

# Pela “alma cheia de esperança” : o contraponto à miséria na educação<sup>1</sup>

**Alec Ichiro Ito**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP)

## Resumo

Este texto é uma intervenção crítica, baseada na minha experiência em Universidades públicas e privadas. Destarte, problematizo a situação das práticas de leitura e escrita existente nessas duas modalidades de instituição; depois, sugiro que as condições precárias, na Educação superior, podem implicar uma inclusão excludente. Proponho que a Universidade pública e autônoma exerce um papel importante na transformação e emancipação mentais de educadores e educandos.

**Palavras-chave** Prática de leitura e escrita – Autonomia universitária – Gestão de estágio.

## Abstract

The following critical appraisal is based on my experience in private and public Universities. Initially, I address some questions about the practices of reading and writing carried out in these institutions; then I put forward that poor conditions in the Higher Education could implicate an excluded inclusion. I propose that University autonomy and public education exert a mean role in transform and emancipate educators and students minds.

**Keywords** Practices of reading and writing – University Autonomy – Internship supervision.

## Submissão

29/01/2020

## Publicação

11/06/2020

<sup>1</sup> Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Coord.<sup>a</sup> Soellyn Elene Bataliotti (UnP, UNIFACS e FMU) pelo diálogo, apoio e pela solicitude. Aos professores da USP, Marcus Sacrini, Alex de Campos Moura e Valéria De Marco, pelo acompanhamento nas monitorias. Ao Prof. Sacrini agradeço pelos generosos e críticos comentários sobre este texto; à Prof.<sup>a</sup> Valéria pelo diálogo de sempre. À Maria Beatriz Varella Pereira Pinto, ou Mabi, pelos relatos sobre Natal e pela camaradagem. Às colegas do PLEA, Mayra Coan Lago e Estefânia Francis Lopes, pelas conversas e pelos desabafos. Aos meus estudantes, pelos ensinamentos. Aos pareceristas da *Angelus Novus*, pelo comprometimento na avaliação deste texto e pelas sugestões realizadas.

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

*Pedagogia do oprimido*, pp. 41-42.

Eu queria, portanto, deixar aqui para vocês também uma alma cheia de esperança. Para mim, sem esperança não há como sequer começar a pensar em educação. Inclusive, as matrizes da esperança são matrizes da própria educabilidade do ser, do ser humano. Não é possível ser um interminado, como nós somos, conscientes dessa inconclusão, sem buscar. E a educação é exatamente esse movimento de busca, essa procura permanente.

*Pedagogia dos sonhos possíveis*, p. 171.

## Introdução

Desde a promulgação da Constituição brasileira de 1988, o processo de redemocratização facilitou a discussão do papel das Universidades, tanto na esfera pública quanto na privada. Debate-se sobre o custo da Educação superior, a relevância da ciência para o Brasil, a privatização total ou parcial das Universidades públicas, o impacto da Educação na sociedade nacional, entre outros temas. Tudo isso é de suma relevância; todavia, a qualidade do ensino dificilmente recebe a devida atenção por parte da classe política ou da grande mídia. Assim, penso que é oportuno avaliar *o que se ensina, para quem se ensina*<sup>2</sup> e *por que se ensina*.<sup>3</sup> Afunilando ainda mais a temática, nesta intervenção crítica tratarei do papel formador da leitura e escrita, do ponto de vista de um relato de impressões. As fontes analisadas advêm da minha experiência na Universidade Potiguar (UnP) e na Universidade de São Paulo (USP), atestando que a leitura e a escrita são muito mais do que técnicas ou habilidades, senão a chave para a formação robusta de professores e alunos. No mais, sublinharei que a autonomia universitária exerce um papel fulcral em uma Educação para a emancipação, beneficiando educadores e educandos.

Decerto, suscito um enquadramento metodológico e um escopo empírico que são modestos; contudo, ambos servirão para uma análise crítica do tema, que não dispensará a discussão de uma bibliografia pertinente.

2 Como afirmava Paulo Freire, “é por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém (...)*”. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [1996], p. 25.

3 Não resisto em lembrar destas palavras: “a educação que se vive na escola não é chave das transformações do mundo, mas as transformações implicam educação”. Idem, *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 203.

