

ISSN 2176-3569



ANAIS DO  
**XX FÓRUM  
DE ESTUDOS:  
LEITURAS DE  
PAULO FREIRE**

*Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul*

**Data: de 03 a 05 de maio de 2018**  
**Unisinos - São Leopoldo / RS**



JESUÍTAS BRASIL





**ANAIS DO  
XX FÓRUM  
DE ESTUDOS:  
LEITURAS DE  
PAULO FREIRE**

*Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul*

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

**Reitor**

Pe. Marcelo Fernandes de Aquino, S. J.

**Vice-Reitor**

Pe. Pedro Gilberto Gomes, S. J.

**Pró-Reitor Acadêmico e de Relações Internacionais**

Alsones Balestrin

**Pró-Reitor de Administração**

Luiz Felipe Jostmeier Vallandro

CASA LEIRIA

Rua do Parque, 470

93020-270 São Leopoldo-RS Brasil

casaleiria@casaleiria.com.br

**ANAIS DO**  
**XX FÓRUM DE ESTUDOS:**  
**LEITURAS DE PAULO FREIRE**  
*Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul*

**ORGANIZADORES**

Fernanda dos Santos Paulo  
Carolina Schenatto da Rosa  
Diandra dos Santos de Andrade  
João Abel Pasini Leandro



CASA LEIRIA  
São Leopoldo-RS  
2018

## XX FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE

Editoração: Casa Leiria

A escolha dos textos publicados é de responsabilidade dos coordenadores e coordenadoras dos eixos temáticos.

Os textos e as imagens são de responsabilidade de seus autores.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

### Ficha catalográfica

F745 Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire (20:2018: São Leopoldo, RS)  
Anais do XX Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire: legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul [recurso eletrônico]./  
Organização de Fernanda dos Santos Paulo et al., Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). – São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.  
1CD ROM.  
Evento realizado na Unisinos, em São Leopoldo de 03 a 05 de maio de 2018.  
Anual.  
ISSN 2176-3569

1. Educação – Pesquisa e prática. Professores – Formação.  
2. Conhecimento científico – Pesquisa e prática. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Paulo, Fernanda dos Santos. (Org.). II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. III. Título.

CDU 37.013FREIRE

## SUMÁRIO

- 34 ORGANIZAÇÃO
- 37 APRESENTAÇÃO  
*Carolina Schenatto da Rosa*  
*Fernanda dos Santos Paulo*  
*Diandra dos Santos de Andrade*  
*João Abel Pasini Leandro*

### **EIXO 1: PAULO FREIRE E DIÁLOGOS INTERNACIONAIS**

- 41 A INTERNACIONALIZAÇÃO PELO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO  
POPULAR NUMA EXPERIÊNCIA BRASIL-NICARÁGUA  
*Vilmar Alves Pereira*
- 49 CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO EM CUBA: PROXIMIDADES COM A  
PALAVRAMUNDO DE PAULO FREIRE  
*Ruander Cezar Alves*  
*Kellen Lisandra Santos*
- 63 CARTAS A OUTROS PROFESSORES: KUSCH, SARMIENTO E FREIRE  
*Daniela Corte Real*
- 69 CARTAS A UNS PROFESSORES: JOSÉ MARTÍ E SAUL TABORDA  
*Daniela Corte Real*
- 73 DIÁLOGOS ENTRE RANCIÈRE E PAULO FREIRE  
*Tyler Olsen*
- 75 DIÁLOGOS INTERNACIONAIS ENTRE FREIRE E FIDEL: O  
REVOLUCIONÁRIO PODER DA EDUCAÇÃO PARA TODAS AS  
NAÇÕES  
*Carolina Schenatto da Rosa*  
*Julieta Abba*  
*Danilo Romeu Streck*
- 79 FREIRESCAPE – UMA AVENTURA ENTRE OS PENSAMENTOS DE  
PAULO FREIRE  
*Lisiane César de Oliveira*  
*Claudio Cleverson de Lima*  
*Eliane Schlemmer*
- 81 LITERATURA E EDUCAÇÃO NOS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS:  
POSSIBILIDADES A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE  
*Mara Rosane Haubert*  
*Leonardo Camargo Lodi*
- 85 O ESTAR COM O MUNDO: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A INTERNACIONALIZAÇÃO  
*Cláudia Schiedeck Soares de Souza*

- 101 O QUE FOI FAZER A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NO “PRIMEIRO MUNDO”? UMA INVESTIGAÇÃO DA RECEPÇÃO DE PAULO FREIRE NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA FEDERATIVA DA ALEMANHA ENTRE 1970 E 2000  
*Angelita Dal Piva*
- 109 PENSAMENTO DESCOLONIAL: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE FREIRE  
*Lucas Hoffmann*  
*Diandra dos Santos de Andrade*  
*Rodrigo Weber da Fontoura*
- 113 PENSANDO A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL  
*Fernanda Acosta Funchal*  
*Vilmar Alves Pereira*

