensados. É tentar transformar a nossa prática.

3.2 Educação Matemática

Quando resisto, inicialmente, a entregar um planejamento determinando o conteudismo a ser reproduzido de modo tradicional é porque tento antes intuir esse conteúdo através de uma pedagogia da comunicação que supera o desamor acrítico do antidiálogo meio aos conflitos sociais e permite com que eu conheça o saber já pertencente à dimensão cognitiva do meu aluno.

Para isso, é necessário subverter o complexo de relações sociais estruturadas pela impossibilidade de experimentar, pensar o que, para que, por que, como e quando trabalhar. Ou seja, é necessário estar fora dos parâmetros.

Nossa pedagogia da comunicação se inicia com a minha entrada em sala de aula. Disposto ao diálogo sincero, envolvido pelo amor, na tentativa de vencer o tabu, pergunto quais conexões podemos estabelecer entre nós e o assunto a ser trabalhado. Escuto uma resposta ou outra, dependente das forças opressoras: “Você

é quem manda professor!” Digo que preciso saber o que vamos estudar, a partir daquilo que já sabem. Pergunto o que já aprenderam. Respondem: “Nada!” Este “nada” vem de vozes mais imponentes. Afirmo que todos ali presentes aprenderam e sabem alguma coisa. Aqueles que não respondem, parecem condicionados pelas forças opressoras. Então faço perguntas individuais para saber o que cada um sabe de Matemática e como a enxergam no mundo. É muito comum ouvir:

– Mais; menos e vezes, mais ou menos; e divisão eu não sei.

Ou seja, em turmas de 6º, 7º ano do ensino fundamental, e até em turmas do 1º ano do ensino médio, muitos enxergam a Matemática como o “arme e efetue” das quatro operações. Poucos a enxergam no mundo. Porém, se todos existem no mundo, necessariamente todos a utilizam intuitivamente, pois ela é a modelagem do mundo.

As vozes imponentes que dizem que não aprenderam nada, na verdade, aprenderam alguma coisa. A negação da aprendizagem, na verdade, é a negação das forças opressoras na contradição professor-aluno. As vozes silenciadas estão apenas condicionadas por estas forças.

Os primeiros diálogos em sala de aula acontecem, então, atravessados pelo modelo tradicional de sala. Alguns alunos em silêncio esperando que apenas eu fale. Outros empolgados com a oportunidade de falar também me empolgam. E tem aqueles alunos que, já resistentes às forças opressoras, conversam sobre qualquer tema entre si, sobre si e sobre os outros.

Porém, os alunos que conversam entre si sobre qualquer tema demoram a compreender que a Matemática do mundo também é um destes temas.

Me mantendo apenas como autoridade do saber, isto é, me esvaziando das forças opressoras da contradição professor-aluno, é possível observar: muitos alunos são dependentes das forças opressoras, ficam gritando um com o outro, não trocam ideia na moral, gritam e disputam quem fala mais alto; se desrespeitam constantemente, quando não acabam em se violentar verbalmente ou fisicamente, o que é inaceitável em nossa pedagogia.

O diálogo crítico, então, é o caminho para a tentativa de construir relações harmoniosas. Fé nos seres humanos e suas possibilidades. Contrário às forças opressoras, é visto como “suspeito” e “perigoso” no sistema escolar tradicional, pois há um atravessamento entre o amor e a dimensão emocional. Se opõe ao

antidiálogo das forças opressoras que se conservam há séculos nas instituições escolares.

Nossa pedagogia da comunicação, vencendo o desamor acrítico do antidiálogo, em meio aos conflitos sociais, nos leva intuitivamente ao novo conteúdo programático da educação que defendemos.

Já em 2022, em outra escola, em outra turma de 6º ano, dialogávamos sobre a Geometria. Uma aluna me mostrou o desenho que havia produzido para entregar ao professor de Educação Artística.



Chamada *Paisagem Rural*, o conteúdo do desenho expressa a beleza da natureza do mundo imaginado pela aluna, uma criança negra. Uma casinha simples, rica em Geometria, cercada por cores, da grama, das árvores, das borboletas, dos pássaros, das flores, das frutas, do céu, do gato, da vaca... Um mundo vivo, colorido, possível, bonito, o qual queremos viver.

A riqueza geométrica do desenho da casa é a noção intuitiva de **toda** a Geometria Plana.

Ao fazer esta descrição da paisagem, veio-me à memória o poema de Léopold Sédar Senghor³, citado por Frantz Fanon:

Tokô'Waly, meu tio, você lembra das noites de outrora, quando minha cabeça se abatia sobre as costas da sua paciência?
 Ou que, de mãos dadas, a sua mão me guiava por trevas e signos?
 Os campos estão floridos de vaga-lumes; as estrelas pousam na relva nas árvores.
 O Silêncio ao redor
 A zumbir só os aromas de mato, enxames de abelhas pedreiras que dominam a sutil vibração dos grilos
 E um tam-tam velado, a respiração no fundo da noite.
 Você, Tokô'Waly, você escuta o inaudível
 E você me explica o que dizem os Ancestrais na serenidade marinha das constelações
 O touro, o Escorpião, o Leopardo. O Elefante, os Peixes conhecidos
 E a pompa láctea dos Espíritos pela costa celeste que não tem fim.
 Mas vejam a inteligência da deusa Lua e que caíam os véus das trevas.
 Noite da África minha noite negra, mística e clara negra e brilhante.
 (SENGHOR, citado por FANON; 2020, p. 142)