A UnP é uma das principais instituições de ensino superior do Rio Grande do Norte, contando com *campi* nas cidades de Natal e Mossoró. O Ensino a Distância (EaD) capilarizou a UnP nos Estados do Amapá, Ceará, Pará, Paraíba, Piauí e Rondônia. Nessa instituição, ministrei as disciplinas dos cursos EaD, preponderantemente as de História, Pedagogia e Letras. Nas páginas que se seguem explorarei dois casos obtidos no acompanhamento dos estágios supervisionados. Na USP, fiz parte do curso *Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas* (PLEA – FLF0506),<sup>4</sup> encetado como projeto piloto em 2015 e, um ano mais tarde, regularizado como disciplina da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras (FFLCH). O método vicejado no curso pressupõe que o desenvolvimento pedagógico-acadêmico é contínuo, associando aulas teóricas e atividades práticas. As aulas são ministradas pelos professores; as atividades conduzidas pelos monitores. Ambos mantêm contato frequente com os estudantes, que raramente ficam desassistidos, ou “à deriva” ao longo do semestre. Além dos encontros presenciais, o alunado pode enviar e-mails aos professores e aos monitores, fazer grupos de *WhatsApp* e eventualmente marcar encontros com os monitores. O percurso didático também prevê que as habilidades de leitura e escrita são competências indissociáveis e complementares.<sup>5</sup>

Seja lá ou acolá, ler e escrever são práticas dialógicas fundamentais para o desenvolvimento humano. Uma Educação inclusiva e contemporânea passa incontornavelmente pelo aperfeiçoamento dessas habilidades, suscitando questionamentos. Os problemas de leitura e escrita são profundos? De qual forma podemos remediá-los, em prol da Educação? Parece que os problemas de leitura e escrita coincidem com o ataque à autonomia docente e universitária, propiciando meios efetivos para que realidades distintas sejam analisadas. De fato, a avaliação ensejada propõe uma abordagem inusitada, todavia relevante, haja vista a problemática exposta. Assim, abordá-la-ei ciente de que a independência das Universidades públicas, os cortes financeiros e os ataques a uma pedagogia emancipatória marcaram o ambiente político de 2019 e 2020, conquanto também estejam imersos em um movimento mais longo de sucateamento do Ensino Superior.

Mesmo que o corpo analisado seja de pequena envergadura, constato que há um embaraço entre as noções de *acessibilidade* e *inclusão* na Educação, gerando um paradoxo nocivo à sociedade contemporânea. À guisa de uma palavra prévia, ensaística por certo, esboço que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pode ser encarado como uma prática pedagógica que visa à liberdade crítica e à formação de profissionais reflexivos. Tal desenvolvimento parece ser mais sensível na Universidade pública, onde um horizonte de

4 Verificar a ementa em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLF0506&verdis=2>. Acessado em 14 de maio de 2020.

5 SACRINI, M. *Leitura e Escrita de Textos Argumentativos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019, p. 257.

expectativas, firmado no devir real de um futuro possível, nutre *a* e é nutrido *pela* educação, pesquisa e extensão.

### **A gestão de estágios na UnP: problemas de aprendizado, a exclusão socioeconômica e a desassistência pública**

Nesta seção, abordarei os casos de dois estudantes de Pedagogia, EL e AP. Os casos foram selecionados a partir de um grupo de oitenta e quatro estudantes. EL foi escolhido porque apresentou uma interação atípica em todos os canais de comunicação utilizados no EaD; AP porque realizou excelentes trabalhos na disciplina de estágio supervisionado. Não citarei os nomes reais desses estudantes, em respeito ao anonimato deles. As fontes que embasam esta análise foram obtidas através dos instrumentos avaliativos e da interação mantida entre professores e alunos. Os instrumentos avaliativos são o Termo de Compromisso de Estágio (TCE), relatos pessoais sobre a experiência de estágio, chamados de “blog”, e a elaboração de um relatório final de estágio. A interação entre docentes e discentes é realizada normalmente através do fórum “Fale com o professor”, ambiente em linha no qual os estudantes postam perguntas e comentários. É interdita a troca de e-mails entre docentes e discentes. Há também formas menos frequentes de interação, através da realização de telefonemas e envio de mensagens privadas, remetidas através do Ambiente virtual de aprendizagem (AVA). No caso, a instituição utiliza o *Blackboard*.