**EIXO 2:**  
**PAULO FREIRE:**  
**MEMÓRIA, REGISTRO, IDENTIDADE E ACERVO**

- 121 CAMINHANDO NA EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ACERCA DA CRIATIVIDADE LIBERTADORA  
*Carla Verônica C. de Menezes*  
*Anne Karoline Ramos Pessoa da Silva*  
*Leonardo Alves da Silva*  
*Agostinho Rosas*
- 135 CARTA PEDAGÓGICA: RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DO LIVRO *CARTAS A CRISTINA*  
*Débora Peruchin*
- 141 CÍRCULOS DE CULTURA NO RIO GRANDE DO SUL: RETOMANDO OLHARES SOBRE A PRESENÇA DE PAULO FREIRE  
*Mariana Parise Brandalise Dalsotto*
- 155 EDUCAR PARA TRANSFORMAR: PROJETO MEMÓRIA PAULO FREIRE  
*Viviane Maria dos Santos Brandão Pelliccioli*  
*Élvio de Freitas Pereira*  
*Maria Tereza Flain Petrin*
- 157 MEMÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR: OS *CÍRCULOS DE CULTURA* NA “SEC” E NA SMEC”  
*Ângela Cristine Schulz*  
*Cheron Zanini Moretti*
- 171 MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DE MUNDOS  
*Mirele Pinheiro de Mello*  
*Ana Felícia Guedes Trindade*
- 173 O DIREITO FUNDAMENTAL DOS QUILOMBOLAS AO ACESSO AS TERRAS COMO FIRMAÇÃO DE SUA CIDADANIA  
*Angélica da Silva Pinto*  
*Madaliza dos Santos Nascente*  
*Vilmar Alves Pereira*



- 185 O LEGADO FREIRIANO: UMA VIDA E OBRA NA, COM E PELA  
EDUCAÇÃO  
*Darlene Cabrera*  
*Eliane Lima Piske*  
*Luiz Fernando Minasi*
- 195 PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO: OS ESTUDOS DE PAULO FREIRE NA  
ADMINISTRAÇÃO  
*Carlos Eduardo Poerschke Voltz*
- 209 PAULO FREIRE E A QUESTÃO DO EXÍLIO  
*Adilson Cristiano Habowski*  
*Elaine Conte*  
*Míriam Benites Rios*
- 223 PRESENÇAS NA OBRA DE PAULO FREIRE: UM RECORTE ANALÍTICO  
*Nathália Bonow*  
*Sandro de Castro Pitano*
- 237 SER QUILOMBOLA NA ATUALIDADE, COMO O MEIO ACADEMICO  
PODE FORTALECER A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE?  
*Madaliza dos Santos Nascente*  
*Vílmor Alves Pereira*  
*Marcel Jardim Amaral*

**EIXO 3:  
PAULO FREIRE  
E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,  
TÉCNICA, TECNOLÓGICA E SUPERIOR**

- 243 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS  
PROFESSORES: A FORMAÇÃO DOCENTE NA SUA RELAÇÃO COM A  
EDUCAÇÃO, O DESENVOLVIMENTO E AS TECNOLOGIAS  
*Lidiane Rocha dos Santos*  
*Luciane Rocha Ferreira Pielke*
- 255 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA  
EXPERIÊNCIA DE INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E  
EXTENSÃO  
*Vera Márcia Marques Santos*  
*Alfredo Balduino Santos*  
*Kátia Alexandre*  
*Layra Marques Santos*
- 271 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LÍDERES:  
CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA PENSAR A LIDERANÇA  
ENQUANTO SUPERAÇÃO DA OPRESSÃO  
*Yasmim Burin*  
*Lizandra Andrade Nascimento*
- 287 A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NO IFRS  
*Cleiva Aguiar de Lima*  
*Paulo Valério Saraçol*

- 293 AÇÕES MULTIDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA,  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA  
HUMANIZADORA DE INTERVENÇÃO  
*Nisiael de Oliveira Kaufman*
- 303 DOS CÍRCULOS DE CULTURA AOS CÍRCULOS DE PAZ: APLICAÇÃO  
DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO-CONVENCIONAIS  
*Ingrid Bays*
- 309 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO  
DOCENTE: O PROEJA NA PAUTA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E IFS  
*Márcia Adriana Rosmann*  
*Marcos José Andrighetto*
- 323 EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE NO CAMPO: ACESSO A  
TERRA E A PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL  
*Luis Pedro Hillesheim*  
*Gelson Pelegrini*  
*Daiane Loreto de Vargas*
- 335 ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA - A EXPERIÊNCIA DA  
MONITORIA ACADÊMICA NO IFRS- CAMPUS SERTÃO  
*Alexandra Ferronato Beatrici*
- 345 EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO: A REORIENTAÇÃO DO EIXO  
PEDAGÓGICO COMO EXPRESSÃO E FUNDAMENTO DE UMA  
UNIVERSIDADE TRANSFORMADORA  
*Simone Loureiro Brum Imperatore*  
*Valdir Pedde*
- 351 HISTÓRIAS QUE MERECEM SER CONTADAS: UM PROJETO QUE  
CONSTRÓI NARRATIVAS SOBRE EPISÓDIOS SIGNIFICATIVOS DAS  
VIDAS DE ESTUDANTES DO PROEJA NO IFSUL/CÂMPUS SAPUCAIA  
DO SUL  
*Suzana Trevisan*
- 367 MOUNIER, PAULO FREIRE E O SER HUMANO INTEGRAL, A PARTIR  
DE UMA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA  
*Leonardo da Silva Cezarini*  
*Alex Martins de Oliveira*
- 379 O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE)  
E O ENTRE-LUGAR DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA EM PAULO  
FREIRE  
*Rafael Vasconcelos Araújo*  
*Ane Patrícia de Mira*
- 385 TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO PROEJA (2015-2017)  
DO IFRS CAMPUS PORTO ALEGRE: UMA AÇÃO FREIREANA QUE DÁ  
CERTO  
*Jaqueline Rosa da Cunha*
- 399 UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR NO INSTITUTO FEDERAL  
FARROUPILHA: O PROEJA-FIC A PARTIR DA VOZ DOS SUJEITOS  
*Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin*

**EIXO 4:  
PAULO FREIRE  
E A EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
RESISTÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS**