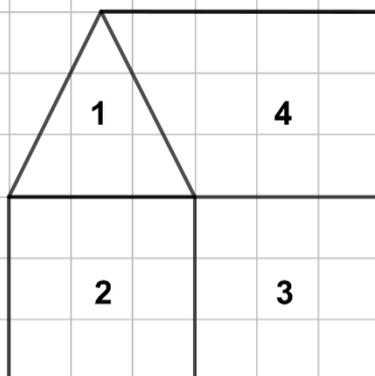
Fanon cita este poema mostrando que ao ter que se situar entre dois sistemas contraditórios, sua metafísica e seus costumes, que foram parcialmente apagados, e os de uma civilização desconhecida, que foram impostos, ele sabia reconhecer seu mundo verdadeiro, isto é, o próprio Mundo.

Mostrei o desenho para a turma de 6º ano e perguntei se já haviam desenhado uma casa semelhante à desenhada. Muitos responderam que sim. Este tipo de desenho é muito trabalhado na educação infantil. Perguntei se enxergavam geometria na casa. Responderam que sim. Então expliquei que a geometria da casa é muito do que precisávamos estudar naquele momento. A partir daí, iniciamos o trabalho.

Modelei o desenho da casa no quadro branco quadriculado da seguinte forma:

³ L. Sédar Senghor, "Que m'accompagnent kôras et balafong", da coletânea *Chants d'ombre [1945]*, em *Poèmes*. Paris: Seuil, 1979, pp. 28-37.

Observe o desenho da casa:



**Escreva o nome dos polígonos 1, 2, 3 e 4.
Por que eles recebem este nome?**

Tentávamos, a partir de então, caminhar da habilidade essencial da classificação de triângulos para a habilidade de: identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles. O planejamento ia se construindo desta forma.

O nosso processo de ensino-aprendizagem acontece na liberdade do ensinar e aprender, mediada pelo diálogo crítico amoroso, em meio aos conflitos gerados pelas forças opressoras, na tentativa de reequilibrar a multidimensionalidade dos seres que ali se formam.

Os alunos, individualmente, em duplas, trios, ou grupos, podem tentar se organizar para **ler** a situação proposta. Ler a situação proposta significa observar o desenho da casa e pensar o nome dos polígonos que formam o desenho e o porquê. Logo, as primeiras perguntas surgem dos alunos já presentes na dimensão do pensamento:

– O que é um polígono?

Não é nosso objetivo neste texto demonstrar, passo a passo, o como a habilidade essencial é desenvolvida a partir das primeiras perguntas feitas por nós. Mas observamos que elas são desenvolvidas. Observar, não no sentido de vistar perguntas e respostas escritas em uma folha de papel, que muitas vezes são cópias, mas de analisar como elas são desenvolvidas, seja através da linguagem falada ou expressa de outras formas.

Essa avaliação é mais eficaz individualmente, em duplas ou em trios. Acontece a cada instante do processo de ensino-aprendizagem. Pela primeira vez em minha trajetória docente, foi possível observar de perto o desenvolvimento de habilidades cognitivas no ensino de Matemática para a maioria dos alunos das turmas.

Para exemplificar o que já afirmamos, no caso da situação proposta do desenho da casa, considerar a autonomia do aluno, seus conhecimentos prévios e intuição, possibilita a chegada às próprias respostas. Eu não precisei dar uma aula sobre quadriláteros para que os alunos respondessem que o polígono 2 é um quadrado, já que o quadrado é uma figura muito presente no mundo, como as cerâmicas das salas nas quais nos encontrávamos. O quadrado, então, já era objeto do conhecimento prévio dos alunos, seja escolar ou não. Se a noção de quadrado pertence à dimensão intuitiva desses alunos, perguntamos: por que é um quadrado? Algumas respostas foram:

- Porque tem 4 lados?
- Porque tem 4 lados iguais?

Ora, responder com uma pergunta é a noção intuitiva querendo ser confirmada pela dimensão da razão, do pensamento. Ou seja, a tentativa de se chegar à própria resposta. É nesse momento que mediamos o processo de autoaprendizagem. Neste caso, observamos juntos que, além de ter 4 lados, e serem iguais, o quadrado também tem 4 ângulos retos.

Perguntas geram mais perguntas: Todo quadrilátero que tem 4 lados é um quadrado? Todo quadrilátero que tem 4 lados iguais é um quadrado? Um quadrado é um retângulo? E assim vai... Este é o diálogo crítico amoroso, autêntico, da liberdade do ensinar e aprender Matemática.

Uma aluna também negra me surpreendeu com uma resposta intuitiva precisa e teve seu saber reconhecido por nós. Ao responder que o polígono 1 é um triângulo, perguntei o porquê. Ela não respondeu: “porque tem 3 lados”; resposta geralmente dada. Ela apresentou sua noção intuitiva da palavra triângulo:

- Porque tem 3 ângulos?