O estudante EL habita na zona rural de uma grande cidade do Rio Grande do Norte. Destarte, ele demonstrou pouquíssima familiaridade com o preenchimento de documentos oficiais, além de dificuldades em lidar com os instrumentos tecnológicos. As postagens realizadas no fórum “Fale com o professor” atestam para isso: “Boa noite professor, *olhe ai esse anexo*, quando digito o email e endereço. Quando termina “.com” a *linha o email* desaparece e o *endereço fica escrito distante*”. A partir desse trecho, também é possível notar que o estudante não diferencia a linguagem escrita da coloquial. Outros excertos corroboram com essa constatação: “Boa tarde, a escola *mim* pediu o TCE até amanhã e quer a carta de *apresentação com meu nome e carimbada*”. A falta de domínio do padrão culto é observada em outra postagem: “Bom dia, a diretora *mim* pediu hoje de novo o TCE”.

Ademais, como a maioria dos estudantes, EL apresenta grandes dificuldades em realizar a contagem da carga horária de estágio. Trata-se de um cálculo no qual o alunado deve multiplicar o total de dias úteis de estágio pela quantidade de horas diárias permanecida na instituição de ensino. O estágio realizado por EL tinha um segundo obstáculo, que é a realização do estágio supervisionado em dois segmentos: Educação Infantil e Educação

Fundamental (1º ou 2º ano). Devido às inconsistências de realização das operações lógicas e matemática, além de outros problemas de preenchimento do formulário, o TCE de EL foi indeferido duas vezes. Mesmo que sejam fornecidas orientações, guias e avisos sobre como preencher o documento, muitos estudantes, como EL, não conseguem realizar o procedimento, talvez porque não leiam o material de apoio, ou talvez porque não o compreendam.

A exclusão social e a carência de assistência pública são perceptíveis na experiência de estágio. No projeto, EL afirmou que uma das escolas que o acolheu estava sediada em um “assentamento”, no qual “ao lado só [há] plantas”. De fato, a instituição está situada nas proximidades de uma estrada, na área rural entre a divisa do Rio Grande do Norte com o Ceará. Na atividade blog, EL adensou as considerações sobre a situação de exclusão existente na região. Os alunos eram amiúde de “classe pobre e carente”, tinham “grandes dificuldades de aprendizagem” e alguns deles habitavam “*distantes e faltam muito*” na escola, já que não há transporte escolar. O estagiário sublinhou que parte do alunado frequentava a escola “só para não perder os programas sociais do governo”. No mais, EL afirmou que um de seus alunos necessitava de atendimentos especiais, apontando que a professora que o acompanhava “nunca trabalhou com uma criança especial”, assim como o restante do corpo docente. Todas as professoras estavam “apreensivas por não dominarem tal conhecimento pedagógico para fazer mais [pelos estudantes especiais].” Vale notar que o corpo docente não participava de qualquer programa de formação continuada, embora desse o melhor de si, de acordo com o informante.

O caso de EL encontra pontos em comum com o de AP. Ambos apresentam limitações na escrita, embora as do primeiro sejam mais patentes em comparação com as do segundo. O principal ponto de convergência entre os dois casos é a desassistência do aparato público e a situação de marginalização social e econômica, vivenciados no ambiente escolar e na comunidade do entorno. Na atividade blog, AP afirma que é perceptível “um descaso muito grande do poder público em relação a escola, que vive praticamente abandonada”. Trata-se de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado em uma zona de pobreza da capital potiguar. Ele adiciona que “o calor nas salas é insuportável, os ventiladores são muito barulhentos, em minha regência não sabia se os desligava para que os alunos pudessem me ouvir, ou se gritava o mais alto possível”. Assim como ocorria na escola rural de EL, na metropolitana de AP existia um aluno especial e outro com suspeita de autismo. Nas palavras do estagiário, “como se sabe é de direito desses alunos que eles tenham auxiliares exclusivas, mas isso nunca ocorreu, prejudicando assim o andamento da aula e seu desenvolvimento pessoal”. No mais, ao lado da escola havia um terreno onde ficavam os “fogueteiros”, quer

dizer, membros do tráfico de drogas. Nesse local eram comercializados e utilizados entorpecentes.

O relato de AP é comovente. A condição material da instituição onde ele estagiou era precária, faltando papel higiênico, fraldas, merenda e material didático. Uma das instalações da instituição estava com o “teto caído” e, na sala onde havia o berçário, “a luz com a calha de ferro despencou”. Algumas crianças possuíam “doenças contagiosas”, que inclusive foram transmitidas a AP. No projeto de estágio, espanta a violência urbana e o descaso do poder público. O ambiente escolar era cerceado pelo confronto entre traficantes e policiais, tiroteios, a existência de um mangue e as ameaças sofridas pelo corpo docente. Segundo o estagiário, havia uma “relação de medo” entre os professores e o entorno; portanto, urgia manter uma postura cautelosa e “cordial” com aquela “comunidade perigosa”, já que a “escola se situa em uma área considerada periférica”.