- 407 A ESCOLA PÚBLICA ESTATAL NO CAMPO DO CAMPO  
*Patricia Rutz Bierhals*
- 411 A MEMÓRIA REFLEXIVA *EM MOVIMENTO* COMO INSTRUMENTO  
PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
*Munir Lauer*  
*Carmem Albrecht da Silveira*  
*Rosimar Serena Siqueira Esquinsani*
- 417 EDUCAÇÃO DO CAMPO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO  
HORIZONTE DA PEDAGOGIA FREIREANA  
*Almir Paulo dos Santos*  
*Jerônimo Sartori*  
*Leandro Carlos*
- 431 EDUCAÇÃO DO CAMPO  
*Síntia Maritis Hipólito Canilha*  
*Silvana Maria Gritti*
- 437 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E SABERES QUE NORTEIAM  
O CURRÍCULO ESCOLAR  
*Maria Lúcia Giozza Hernandez*  
*Silvana Maria Gritti*
- 443 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CULTURA, SABERES E ESCOLARIZAÇÃO  
NO CONTEXTO RURAL DA GRANJA DO SALSO  
*Ariane Barrios Rodrigues*  
*Eneusa Mariza Pinto Xavier*
- 457 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR:  
INTERCRUZAMENTOS  
*Isaura Isabel Conte*  
*Catiane Cinelli*
- 471 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA  
DO MOVIMENTO SEM TERRA NA CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS  
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
*Guilherme Franco Miranda*  
*José Vicente Lima Robaina*
- 487 OS SABERES POPULARES E A EXPERIÊNCIA DOS POVOS DO  
CAMPO NA PERSPECTIVA FREIRIANA  
*Aline Mesquita Corrêa*
- 501 PAULO FREIRE E AÇÃO CULTURAL DE DESCOLONIZAR O  
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
*Maria Rosângela Pereira de Oliveira*  
*Ozerina Victor de Oliveira*

- 511 PROJETO EDUCAÇÃO PARA PESCADORES:10 ANOS DE ATUAÇÃO  
NO CONTEXTO DO CAMPO EM RIO GRANDE/RS  
*Vagner Viera de Souza*  
*Sicero Agostinho Miranda*  
*Elaine Corrêa Pereira*
- 521 REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A MÚSICA NA  
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL-EFASC  
*Simone Teresinha Mallmann*  
*Cristiane Corneli*

**EIXO 5:  
PAULO FREIRE  
E OS MOVIMENTOS SOCIAIS,  
EDUCAÇÃO E TRABALHO**

- 525 A CRISE DA EDUCAÇÃO NÃO É UMA CRISE É UM PROJETO  
*Anália B. M. de Barros*
- 541 A INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA POMERANA – UM ESTUDO A  
PARTIR DA OBRA DE PAULO FREIRE COM ÊNFASE NO CONCEITO DE  
TOLERÂNCIA  
*Karen Laiz Krause Romig*  
*Sandro de Castro Pitano*
- 555 AÇÕES AFIRMATIVAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO:  
ESTUDO COM BASE NO PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO,  
NO PERÍODO DE 1988 A 2016  
*Lucas Caregnato*
- 567 AFLUÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTO SOCIAL:  
PRÉ-UNIVERSITÁRIOS POPULARES.  
*Vanessa Porciúncula*
- 571 AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO PARA  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NO CONTEXTO DA  
GESTÃO DE CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS  
*Thaís Gonçalves Saggiomo*  
*Clara da Rosa Pereira*  
*Anderson Pires de Souza*  
*Lucia de Fátima Socoowski Anello*
- 583 ESPAÇO DO SER MAIS *VERSUS* ESPAÇO DO SER MENOS:  
CONSTATAÇÃO DO QUE NÃO QUEREMOS PARA CONSEGUIRMOS  
O QUE QUEREMOS  
*Samuel Crissandro Tavares Ferreira*
- 605 FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E CAPACITAÇÃO  
DE MOVIMENTOS SOCIAIS: UM OLHAR TUTORIAL SOBRE A  
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CIDADANIA  
*Fernanda Acosta Funchal*  
*Vilmar Alves Pereira*

- 611 FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE GÊNERO A PARTIR DO DIÁLOGO: UM REFORÇO PARA A GESTÃO DAS PRÁTICAS  
*Vagner Moraes Farias*  
*Juliana Brochado da Luz*  
*Juliana Brandão Machado*
- 625 INCENTIVANDO O FAIR TRADE NAS AGROINDÚSTRIAS FAMILIARES DE PEQUENO PORTE DE PROCESSAMENTO ARTESANAL DA REGIÃO DA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA DO RS  
*Giovana Bianchini*  
*Onorato Jonas Fagherazzi*
- 637 MULHERES NEGRAS NA EJA: TRAJETÓRIAS DE RESISTÊNCIA NO CONTRAPONTO DAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS  
*Juliana Brochado da Luz*  
*Juliana Brandão Machado*  
*Driéle Luize Souza da Silva*
- 647 MULHERES, AGROECOLOGIA E EMANCIPAÇÃO: APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS FREIRIANAS NA EFASC  
*Cristina Luisa Bencke Vergutz*
- 661 NUANCES DA PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO NUMA NARRATIVA DESCRITIVA SOBRE A MINERAÇÃO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
*Claudia Rekowski Bistrichi*  
*Gicelda Mara Ferreira da Silva*
- 675 OS CONFLITOS E A PRODUÇÃO SOLIDÁRIA COMO MOMENTOS EDUCATIVOS: REFLEXÕES PARA UMA TEORIA DA AÇÃO DOS OPRIMIDOS  
*Carlos R. S. Machado*  
*Tainara F. Machado*
- 689 PROJETO MANAS NA ESCOLA  
*Maria Regina Vasconcelos*  
*Sicero Agostinho Miranda*  
*Vilmar Alves Pereira*
- 693 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE UM LEGADO DE PAULO FREIRE REINVENTADO PELAS FEMINISTAS NO RIO GRANDE DO SUL/ BRASIL  
*Graziela Rinaldi da Rosa*