Outro episódio bastante significativo foi quando uma aluna muito estudiosa do 6º ano, também pertencente à população negra, me surpreendeu ao não aceitar que um quadrado também era um retângulo. Mesmo compreendendo, após minha explicação, que bastava ter quatro ângulos retos para que um quadrilátero fosse um

retângulo, ela resistiu afirmando que na vivência dela um retângulo é um retângulo e um quadrado é um quadrado.



Ou seja, ela queria mostrar que, ao seu ver, um retângulo, além de ter quatro ângulos retos, tem lados perpendiculares com medidas diferentes. Em nosso diálogo crítico, expliquei que esta era a definição de retângulo dada por ela e que, para se tornar universal, deveria ser defendida em uma convenção entre matemáticos.

Sabemos que a origem do pensamento matemático se encontra no continente africano. Sabemos que o povo explorado brasileiro é predominantemente afrodescendente, ou seja, negro. Porém, ainda há uma inquietação referente à uma matemática significativa para este povo; a busca por uma etnomatemática que marque o caminho decolonial da educação pública brasileira.

D'Ambrosio (1996) explica que a abordagem a distintas formas de conhecer é a essência da etnomatemática. Não é apenas o estudo da matemática de diversas etnias, mas as várias maneiras, técnicas, habilidades de explicar, entender, lidar e conviver com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade.

A matemática tem sido conceituada com ideias e homens originários da Europa. Falamos dessa matemática para nativos e afroamericanos, ou outros não europeus, oprimidos, futuros trabalhadores das classes marginalizadas, convencendo-nos da conquista do dominador, do colonizador. As raízes culturais dos alunos, parte de sua identidade, não são consideradas. Porém, a matemática não está separada de um contexto histórico, da evolução dos sistemas culturais na história da humanidade. Portanto, a contextualização é essencial para qualquer programa de educação de populações nativas e marginais. Contextualizar a matemática é essencial.

Gomes (2017) mostra que o Movimento Negro exige da escola uma pedagogia que tenha o objetivo de reconhecer a diversidade étnico-racial. Logo, o

movimento sugere a construção de projetos educativos de valorização da cultura, história e saberes construídos pelo povo negro, afroamericanos marginalizados, oprimidos, futuros trabalhadores.

Mesmo tentando trabalhar as habilidades essenciais da base nacional curricular do ensino de matemática intuindo-as do saber já pertencente à dimensão cognitiva dos meus alunos afrodescendentes, ainda faltava ligá-las ao saber desenvolvido historicamente por este povo. Esta tese cabe em outro texto.

3.3 A multidimensionalidade e os conflitos das dimensões

O desenvolvimento das habilidades essenciais da Matemática não resume nossa dimensão pedagógica. Em sala de aula, estabelecemos relações que são complexas e que não priorizam somente a dimensão racional. Cada turma é composta por seres formados por múltiplas dimensões: familiar, política, econômica, religiosa, cultural, étnico-racial, sexual, entre outras.

As relações sociais são atravessadas pela multidimensionalidade dos seres que se formam nessas relações. Já a multidimensionalidade de cada um é formada pelas diferentes instituições, muitas vezes contraditórias e antagônicas, responsáveis pelas dimensões. Na lógica atual da concorrência entre as forças produtivas capitalistas, os seres que se formam na sala de aula existem na contradição de si e do outro. Impulsionados pelas forças opressoras das instituições, temos os conflitos sociais.

Ao tentarmos construir uma sala de aula integrada, com a interação de todos, onde o espírito da concorrência dê lugar ao da solidariedade, onde haja relacionamento recíproco e práticas coletivas, esbarramos contra a lógica contrária, ou contra a ilógica do momento desatual. A instituição do sistema escolar básico público brasileiro se encontra fundamentada no tradicionalismo do século XVIII, isto é, em seu espírito. Espírito, pois, por mais que o mundo tente se reequilibrar conosco, a profundidade das supostas hierarquias da instituição escolar tradicional se encontra em outro “espaço-tempo”; daí que as forças opressoras se conservam.

Quando tentamos construir uma sala de aula onde a parceria mútua aconteça, constatamos que essa sala é vista pelas forças opressoras como um lugar de não aprendizagem. Isso porque uma sala de aula de aprendizagem ainda pertence ao “espaço-tempo” dessas forças quando vista como um lugar onde os

alunos devem se sentar enfileirados, em um mapeamento de turma, para que, em silêncio, ouçam o professor reproduzir um conteúdo já produzido e compartilhado na rede de computadores.

É perceptível, para nós, que o diálogo crítico amoroso sobre a realidade se torna para as forças desse “espaço-tempo” uma suposta ameaça política. A liberdade do ensinar e do aprender, então, passa a ser golpeada por espíritos de trezentos anos, aproximadamente.