A partir dos casos explorados, é possível notar que há uma correlação entre a defasagem de conhecimentos formais, como o domínio da linguagem culta e do cálculo aritmético, e a situação de risco social e desamparo público, tanto na área urbana quanto na rural. Além disso, fica claro que o EaD de baixo custo prolifera em ambientes de marginalização e exclusão. Em uma primeira aproximação, tudo isso salta aos olhos. Mas na próxima seção a lente de análise será ampliada, revelando que os problemas com a linguagem escrita ultrapassam superficialismos. As dificuldades de leitura e escrita nem sempre coocorrem com a pobreza.

### **O PLEA na USP: crítica, método e protagonismo estudantil**

Durante o ano letivo de 2019, fui monitor do PLEA, modalidade interdisciplinar, durante as noites de terça-feira (19:30 – 23:00). Seis alunos foram acompanhados no primeiro semestre desse ano, mais sete durante o segundo semestre, totalizando treze estudantes. O relato que segue é baseado nessa experiência de docência-monitoria, conjugada aos mais de dez anos de vivência discente que tenho na USP. As conversas que mantive com os docentes, monitores e estudantes do curso competiram para uma avaliação mais acurada da experiência. Faço questão de frisar que o trabalho do PLEA é valorizado por todos os seus participantes, além de ser reconhecido por intercambistas vindos de países como a Alemanha e a França. O curso é alinhavado a partir de um problema cimeiro: as “dificuldades crescentes dos alunos ingressantes em nossa faculdade (FFLCH) em lidarem de modo satisfatório até mesmo com tarefas básicas exigidas para o bom aproveitamento das disciplinas de suas áreas de estudo”.<sup>6</sup>

6 MARCO, V.; SACRINI, M. “Breves Considerações sobre o Curso ‘Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades’”. In: *Revista de Graduação USP*, v. 1, n. 1, julho de 2016, p. 91.

Assim como vimos no caso da UNP, também na USP os educandos padecem com os problemas de leitura e de escrita.

Desafio posto, algumas diretrizes norteiam o PLEA. A primeira é a de que a graduação em Humanidades é um processo de *formação crítica* dos estudantes, que prevê a compreensão e a avaliação acerca das “*justificativas racionais* que permitem sustentar o ponto de vista” contido nos textos acadêmicos, como artigos, dissertações e teses.<sup>7</sup> Munidos das habilidades de leitura e escrita, os graduandos em Humanidades devem ser capazes de “*reconstruir tanto a posição defendida no texto quanto o seu caminho expositivo aí contido*”.<sup>8</sup> Muitos dos que acompanhei detinham essa carência, refletida na dificuldade em desarticular a arquitetura lógico-argumentativa erigida pelos autores, para então apreender a tese defendida por eles, perante um tema-problemática. Também é frequente que os estudantes empreendam uma leitura “fragmentada”, circunscrita a observar as “teses ou passagens inferenciais que já lhes são familiares”.<sup>9</sup> Para que eles superem esses limites, é necessário um *exercício metódico de técnicas de estudo* que, na prática, é realizado através de fichamentos e da entrega de uma dissertação final.<sup>10</sup> Assim, para acompanhar as atividades do PLEA, são imperativos a dedicação, o planejamento e a seriedade.

A primeira atividade que os estudantes devem realizar é o desenvolvimento do “fichamento expresso”, no qual se deve enumerar os parágrafos dos textos lidos e depois reagrupá-los em partes autônomas, consoante *blocos temáticos*. A segunda é o “fichamento detalhado”, no qual o estudante deve enumerar os parágrafos e depois detectar as *tarefas lógico-argumentativas* que alinhavam o conteúdo textual. Nesse fichamento, o importante é capturar a “tessitura expositiva” do discurso, na qual a argumentação é um constructo articulado por meio da relação função-tema. A terceira é o “fichamento sintético”, cujo âmago é o de expor uma apreensão global do texto, perfeita pelos marcadores *tema-problemática, argumentação e tese-posição*.<sup>11</sup> Por fim, o estudante deve compor a “dissertação final” (monografia). Essa atividade é cindida em etapas de criação, assistidas e aperfeiçoadas nos grupos de monitoria.