**EIXO 6:**  
**PAULO FREIRE:**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E**  
**ADULTOS E ALFABETIZAÇÃO**

- 709 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA COMPARTILHAR (PMPA)  
*Denis Fernando Barcellos Angelo*  
*Tanise Baptista de Medeiros*

- 715 A INCLUSÃO DIGITAL NO PROEJA: PARA ALÉM DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA  
*Ana Rosaura Moraes Springer*  
*Andréa Ribeiro Gonçalves*  
*Marcia Amaral Correa de Moraes*
- 727 A MEMÓRIA DE EDUCANDOS DA EJA COMO FONTE PARA AULAS DE HISTÓRIA DO BAIRRO BOM JESUS EM PORTO ALEGRE  
*César Daniel de Assis Rolim*
- 739 DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA ECOLOGIA COSMOCENA.  
*Daiane Ferreira Ferreira*  
*Eliane Almeida de Souza*  
*Vilmar Alves Pereira*
- 749 EDUCAÇÃO DE JOVENS: EXPERIÊNCIAS DE POLÍTICA, SOLIDARIEDADE, LIBERDADE E REINVENÇÃO  
*Alexsandro dos Santos Machado*  
*Irene Reis dos Santos*  
*Sergio Gomes Camarú*
- 755 REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DO PARECER 11/2000: UM DIÁLOGO ENTRE OS DADOS ESTATÍSTICOS OFICIAIS E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE  
*Márcia Tabor da*
- 769 SENTIMENTOS DE VALORIZAÇÃO DOS PESCADORES E PESCADORAS NO RETORNO À ESCOLA NO PROJETO EDUCAÇÃO PARA PESCADORES  
*Sícero Agostinho Miranda*  
*Elaine Corrêa Pereira*  
*Vilmar Alves Pereira*

**EIXO 7:  
PAULO FREIRE  
E A EDUCAÇÃO POPULAR  
(AMBIENTES DIVERSOS)**

- 783 A EDUCAÇÃO COMO PARTE DE UM PROJETO TRANSFORMADOR DA REALIDADE  
*André Luis Castro de Freitas*  
*Luciane Albernaz de Araujo Freitas*
- 795 A EXPERIÊNCIA DO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ESPERANÇA  
*Matheus Medeiros de Oliveira*  
*Roberta Avila Pereira*  
*Vilmar Alves Pereira*

- 801 A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NA EXISTÊNCIA HUMANA PELO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO POPULAR  
*Talia Luz Lacerda*  
*Angélica da Silva Pinto*  
*Marcel Jardim Amaral*  
*Vilmar Alves Pereira*
- 803 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR  
*Eliane Brandão da Silva*  
*Graziela Luz dos Santos Tonet*  
*Fernanda dos Santos Paulo*
- 815 A LEITURA DA PALAVRAMUNDO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE  
*Dirlei de Azambuja Pereira*  
*Zuleyka da Silva Duarte*
- 817 A PALAVRA-AÇÃO-REFLEXÃO NO PENSAMENTO FREIRIANO  
*Gabriel da Silva Barros*  
*Luciane Albernaz de Araujo Freitas*  
*André Luis Castro de Freitas*
- 829 A PERSPECTIVA POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA: ESCUTA SENSÍVEL E OLHARES AGUÇADOS AO CONTEXTO DOS ESTUDANTES  
*Patrícia Signor*  
*Luiz Renato de Oliveira*
- 841 ABISMO ENTRE AS FALAS: PROFESSORES E ALUNOS  
*Thifany Piffer*  
*Luíza Zelinski Lemos Pereira*
- 847 CPPS: DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO AO IFFAR- CAMPUS SÃO BORJA  
*Alexander da Silva Machado*  
*Maria Teresinha Verle Kaefler*
- 857 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: APONTAMENTOS SOBRE SUSTENTABILIDADE SOCIAL E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR  
*Everton Fêrrêr de Oliveira*  
*Vilmar Alves Pereira*
- 869 DIVERSIDADE NA CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: UMA QUESTÃO DE AUTONOMIA E EDUCAÇÃO POPULAR  
*Priscila Giovanella Vivian*  
*Ana Luisa Veroneze Solórzano*
- 875 "DIZER A SUA PALAVRA": UMA ANÁLISE SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA ATRAVÉS DE GRUPOS FOCALIS  
*Tatiane Fernanda Gomes*
- 881 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO POPULAR: CÍRCULOS DE CULTURA ENTRE SITUAÇÕES LIMITES E INÉDITOS VIÁVEIS  
*Agostinho da Silva Rosas*