As regras do sistema escolar tradicional passam a ser cobradas por essas forças. Nós, então, ficamos entre a contradição *forças seculares versus forças deste tempo*. As forças deste tempo, atravessadas pelo excesso de informações da hiperconectividade, da crise política, da velocidade dos acontecimentos, da concorrência entre as forças produtivas capitalistas, buscam, mais uma vez, a superação das contradições e o reequilíbrio de sua multidimensionalidade.

Na sala de aula que tentamos construir, mesmo que eu tente atender individualmente uma dúvida de um aluno no desenvolvimento de uma habilidade matemática, muitos nessa mesma situação não conseguem ficar trinta segundos prestando a atenção. Ignorando este fato, as forças opressoras exigem que todos os alunos fiquem uma hora prestando atenção numa reprodução única de conteúdo.

Já afirmamos que o problema da sala de aula desatual não se resume às funções cognitivas da dimensão mental alteradas pelo excesso de informações da hiperconectividade relacionadas à velocidade dos acontecimentos e da concorrência entre as forças produtivas capitalistas. Outras dimensões precisam ser consideradas. Comentaremos sobre algumas delas, prejudicadas pela força das contradições.

Muitos alunos que não participam do desenvolvimento da habilidade matemática proposto na liberdade do ensinar e do aprender podem fazer jus à esta liberdade através do diálogo crítico. Porém, o diálogo crítico pressupõe a superação da contradição professor-aluno. Impulsionada pelas forças opressoras seculares, a contradição professor-aluno dificulta a livre aprendizagem.

Muitos alunos, então, não me vendo como um igual, me enxergam como uma força opressora, ou deixam de me enxergar, uma vez que me esvaziei destas forças. Quando isso acontece, o diálogo crítico não supera a contradição, a liberdade do ensinar e do aprender não acontece e este direito fica prejudicado.

Já reprimidos pelas forças da sala de aula tradicional, estes alunos já apresentam um desequilíbrio na dimensão emocional.

Constatamos que a própria materialidade da sala de aula tradicional, isto é, carteiras enfileiradas e um quadro branco em posição superior e oposta, força as contradições. Quando tentamos retirar estes alunos da sala de aula, propondo outros espaços escolares, ou não escolares, somos surpreendidos com a negativa das forças opressoras induzindo à sala de aula.

Nas vezes em que consegui retirar os alunos da sala de aula, levando-os para um espaço amplo, aberto, construído com quadras para a prática de esportes, em uma escola, conseguimos nos sentar em círculo para uma prática coletiva e solidária mediada pelo diálogo crítico amoroso. A prática foi uma tentativa de acolher, ouvir, falar e sugerir outras práticas alternativas. Alguns alunos falaram, gostaram de se ouvir. Outros permaneceram reprimidos. Uns não deixavam o outro falar, interrompiam a qualquer momento com brincadeiras. Mas foi uma iniciativa importante para todos.

Na tentativa de se construir estas práticas, observamos um dificultador inquietante, aparentemente do pós isolamento social/ensino remoto: as crianças em transição e a juventude da escola básica estão com um tempo reduzido a segundos de processamento e resposta da informação. Querem apenas processar informações e respondê-las em questão de segundos. Esta hipótese geraria outra tese que não resume a multidimensionalidade da atual.

Queremos apenas mostrar que a hiper conectividade dos futuros jovens ao excesso de informações velozes geradas pela concorrência entre as forças produtivas capitalistas gera seres com reflexão/ação se modificando em frações de minuto. Isso faz com que, antagônicos entre si, os futuros jovens estejam constantemente em conflitos: um quer falar mais alto que o outro, gerando inicialmente a violência verbal que, se não interrompida com uma intervenção autêntica não violenta, se transforma em agressão física.

Estas dificuldades da tentativa de se construir práticas de livre aprendizagem são utilizadas pelas forças opressoras como argumentos que justificam a opressão da sala de aula tradicional secular. A cegueira destas forças não as deixa perceber o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em uma prática de livre aprendizagem. É irrefutável que quando a educação não é libertadora, o sonho do

oprimido é ser o opressor. E ainda nos impressiona, nestas práticas, o medo da liberdade.

Por parte daqueles que incorporam as forças opressoras, ouvi que eu não era um professor e que só estava enrolando. A pressão por parte das supostas hierarquias é a tentativa de nos reduzir à sala de aula tradicional, secular, ao mapeamento de sala, à cobrança das regras arbitrárias, à repressão da multidimensionalidade dos seres que ali se formam.

Vivemos um momento de extrema ignorância em relação à diversidade multidimensional do ser humano. Um país multicultural que tenta impor uma hegemonia institucional étnica, cultural, religiosa, de gênero, por tanto, política-social-econômica, fundamentada no Brasil Colônia (século XVI): “Deus acima de tudo. Brasil acima de todos.” Esse espírito passa a ser incorporado às instituições escolares públicas de ensino básico.

Ouçó que “funk não pode” porque “a comunidade evangélica não deixa”. Se digo que sou macumbeiro, me deparo com um aluno levantando-se com voz imponente: “Quer que eu chame a Igreja para você?” Em reunião, ouço de uma avó: “Não vai ter essa de gênero na escola não né?” De um avô: “Aqui não vai ter banheiro único para homem, mulher, gay e travesti não né?”