Os monitores são peça fundamental do PLEA, sendo responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes, pela explicação acerca dos fichamentos, pela condução de

7 Ibidem, p. 92.

8 Ibidem, itálicos do autor, p. 93.

9 Ibidem, p. 92.

10 Sobre instrumentos avaliativos, verificar: SACRINI, M; MARCO, V. “Reflexões sobre o aprendizado formal em Humanidades com base no projeto ‘Práticas de leitura e escrita acadêmicas’”. In: *Estudos avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, agosto de 2018, pp. 51-53.

11 Modelos desses fichamentos são resumidos em ibidem. Para o fichamento expresso, verificar as pp. 53-54. Para o fichamento detalhado, verificar as pp. 54-56. Para o fichamento sintético, outrora chamado de “estendido”, conferir as pp. 57-58.

discussões sobre as leituras, pela coordenação do exercício de criação dissertativa, pela organização da comunicação com os estudantes e mais atribuições.<sup>12</sup> A monitoria não deixa de ser uma ótima oportunidade de *ensinar* e, como diria Paulo Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.<sup>13</sup> Ademais, são nessas atividades coletivas em que o saber é “produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”,<sup>14</sup> reforçando a autonomia e a dialogicidade das práticas pedagógicas. Juntos, professores, monitores e alunos comungam em prol desse sentido mais amplo de ensino.

A terceira diretriz que norteia o PLEA é a *forma didática híbrida*, composta por aulas expositivas, ministradas por professores, e grupos de discussão, coordenadas por monitores.<sup>15</sup> O destaque nessas interações são os estudantes. Incentivados a participar dos debates e a fazer perguntas, eles são agentes ativos do desenvolvimento de saberes. Nas monitorias, a participação e o comprometimento dos estudantes foram os grandes diferenciais na relação tecida entre eles, os monitores e o desenvolvimento de saberes. O acolhimento é a palavra-chave para entender o alto desempenho dos discentes. Dos treze que eu monitorei, todos tiveram frequência acima de 80%. Todos realizaram a maioria das entregas, com exceção de dois, além de participarem das discussões em grupo, seja por incentivo do monitor, seja por interesse na disciplina. O alto desempenho do alunado também se reflete nas notas. Cinco educandos ficaram com uma média final excelente, seis com uma média muito boa, um razoavelmente bem e o outro foi reprovado. No mais, sete deles expediram uma sanção extremamente positiva sobre o curso, através de comentários e mensagens que parabenizam o trabalho realizado.

A inclusão dos estudantes como protagonistas da criação de saberes é uma característica forte do PLEA. Sem dúvida, para além de ser um curso voltado à crítica metódica, ele é uma prática didática que incute a emancipação intelectual. Imbuídas do construtivismo pedagógico que apregoa o acolhimento, a dialogicidade e a autonomia de pensamento,<sup>16</sup> as práticas de leitura e escritura são transformadas em habilidades potentes para o combate do senso comum acrítico, das ingenuidades e do pensamento simplista.<sup>17</sup>

12 Tal dinâmica se assemelha à relatada em: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [1996]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 165.

13 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia (...)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [1996], p. 25.

14 Ibidem, p. 39.

15 SACRINI, M; MARCO, V. “Reflexões sobre o aprendizado formal em Humanidades (...)”. In: *Estudos avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, agosto de 2018, pp. 50-51. MARCO, V.; SACRINI, M. “Breves Considerações sobre o Curso (...)”. In: *Revista de Graduação USP*, v. 1, n. 1, julho de 2016, pp. 91-92.

16 Cf.: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia (...)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [1996].

17 A leitura pode ser um processo que desperta problematizações e o “espírito crítico”. Cf.: SACRINI, M. *Leitura e Escrita de Textos Argumentativos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019, pp. 23-32.

## Conclusão

A experiência na gestão dos estágios da UnP aponta para as dificuldades dos estudantes em realizar atividades simples, como o preenchimento do TCE e a elaboração de um discurso formal, empregadas na interação em fóruns, escrita de e-mails, projetos, relatórios e outras mais. Oriundos de regiões onde persevera a exclusão social e a econômica, os educandos padecem com a desassistência do aparato público. É a partir da pobreza e da ausência estatal que a Universidade particular de baixo custo prospera como uma “máquina de venda de diplomas”. Um sistema que se nutre do subdesenvolvimento humano é aquilo que interpreto como sendo a miséria na Educação, avaliando a situação empírica à luz dos dizeres que constam na epígrafe deste texto.