- 897 EDUCAÇÃO POPULAR E NEUROCIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES  
*Bruno Augusto Silva*  
*Vilmar Alves Pereira*
- 907 EDUCAÇÃO POPULAR E SEUS ATRAVESSAMENTOS  
*Maria Elisabete Machado*
- 911 EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE NA PRÁTICA DA SAÚDE COLETIVA  
SOB A ÓTICA FREIRIANA  
*Lívia Biasuz Machado*
- 913 EJA NO ESPAÇO PRISIONAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A  
EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO RS  
*Flavia L. P. Gonzales*
- 925 ENSINO SUPERIOR: INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS SETORES  
POPULARES  
*Adriana Salete Loss*  
*Maria Geralda Oliver Rosa*  
*Paulo Cesar Rocha Marinho*
- 937 ETNOMATEMÁTICA E EDUCAÇÃO POPULAR: RESSIGNIFICANDO  
OS ENCONTROS DE MATEMÁTICA NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO  
MAXIMUS  
*Vanessa Silva da Luz*
- 947 EXPERIÊNCIA SOCIAL E POLÍTICA ATRAVÉS DO PAIETS E A  
EDUCAÇÃO POPULAR  
*Nathali Miranda Lemos*  
*Sícero Agostinho Miranda*  
*Vilmar Alves Pereira*
- 949 EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NA ÁREA DE BIOLOGIA COM  
EDUCAÇÃO POPULAR: A POSSIBILIDADE DE UM ENSINO CRÍTICO  
*Fabiane Fagundes da Fonseca*
- 953 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA GESTÃO ESCOLAR: A GESTÃO  
DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA É UMA DIMENSÃO DA  
EDUCAÇÃO POPULAR  
*Graziela Luz dos Santos*  
*Éliane Brandão da Silva*  
*Fernanda dos Santos Paulo*
- 969 GEFEAP: A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS)  
POPULARES  
*Gabriel Pereira Silva*  
*Lisiane Costa Claro*  
*Vilmar Alves Pereira*
- 977 MAS AFINAL, PARA QUE(M) SERVE(M) AS ESCOLAS? O PAPEL  
DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS ESCOLAS COMO ESPAÇOS  
FORMADORES DE RESIGNAÇÃO OU DE RESILIÊNCIA?  
*Alexandre Silveira Vergara*  
*Denise Dalpiaz Antunes*



- 991 O DIÁLOGO EM FREIRE: POSSIBILIDADE PARA UM ENSINO DE CIÊNCIAS CRÍTICO EMANCIPATÓRIO  
*Tierre Ortiz Anchieta*
- 997 O DIREITO DE RECOMEÇAR PARA APENADOS DO PRESIDIO ESTADUAL DE JÚLIO DE CASTILHOS  
*Silvia Regina Montagner*
- 1003 O GRUPO PRÁXIS - PET CONEXÕES DE SABERES E O PROTAGONISMO DE SEUS BOLSISTAS NA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS ERECHIM  
*Paulo Alberto Duarte Junior*  
*Rocheli Koralewski*
- 1009 O QUE ALIMENTA O NOSSO ESPERANÇAR: CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANOS  
*Ana Laura Quadros*  
*Cristiane Tolfo*
- 1021 O RPG NA GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO POPULAR  
*Alan Lucena de Lima*
- 1033 PAIDEIA: EVASÃO EM UM PRÉ UNIVERSITÁRIO POPULAR EM TEMPOS DE GOLPE E RETIRADA DE DIREITOS – AINDA PODEMOS SONHAR!?  
*Eduardo Dasso Rodrigues*  
*Roberta Avila Pereira*  
*Vilmar Alves Pereira*
- 1041 O PAPEL DO ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO POPULAR PRÉ-UNIVERSITÁRIA  
*Francielle Viana da Rosa*  
*Natalia Labella-Sánchez*
- 1043 PARTICIPAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO PARA CIDADANIA: UM OLHAR FREIRIANO SOBRE O SISTEMA DE PARTICIPAÇÃO POPULAR E CIDADÃ DE CANOAS  
*Paloma de Freitas Daudt*
- 1053 PASTORAIS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR: APROXIMAÇÕES DA EPISTEMOLOGIA FREIREANA COM A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO  
*Rocheli Koralewski*
- 1059 PAULO FREIRE ANTI-METAFÍSICO: EXOTÉRICO E ESOTÉRICO  
*Sérgio Ricardo Silva Gacki*  
*Patricia Rosi Prohmann*
- 1061 PAULO FREIRE: MEMÓRIA ATUAL E NECESSÁRIA  
*Sirlei Tedesco*  
*Aline Vivan*  
*Geraldo Antônio da Rosa*
- 1067 POR UMA UNIVERSIDADE QUE ACOLHA AS GENTES!  
*Luciane Rocha Ferreira Pielke*

- 1073 PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR POVO NOVO: A BUSCA DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL  
*Adriana Silveira Coronel*  
*Vilmar Alves Pereira*
- 1079 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DA PEDAGOGIA FREIREANA  
*Carlos Alberto Xavier Garcia*  
*Simone Medeiros da Silva Garcia*
- 1085 RISCOS, PERDAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR NA (RE) CONSTRUÇÃO COLETIVA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS  
*Carlos Eduardo Moreira*
- 1099 SAUDAÇÕES A PAULO FREIRE: LEIAM-SE ALGUMAS REALIDADES ATUAIS DESTE MUNDO!  
*Gicelda Mara Ferreira da Silva*
- 1105 UM PACTO PARA APRENDER  
*Adelmar Alberto Carabajal*
- 1113 UMA LEITURA A PARTIR DE PAULO FREIRE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REFORMA DO ESTADO – QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR?  
*Fernanda dos Santos Paulo*  
*Lidiane Rocha dos Santos*
- 1123 VIVÊNCIAS DE UM EDUCADOR POPULAR EM SUA COMUNIDADE TRABALHADORA  
*Murilo Alcântara Barcelos*  
*Roberta Ávila Pereira*  
*Vilmar Alves Pereira*