Ou seja, a escola está proibida de compreender a cultura de grande parte de seus alunos. A escola não pode respeitar outras religiosidades além da hegemônica. A escola não pode se posicionar contra à violência contra as mulheres. A escola não pode respeitar a diversidade dos corpos. Reprimindo as multidimensionalidades, a escola aumenta os conflitos.

Após uma nítida perseguição por parte das gestões escolares, isto é, por parte dos espíritos incorporados a estes objetos, decidi fazer uma assembleia em algumas turmas colocando em votação o modelo de sala de aula a ser adotado por nós. Apresentei os dois modelos que nomeei: Tradicional ou Libertário. Expliquei que o modelo tradicional era o já imposto pela escola, ou seja, o modelo secular que já descrevemos. E que o modelo libertário era aquele modelo autêntico o qual nós já estávamos colocando em prática. Aquele modelo que, considerando as dificuldades do pós isolamento social/ensino remoto, funcionaria através do diálogo de pessoa para pessoa, na tentativa de uma parceria mútua para superar as dificuldades.

Após o momento no qual cada aluno defendeu as ideias relacionadas ao modelo que considerava mais viável, no caso daqueles que se prontificaram a falar, tivemos o seguinte resultado da votação em uma turma de 7º ano:

Tradicional	Libertário	Nulo
1	28	4

Resultados muito próximos a este ocorreram nas demais turmas. Nessa turma de 7º ano, especificamente, 2 alunas que anularam o voto tentaram propor um modelo intermediário, mas não conseguiram se organizar com o restante da turma.

Esta prática educativa continuou com o desenvolvimento de uma habilidade essencial relacionada às operações com números racionais:

- A) Sabendo que todos os alunos presentes votaram, quantos estavam presentes?
 B) Escreva a fração do número de alunos que anularam o voto em relação ao total de presentes.

$$\frac{\square}{\square}$$

- C) Escreva a fração do número de alunos que votaram pelo modelo tradicional em relação ao total de presentes.

- D) Faça a soma da fração que votou no modelo tradicional com a fração que votou no modelo libertário:

$$\frac{\square}{\square} + \frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$$

- E) Faça a fração total de votantes menos a fração que votou no modelo libertário:

$$\frac{\square}{\square} - \frac{\square}{\square} = \frac{\square}{\square}$$

Continuemos sobre a multidimensionalidade dos alunos negros atravessada pela dimensão étnico-racial. Um dia estava conversando com uma aluna que estava incomodada com o cabelo. Ela levava as mãos ao cabelo a todo instante para ajustá-lo e comentou que estava insatisfeita por ainda não ter o alisado. O cabelo estava molhado, com creme e cacheado. Observei e pensei: como essa aluna não consegue enxergar a própria beleza? O cabelo estava lindo, o rosto é bonito e ela não se enxergava desta forma. Comentei que muitas meninas negras não conseguiam enxergar a própria beleza pois havia um padrão imposto pela colonização europeia: a beleza da mulher branca, do cabelo liso e dos traços finos. Após mostrar alguns exemplos na sala, perguntei se ela já havia observado as meninas, as mulheres, que tem valorizado a própria beleza, que tem feito a transição para o cabelo crespo, que tem trançado o cabelo, etc. Expliquei que muitas destas meninas, destas mulheres, passaram a valorizar e enxergar a beleza do seu rosto, dos seus traços étnicos. Disse que o rosto dela é bonito de qualquer forma.

Dias antes, observei que esta aluna estava retraída e mais dispersa. A dimensão corporal, a dimensão da beleza e a dimensão da sexualidade se interligam. Muitas vezes, a prioridade do aluno em transição da infância para a juventude está nestas dimensões. Não há repressão que mude isso, ou seja, não há lição de moral que faça com que este aluno ou aluna priorize a dimensão cognitiva responsável pelo desenvolvimento das habilidades matemáticas.

A repressão aos alunos que tentam se autoafirmar através destas dimensões contribui com a desestima em relação ao corpo negro produzida pelo racismo. A opressão dirigida a estes corpos é o que movimenta as engrenagens do racismo que estrutura as instituições.

A autoafirmação da dimensão corporal, da beleza e da sexualidade, em muitos casos, acontece através da cultura do funk. Porém, a associação da musicalidade e corporalidade negra com a violência produzida pelo capitalismo é a justificativa da proibição na escola da cultura de grande parte de seus alunos, principalmente quando articulada a um espírito fundamentado religiosamente no século XVI.

Ao estar em contradição com os costumes impostos por uma civilização desconhecida, se situando entre dois sistemas de referência, o povo preto tenta resistir resgatando sua metafísica, seus costumes e as instâncias às quais remetem. O diálogo crítico com o aluno negro que tenta resistir é o caminho que apontamos

para o resgate de sua metafísica, da espiritualidade à corporalidade pela qual se autoafirma em sua cultura.

Em minha prática docente, ainda há muito que caminhar...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que no modelo tradicional de ensino capitalista que caracteriza a escolarização pública brasileira somos condicionados à uma reprodução de conteúdo, estabelecendo relações de opressão: gritos, silenciamento, medidas punitivas, etc. Vimos que a reprodução de conteúdo perde o significado concreto na realidade; algo afastado da experiência existencial dos alunos.