Estamos diante de um problema estrutural e, portanto, a mesma dificuldade com a realização de atividades de leitura e escrita vigora na USP, embora em níveis bem distintos. Para remediá-la, o PLEA propõe um percurso pedagógico-acadêmico no qual o exercício metódico de leitura e escrita caminha em direção ao posicionamento crítico e à emancipação intelectual. Se observado em uma perspectiva panorâmica, trata-se de uma iniciativa pontual; entretanto, os impactos são sensíveis. Nesse percurso, o protagonismo dos estudantes é um elemento fundamental de inclusão no desenvolvimento de saberes, instigando a autonomia do alunado. É igualmente através da independência estudantil que ocorre a coformação entre docentes e discentes, gerando uma oportunidade ímpar para que mestres e discípulos repensem os conhecimentos desenvolvidos ou em fase de aquisição. Uma abordagem humanista, capaz de situar os seres humanos no centro dos concertos políticos e sociais, fortalece a ação coletiva e o comprometimento entre professores e estudantes.<sup>18</sup> Não resisto em lembrar de Paulo Freire, defensor de uma conscientização grupal, capaz de realizar a “vocação dos homens” para o “ser mais” libertador. Segundo o pensador, é nesse sentido que a Educação cumpre um papel transformador e de emancipação social.<sup>19</sup>

Os apólogos do EaD de baixo custo argumentam que o ensino remoto viabiliza o acesso das massas à Educação, promovendo até uma “democratização” de oportunidades. Isso parece indiscutível pois, como já frisado, tais cursos se enraízam nas regiões de pobreza e de ausência estatal, onde raramente um estudante ingressa nas graduações de Universidades públicas. Assim, a outrora Universidade *inacessível* passou a ser mais *acessível*. Nada disso deve ser menosprezado, já que o Brasil tem a necessidade crescente de bacharéis e licenciados.

18 Em parte como destacou Paulo Freire em relação à participação comunitária da organização escolar: FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1992], pp. 152-153.

19 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. [1972]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, pp. 40-42. Idem, *Pedagogia da autonomia (...)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [1996], pp. 73-74.

Portanto, as Universidades “de massa” desempenhariam um papel nacional importante. No entanto, meu apelo é o de que essa *inclusão* no Ensino superior, bem como o acesso ao mercado de trabalho mais bem remunerado, caminha de mãos dadas com a *exclusão* social, política e econômica das camadas mais baixas da sociedade. Paradoxalmente, trata-se de uma *inclusão excludente*,<sup>20</sup> que reifica as relações humanas e calca as classes mais baixas para as situações de subordinação. Um profissional tecnicista, incapaz de refletir criticamente sobre os desafios contemporâneos, dificilmente disputará os melhores postos de trabalho, tampouco galgará a pirâmide social.<sup>21</sup>

O que vejo no PLEA é o caminho oposto. Por detrás de um curso voltado às práticas de leitura e de escrita acadêmicas, reside a formação de um profissional engajado e crítico, envolto de uma postura humanista. Estamos diante de uma *inclusão inclusiva*, que enaltece o pensamento libertador e a vontade humana, como dispositivos de transformação social. Tal abordagem é desenvolvida graças à autonomia didático-pedagógica, da qual gozam os professores responsáveis pelo curso, monitores e o alunado. Sem liberdade de atuação e incentivos financeiros, estaremos fadados à miséria. Assim, o incentivo à Universidade pública e autônoma é necessário perante os desafios de uma “alma cheia de esperança”, como aduzido na epígrafe deste texto.

20 O conceito é amplamente debatido na Pedagogia. O esforço aqui não é o de aprofundamento teórico; mesmo assim, cabe lembrar destes trabalhos, não necessariamente alinhados com a minha posição: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Processos de inclusão excludente presentes no ensino superior privado. In: *Educação e Realidade*, v. 39, n. 4, out/dec., 2014, p. 1209-1228. VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: *Verve: Revista semestral autogestionária do Nu-Sol*, n. 20, 2011, p. 121-135. Um panorama teórico e atual pode ser conferido aqui: KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, Jun. 2017.

21 Cf.: FREIRE, P. *Pedagogia da esperança* (...). [1992]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 186.