**EIXO 8:**  
**PAULO FREIRE**  
**E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

- 1131 A ALFABETIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO (EMANCIPAÇÃO) DO SUJEITO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAUTA  
*Franciele Fátima Marques*  
*Tainam Gabriele Pereira Guisso*  
*Cristian Fátima Stakonski*
- 1143 A FEIRA DE CIÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA: AÇÕES PARA A PROMOÇÃO NA DOCÊNCIA E NA DISCÊNCIA DA PESQUISA COMO UM ATO COLETIVO E DEMOCRÁTICO  
*Mônica da Silva Gallon*  
*Jonathan Zotti da Silva*  
*Ana Paula Pereira da Costa Debus*
- 1157 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPETIVA DA GESTÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁXIS DOCENTE  
*Jorge Antônio de Oliveira Satt*  
*Ida Letícia G. da Silva*

- 1167 AÇÕES DE PESQUISA PARA LER PAULO FREIRE NA ATUALIDADE  
*Ana Maria Saul*  
*Alexandre Saul*  
*Fernanda Quatorze Voltas*
- 1179 CARTA A QUEM OUSA RESISTIR  
*Eliane Renata Steuck*  
*Márcia Pereira Silva*  
*Márcia Madeira Malta*
- 1185 CARTA PEDAGÓGICA - ESCRITA DE UM COLETIVO DE EDUCADORES (AS)  
*Ida Leticia Gautério da Silva*  
*Jorge Antônio de Oliveira Satt*  
*Daiane Leal da Silva*  
*Daniele Borges*  
*Menetem Ferreira Vieira*
- 1191 CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS: PESQUISA-AUTO (TRANS)FORMAÇÃO COM PROFESSORES  
*Nisiael de Oliveira Kaufman*  
*Larissa Martins Freitas*  
*Melissa Noal da Silveira*  
*Caroline da Silva Santos*  
*Luiz Renato de Oliveira*  
*Celso Ilgo Henz*
- 1195 COM A PALAVRA A EDUCAÇÃO INDÍGENA  
*Ana Lúcia Castro Brum*  
*Magali Mendes de Menezes*
- 1209 COMO DIALOGAR DE FORMA PROBLEMATIZADORA COM OS PROFESSORES SOBRE O GOLPE DE ESTADO DE 2016 NO BRASIL?  
*Fábio da Purificação de Bastos*  
*Gomercindo Ghiggi*
- 1219 "CULTURA DO SILÊNCIO", EXPRESSÃO DA COLONIALIDADE?  
*Camila Wolpato Loureiro*  
*Alan Ricardo Costa*
- 1225 DISCUSSÕES SOBRE PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO IF FARROUPILHA SEGUNDO FREIRE E OUTROS AUTORES  
*Samuel Müller Forrati*  
*Eliane de Lourdes Felden*  
*Anderson Daniel Stochero*
- 1241 DISTINTOS ENCONTROS: EDUCADORA ESCOLAR E EDUCADORA SOCIAL EM ESPAÇO FREIREANO PRODUTIVO  
*Mirele Pinheiro de Mello*  
*Graziela Badaraco Costa*
- 1247 FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES QUE SE CONSTITUEM ATRAVÉS DA REFLEXÃO E DA AÇÃO  
*Cátia Regina de Araújo Trindade*  
*Elisângela da Rosa Soares Barreto*

- 1253 *FORMAR E SE FORMAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: É ISSO MÁRCIA?*  
*Taís Schmitz*  
*Márcia Regina Pisoni Queiroz*
- 1263 O ATO POLÍTICO DE EDUCAR: UM CONVITE AO JOVEM EDUCADOR  
A LER PAULO FREIRE  
*Carlos Eduardo Poerschke Voltz*
- 1269 O INCABAMENTO COMO CONDIÇÃO ONTOLÓGICA PARA  
AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES  
*Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo*  
*Celso Ilgo Henz*
- 1281 PAPEL DO PEDAGOGO: ENCHARCADAS COM/EM PAULO FREIRE  
*Eliane Lima Piske*  
*Pâmela Saraiva Miranda*  
*Narjara Mendes Garcia*
- 1291 PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPROMISSOS  
E ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS NO INSTITUTO FEDERAL  
FARROUPILHA  
*Dayane Flores da Silva*  
*Eliane de Lourdes Felden*
- 1305 PESQUISA-FORMAÇÃO E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: DA  
AUTOFORMAÇÃO DO EDUCADOR  
*Adriana Salete Loss*  
*Mônica Riet Goulart*
- 1319 REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
*Leda Salete Ferri Nascimento*  
*Simone Silva Alves*  
*Vitor Garcia Stoll*
- 1331 RELAÇÃO ORIENTADORA E ORIENTANDAS: UM DIÁLOGO COM  
QUEM OUSA ENSINAR E APRENDER  
*Micheli Silveira de Souza*  
*Maria Elisabete Machado*

**EIXO 9:**  
**PAULO FREIRE:**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO EDUCACIONAL**

- 1339 A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NAS ONGS DE ATENDIMENTO À  
CRIANÇAS E ADOLESCENTES: O CASO DO SCFV DE PORTO ALEGRE  
*Karine dos Santos*  
*Melissa Lemos de Matos*
- 1345 CARTA DE RESISTÊNCIA AOS COLEGAS EDUCAD@RES  
*Karine Piaia*  
*Cyntia Castoldi Destri*  
*Cátia Regina Kaspary*