Do ponto de vista social, ainda acredita-se que este modelo prepara estes alunos para o mercado de trabalho conforme os parâmetros capitalistas de produção, fundamentando-se em uma determinada divisão do trabalho, onde a única forma de aprender é através da reprodução de conteúdo pelo professor e do esforço individual do aluno para assimilar. Os alunos que não aprendem são vistos como aqueles que não se esforçaram o suficiente, são defasados, desinteressados, evadidos, reprovados. Este modelo é visto como modelo único, absoluto, neutro e inquestionável.

Mostramos que cada um de nós participa de relações sociais que se repartem em diferentes instituições complementares porém antagônicas, contraditórias. Para superar estas contradições, conseguimos organizar cognitivamente um sistema que articula de forma coerentemente razoável todas estas práticas sociais. Um objeto de aprendizagem só tem significado quando pertence a este sistema cognitivo. Quando reproduzimos um conteúdo padronizado, esperamos que os alunos façam um esforço individual para assimilar objetos do nosso sistema cognitivo. Quando isso não acontece, enxergamos os alunos como defasados, desinteressados, e quando estes desistem de se esforçarem individualmente, quando não evadem antes, são reprovados.

Mostramos que estas reprovações são injustas, pois a melhor forma de aprendizagem resulta da vivência, do experimentar, do praticar, das relações sociais. Somos pessoas em um determinado lugar e estabelecemos entre nós relações sociais que apresentam uma diversidade de dimensões para análise. A reprodução de conteúdo não resume a dimensão pedagógica da relação professor-aluno. Se não consideramos o significado atribuído pela dimensão cognitiva de nosso aluno a um objeto de aprendizagem, não deveríamos reprová-lo por isto.

Enfatizamos o fato de que as escolas públicas recebem as crianças e os jovens pertencentes à população mais pobre da sociedade, sendo esta predominantemente negra. Demonstramos que as condições socioeconômicas desta população estão relacionadas ao conceito sociológico de raça. A reprodução das discriminações são mantidas pela perpetuação da estereotipização da população negra, pelo silenciamento e invisibilização das pessoas pertencentes à esta população por meio de um sistema de opressão. Não se percebe as diversas representações de cunho racial, fortemente pejorativas, que estruturam as relações cotidianas na escola, caracterizadas pela distinção entre jovens negros e jovens brancos baseadas em características fenotípicas; imagens depreciativas em conversas triviais, troca de apelidos, discursos midiáticos, currículos escolares hegemônicos. A perpetuação destas imagens depreciativas é a produção da desvantagem simbólica que pesa sobre determinados alunos negros. Esta desvantagem acaba ocasionando a violência entre os jovens. Todos estes fatores contribuem com a desistência, evasão ou reprovação destes alunos, caracterizando o processo de exclusão social da trajetória educacional e a manutenção da desigualdade social.

Vimos que para superar esta desvantagem simbólica produzida pelo racismo, foi necessário utilizar o termo raça enquanto pertencimento coletivo étnico, marcador de identidades individuais e coletivas de pretos e pretas no Brasil e na diáspora. Negros e negras seriam, portanto, aqueles que, portadores de acúmulo de melanina ou outras características fenotípicas, fazem parte de uma identidade coletiva: a população negra.

Subvertendo o modelo tradicional de ensino capitalista que caracteriza a escolarização pública brasileira como reprodutora de conteúdos padronizados afastados da experiência existencial dos alunos, estabelecadora de relações de opressão e excludente socialmente e racialmente, propomos o diálogo crítico para tentar superar as contradições e os conflitos sociais.

O diálogo crítico é um diálogo sincero que subverte a suposta racionalidade e objetividade que ignoram a multidimensionalidade dos seres presentes. Enquanto o modelo dominante conserva uma objetividade que transforma estes seres em objetos de uma razão que os torna adaptáveis, enfileiráveis e condicionáveis às regras disciplinadoras, passíveis de punição enquanto modelo de opressão,

propomos um diálogo que considera a dimensão emocional destas pessoas, logo, um diálogo envolvido pelo amor.

A dimensão racional é apenas uma dimensão da multidimensionalidade do ser humano. A dimensão emocional é outra que pode ser afetada por esta. O que chamamos de amor não pode ser explicado racionalmente, nem é uma emoção, já que muitas vezes a emoção ocasiona o desamor. O amor pertence à dimensão da espiritualidade do ser humano, pois transcende a dimensão da razão que determina uma objetividade muitas vezes injusta. Ou seja, é parte da dimensão que atravessa a razão e a emoção resultando em movimentos por justiça social e na construção de uma nova ética. Um exemplo é a luta antirracista pelos direitos civis.

Propomos um modelo de parceria mútua feito pelo diálogo crítico, sincero e amoroso, onde o conhecimento, o comprometimento, o respeito e a confiança sejam os princípios básicos que constituem a base de interação entre professor e alunos, iniciando-se uma busca mútua por condições para o aprendizado e o conhecimento, percebendo com mais facilidade as especificidades de cada um, onde o processo de ensino aprendizagem não se resume em silêncio e aula expositiva. Neste modelo, uma pessoa não pode ofender a autoestima e o bem estar social de outra. É a tentativa de empoderar cada pessoa envolvida na prática mútua de parceria, onde seja possível reconhecer todos de alguma forma, onde o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer considerando a multidimensionalidade dos seres presentes. O processo educativo é a prática da liberdade; dialógica e ativa. Diálogo enquanto uma relação horizontal entre pessoas que surge de uma matriz crítica e gera criticidade. Professor e alunos fazem-se críticos na busca de algo, estabelecendo-se uma relação de simpatia entre todos.

Explicamos que, quando propomos uma pedagogia do amor e da liberdade, não é possível demonstrar a prática destes atos através da razão. Pois são atos que transcendem a racionalidade que determinou a objetividade de um modelo injusto. Ou seja, são atos advindos da dimensão humana que propõe uma nova ética: a dimensão da espiritualidade. A liberdade também não pode ser explicada racionalmente, pois qualquer definição a prenderia à uma razão. Muito menos é uma emoção, já que esta nos torna presos às nossas profundezas.

Após a crítica ao modelo tradicional de ensino capitalista e a proposta de uma pedagogia do amor e da liberdade através do diálogo, analisamos as possibilidades desta proposta.

Na prática, fizemos esta análise após o isolamento social/Ensino Remoto. As narrativas apresentadas dos episódios anteriores a este período já apresentam as inquietações da minha prática docente que me levam à busca das respostas encontradas neste texto. Para nós, a inesperada pandemia de coronavírus no mundo e o contexto de isolamento social/ensino remoto apenas aprofundaram as questões antes levantadas. Em minha prática docente, o Ensino Remoto não aconteceu, pois excluiu grande parte dos alunos atendidos pela escolarização pública brasileira e seu sistema meritocrático capitalista. Foi retornando ao ensino presencial que, necessariamente, ocorreu a transformação da minha prática docente.

Partimos da tentativa de uma Pedagogia da Comunicação como forma de acolhida dos alunos após o Ensino Remoto; comunicação que deveria ser insistente e duradoura. Sem negar o objetivo atribuído à escola de transmitir o saber sob a forma de conteúdos programáticos, me voltei para as habilidades essenciais da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica brasileira que seriam intuídas a partir dos meus diálogos com os alunos.

Utilizei o termo *forças opressoras* para representar, na narrativa, o inconsciente que determina a mentalidade dominante do objetivismo que estrutura há séculos as instituições capitalistas/racistas tradicionais públicas no Brasil. Consideramos o inconsciente enquanto parte desta espiritualidade secular que atravessou os determinados “espaços-tempos” determinísticos, se conservando, inclusive, na materialidade densa de seus prédios construídos.

Quando as forças opressoras cobram um planejamento determinando o trabalho docente, dentro de um prazo que impossibilita a acolhida dialógica insistente e duradoura, da qual se intuiria as habilidades essenciais, foi necessário negar tal determinação justificada pela suposta recuperação dos conteúdos perdidos. Se existia conteúdo perdido, é porque ele não existe no mundo; serve apenas a um acúmulo de informações que justifica a ideia de meritocracia e o processo de exclusão social/racial.

Mostramos que, ao insistir em uma autêntica e duradoura pedagogia da comunicação, através do diálogo e da observação críticos, é possível intuir as habilidades que serão trabalhadas da própria dimensão cognitiva dos alunos, isto é, partindo do conhecimento daquilo que, possivelmente, já atribuem significado.

No meu caso específico, que é o de ensinar Matemática, mostramos que é possível propor situações pelas quais os alunos podem afirmar seus saberes de mundo, escolares ou não, desde que consideremos sua autonomia e intuição. Através da leitura da situação, escrita com uma linguagem próxima dos alunos, é possível levá-los à dimensão do pensamento com perguntas que possibilitem à chegada às próprias respostas, desde que a leitura da palavra seja a leitura de mundo. Neste caso, as respostas-perguntas da dimensão intuitiva são confirmadas pela dimensão da razão; confirmação mediada pelo professor.

Destacamos a dificuldade de permanecermos na dimensão do pensamento que possibilita o raciocínio matemático. Ao considerarmos a multidimensionalidade dos seres que se formam em sala de aula, consideramos também os conflitos entre essas dimensões. Porém, ao tentar superá-los, tentando construir uma sala de parceria mútua, esbarramos em outra dificuldade: o inconsciente tradicionalista que conserva as relações de opressão. O diálogo crítico amoroso sobre a realidade se torna para as supostas hierarquias tradicionais uma suposta ameaça política. As regras do sistema escolar tradicional passam a ser cobradas e acabamos tendo que nos situar entre as forças das contradições e seus conflitos. Se o diálogo crítico não supera a contradição professor-aluno, a liberdade do ensinar e do aprender fica prejudicada. Constatamos também um dificultador inquietante: os alunos, atravessados pela hiper conectividade e o excesso de informações velozes geradas pela concorrência entre as forças produtivas capitalistas, estão com a atividade de reflexão/ação se modificando em frações de minuto. Muitas vezes, antagônicos entre si, estes alunos estão em constante conflito, o que é utilizado pelas forças opressoras como justificativa para reduzir o processo educativo à sala de aula tradicional opressora, principalmente em um período histórico onde se tenta instituir uma hegemonia política-social-econômica fundamentada no Brasil Colônia (século XVI).