- 1349 CARTA PEDAGÓGICA RODAS DE DIÁLOGO: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DO GESTOR ESCOLAR NA ERA DIGITAL  
*Eliane Soares da Silva*
- 1355 CARTA PEDAGÓGICA DE INDIGNAÇÃO E RESISTÊNCIA PELA EDUCAÇÃO  
*Alana Morari*  
*Felipe Gustsack*  
*Joaquim Rauber*
- 1361 CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES DE PAULO FREIRE NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM  
*Naiara Greice Soares*  
*Guacira de Ávila Javornik*
- 1375 CRÍTICA A PAULO FREIRE E A PONTE PARA UMA PARCERIA DE REGULAÇÃO IDEOLÓGICA.  
*Verônica Ventrini Ferreira*  
*Henrique de Souza*  
*Márcia Ecoten*
- 1379 DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO LATINO AMERICANA  
*Caroline Kirch*  
*João Victor da Silva Vaiceulionis*
- 1381 DESMISTIFICANDO O PROJETO "ESCOLA SEM PARTIDO" ATRAVÉS DE OBRAS DE PAULO FREIRE  
*João Abel Pasini Leandro*
- 1383 EXPERIÊNCIA NO PROJETO DESAFIOS NA FORMAÇÃO DA EJA: HORIZONTES PARA DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL  
*Filipe Botelho Soares Dutra Fernandes*
- 1389 FREIRE: DIALÉTICA, EDUCAÇÃO POPULAR E POLÍTICA  
*Deloíze Lorenzet*  
*Felipe Andreolla*
- 1401 GESTÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA  
*Daianny Madalena Costa*  
*Ronaldo Kuhnen*
- 1411 HUMANISMO EM PAULO FREIRE: NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA  
*Ane Patrícia de Mira*  
*Carolina Schenatto da Rosa*
- 1427 INQUIETAÇÕES DA DIRETORA GERAL DE UMA ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO  
*Rosemere Impéres Lira*
- 1431 O DIÁLOGO COMO EIXO METODOLÓGICO NA GESTÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/RS  
*Adriano José Hertzog Vieira*  
*Bernadete Maria Dalmolin*  
*Márcio Tascheto da Silva*

- 1437 O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA:  
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CAXIAS  
DO SUL  
*Simone Beatriz Rech Pereira*  
*Andréia Morés*
- 1443 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA (PIBID) A PARTIR DE QUESTÕES E INFLUÊNCIAS  
FREIRIANAS  
*Gabriel Nunes Ramos*
- 1449 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO SOCIAL NO SUAS  
*Marta de Borba*  
*Paulo Orlando Oliveira Pinheiro*
- 1453 PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA A PARTIR DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA:  
APROXIMAÇÕES COM PAULO FREIRE  
*Almir Paulo dos Santos*  
*Moises Marques Prsybyciem*  
*Simone Viscarra*

**EIXO 10:  
PAULO FREIRE  
E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- 1461 A CAMINHO DO CÉU: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA LOMBA  
DO PINHEIRO  
*Marco Mello*  
*Aline Lima*  
*Janderson Alex Gonçalves*
- 1483 A CORDA E A CAÇAMBA: RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES  
NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS  
*Marco Mello*
- 1505 A DISTORÇÃO DA IDADE SÉRIE NA ESCOLA ZANDONÁ  
*Daiane Zanchin*  
*Bárbara Nicola Zandoná*  
*Marivete Alievi*
- 1509 A IDENTIDADE DA JUVENTUDE NA COLÔNIA DE PESCADORES Z3:  
A INFLUÊNCIA HISTÓRICA E CULTURAL NO EDUCANDO  
*Alex Sandro de Castro Garrido*  
*Vanderley Pimentel*  
*Fábio André Sangiogo*
- 1521 A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ENSINO  
ATRAVÉS DA PESQUISA  
*Sandra Lillian Silveira Grohe*  
*Laudete de Brito*

- 1535 CARTA PEDAGÓGICA: A PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA DA EMEF EM TEMPO INTEGRAL PROF. VALDIR CASTRO: DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO  
*Nitéri Ferreira Vieira*
- 1541 ACOLHIDA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A PARTE INICIAL DE UMA AULA: FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
*Sastria de Paula Rodrigues  
Bento Selau*
- 1553 ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES: EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO EXERCÍCIO DE AUTORIA, SUBJETIVAÇÃO E LIBERDADE  
*Maria de Fátima de Lima das Chagas*
- 1569 CARTA PEDAGÓGICA SOBRE O DIÁLOGO NA ESCOLA  
*Angelita Carla Alves Pereira  
Ana Lúcia Souza de Freitas*
- 1575 CONSCIENTIZAÇÃO, ESPERANÇAR E LIBERTAÇÃO: (RE)ENCONTROS COM PAULO FREIRE  
*Celso Ilgo Henz  
Ivani Soares*
- 1589 CURIOSIDADE E CONSCIÊNCIA PARA FREIRE: UMA MARATONA PELA TRIÁDE DO CONHECIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR  
*Cíneri Fachin Moraes*
- 1603 DA LEITURA DO MUNDO À LEITURA DA PALAVRA: CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA A PARTIR DA LEITURA DE POESIA NO ENSINO MÉDIO  
*Rosana Andres Dalenogare  
Flávia Brocchetto Ramos  
José Edimar de Souza*
- 1613 DE OLHO NA MÍDIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA  
*Maria de Lourdes Mossmann  
Ivete Terezinha Zandoná  
Roselei Neuhaus*
- 1617 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE  
*Luzia Lopes  
Moacir Fernando Viegas*
- 1623 DESMISTIFICANDO PAULO FREIRE: REVITALIZANDO A LEITURA DE PEDAGOGIA DA AUTONOMIA  
*Thais Cauzzi Ramilho*
- 1629 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO  
*Thamiris Izidoro da Silva*
- 1641 EDUCAÇÃO POPULAR E O DIÁLOGO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA FREIREANA  
*Cláudia Maria Seger  
Diovanela Liara Schmitt  
Hedi Maria Luft*