Narrei a experiência de ter que lidar com a segregação “alunos bons e disciplinados” em uma turma e “alunos fracos e indisciplinados” em outra, sendo a primeira uma turma diversa e a segunda predominantemente negra. Mostramos que a “boa intencionalidade” de fazer com que “alunos fracos e indisciplinados” não atrapalhem os “bons e disciplinados” é fundamentada em um inconsciente racista que estrutura a divisão em classes e determina a razão que justifica a meritocracia na escolarização pública brasileira. Constatei que, me esvaziando das forças de

opressão, não existe aluno bom e disciplinado, nem aluno fraco e indisciplinado, mas crianças em transição para a juventude se autoafirmando de alguma forma, onde a indisciplina é uma reação autêntica à repressão desta autoafirmação. Muitas vezes, a indisciplina é a própria autoafirmação. Neste caso, foi possível constatar que indisciplinados aproveitam-se ao máximo do processo de ensino-aprendizagem se autoafirmando tanto no desenvolvimento de habilidades matemáticas, quanto no de habilidades socioemocionais, sendo estas mais conflituosas por estarem atravessados pelas relações de opressão.

Argumentamos que os atos de autoafirmação de muitos alunos negros são vistos como indisciplina. Sendo reprimidos, a indisciplina se torna a reação autêntica à esta repressão. Esvaziadas as forças de opressão, observamos que os atos autoafirmativos são, em muitos casos, tentativas de superar a perpetuação da desestima produzida pelo racismo enquanto construção social e cultural onde os traços fenotípicos são elementos de avaliação e produção de preconceitos. Ao me libertar do objetivismo desumanizante da cultura dominante tradicional escolar, partindo da “indisciplina”, percebendo as especificidades de cada aluno, mediando a autoafirmação de cada um, constatei que todos confirmam ou desenvolvem as habilidades trabalhadas em situações nas quais possam se colocar para se autoafirmar com o saber. Porém, a multidimensionalidade de muitos alunos negros é atravessada pela dimensão étnico-racial e os estigmas que esta dimensão carrega dos preconceitos produzidos pelo racismo. A dimensão emocional afetada pelo racismo somada à repressão da autoafirmação destes alunos constantemente resulta em agressões. Daí, a insistência em um diálogo crítico, envolvido pelo amor, que estabeleça relações significativas que empoderem as pessoas envolvidas em uma prática mútua de parceria.

Mostramos que, ao tentar estabelecer estas relações, mesmo com dificuldades, foi possível proporcionar uma aprendizagem mais significativa das habilidades matemáticas em muitos casos. Intuindo-as do saber já pertencente à dimensão cognitiva dos alunos afrodescendentes, ainda permaneceu uma inquietação: ligá-las ao saber desenvolvido historicamente por este povo.

Mostramos também que a dificuldade em priorizar a dimensão cognitiva está relacionada à prioridade dada à dimensão corporal, da beleza e da sexualidade. Reprimir os alunos negros que tentam se autoafirmar através destas dimensões, em sua cultura, contribui com a desestima em relação ao corpo produzida pelo racismo.

Proporcionar uma pedagogia do amor e da liberdade através do diálogo crítico, considerando a multidimensionalidade dos seres que se formam, é um caminho que me leva à uma encruzilhada. Por um lado, as forças opressoras do sistema escolar tradicional me forçam a buscar outros espaços, por outro, as escolas ainda podem se salvar se superarmos as imposições que impedem o resgate do conhecimento e da cultura daqueles que são invisibilizados e excluídos pelo sistema.

Qual caminho seguir?

REFERÊNCIAS

- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- HOOKS, Bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante: 2021.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Mecanismos Eficientes na Produção do Fracasso Escolar de Jovens Negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização**. Educação em Revista (UFMG, IMPRESSO), v. 34, p. e167901, 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica**. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun., 2014.
- SANTOS, Julio Cesar. **Entenda o que é viés inconsciente e como ele ajuda a manter o racismo estrutural**. CNN Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/entenda-o-que-e-vies-inconsciente-e-como-ele-ajuda-a-manter-o-racismo-estrutural/>
- SANTOS, Oder José dos. **Fundamentos Sociológicos da Educação**. Setor de Educação Mediada por Tecnologias Interativas – I-NETI. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC: Belo Horizonte, 2005.
- TRAVALHA, Conceição Clarete Xavier. **Educação Matemática e Conflitos Sociais: perspectivas, relações sociais e práticas educativas**. Curitiba: Appris editora, 2017.
- ROHR, Ferdinand. **Espiritualidade e Formação Humana**. POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina: UNISUL, número ESPECIAL: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 53 – 68, 2011.