- 1647 ENSINO MÉDIO NO BRASIL ATUAL: ENTRE OS LIMITES E OS DESAFIOS PARA UM APRENDIZADO SIGNIFICATIVO, CRÍTICO E AUTÔNOMO DOS SUJEITOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
*Nilson Carlos da Rosa*
- 1661 EXPECTATIVAS REPUBLICANAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA DE QUALIDADE  
*Laís Basso*
- 1673 O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: FATORES ASSOCIADOS À FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE  
*Nandjara Novo Castro*
- 1687 INTERVENÇÕES NO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA  
*Tais Rosa da Silva*
- 1701 LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA PEDAGOGIA FREIREANA  
*Elisiana Tischler Noedel*  
*Cênio Back Weyh*
- 1711 O INCENTIVO DA LEITURA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS  
*Amanda Jasmin dos Santos Avila*  
*Júlia Estefani Alves*  
*Taila Tais Boniatti*
- 1723 O PRAZER E O GOSTO DA LEITURA E ESCRITA COM A TURMA 2º ANO: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DE PAULO FREIRE  
*Angela Aparecida do Nascimento*
- 1733 O QUE VOCÊ QUER QUANDO CRESCER? ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: PROJETOS DE VIDA EM BUSCA DO *SER MAIS*  
*Sabrina Burin*  
*Lizandra Andrade Nascimento*
- 1749 PARTICIPAÇÃO EM PAULO FREIRE  
*Matheus Freire de Oliveira Couto*
- 1761 PAULO FREIRE E O PROCESSO EDUCACIONAL: UM PENSAMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO  
*Maickelly Backes de Castro*  
*Simone Zientrski*  
*Cênio Back Weyh*
- 1775 PRÉ-FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E ARTICULAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA  
*Gabriela Silva Pereira*  
*Ana Lúcia Souza de Freitas*



- 1781 PROJETO EDUCAR PARA UM MUNDO MELHOR: DIALOGANDO SOBRE A IGUALDADE E A LUTA DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
*Gabriela Teixeira Gomes*  
*Karina Santana Fonseca Rodrigues*  
*Júlio César Madeira*  
*Maria Cristina Madeira*
- 1791 PROJETOS DE INICIAÇÃO À PESQUISA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA ESCOLA ZANDONÁ  
*Angela Barbara Rossetto*  
*Maiara Mozer*

**EIXO 11:  
PAULO FREIRE  
EM DIÁLOGO COM  
OUTROS(AS) AUTORES(AS)**

- 1799 A APROXIMAÇÃO DOS DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS  
*Luíza Zelinski Lemos Pereira*  
*Thifany Piffer*
- 1803 A CULTURA COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO: A PASSAGEM DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA  
*Shirlei Alexandra Fetter*  
*Raquel Karpinski*
- 1815 A FIAÇÃO DA ESCRITA FREIREANA PELO FEMININO DO SUL: FIAÇÕES-DESFIAÇÕES-FIAÇÕES NAS OBRAS LEITURAS DE PAULO FREIRE E PEDAGOGIA DA CONSCIENTIZAÇÃO  
*Ana Felícia Guedes Trindade*  
*Marina Galvão*
- 1827 A PRÁXIS PEDAGÓGICA PARA A REALIZAÇÃO DAS UTOPIAS: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE ERNST BLOCH E PAULO FREIRE  
*Rafael de Brito Vianna*
- 1831 CARTA PEDAGÓGICA - SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO DO EIXO TEMÁTICO PAULO FREIRE EM DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES E AUTORAS  
*Ana Lúcia Souza de Freitas*
- 1837 DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE PAULO FREIRE, IVAN ILLICH E A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA  
*Carlos Roberto da Silva Machado*  
*Horácio Rodrigo Souza Rodrigues*  
*Leonardo Leite da Cunha*
- 1851 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO POPULAR: UM DIÁLOGO ENTRE GOHN E FREIRE  
*Thiago Ingrassia Pereira*

- 1863 FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR:  
APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE FREIRE E MERLEAU-  
PONTY  
*Luciane Rocha Ferreira Pielke*
- 1879 O SENTIDO DA PALAVRA EM PAULO FREIRE NO DIÁLOGO COM  
AUTORES  
*Carmem Lucia Albreht da Silveira*  
*Munir José Lauer*  
*Rosimar Serena Siqueira Esquinsani*
- 1885 PAULO FREIRE E FLORESTAN FERNANDES: UM PENSAMENTO  
CRÍTICO E DE RESISTÊNCIA AO AUTORITARISMO POLÍTICO-  
PEDAGÓGICO  
*Simone Zientarski*  
*Maickelly Backes de Castro*  
*Cênio Back Weyh*
- 1897 PAULO FREIRE E FRANCISCO JULIÃO: QUANDO DOIS CAMINHOS  
SE ENTRECruzAM  
*Éder da Silva Silveira*  
*Falconiere Leone Bezerra de Oliveira*  
*Amanda Assis de Oliveira*
- 1903 PAULO FREIRE E HANNAH ARENDT: PENSAR E CONHECER O  
MUNDO  
*Lizandra Andrade Nascimento*  
*Gomercindo Ghiggi*
- 1941 PAULO FREIRE E JEAN PIAGET SOBRE MORAL: QUESTÕES DO  
RESPEITO  
*Sabrina Sacoman Campos Alves*  
*Adrian Oscar Dongo-Montoya*
- 1955 PAULO FREIRE E MÁRIO OSÓRIO MARQUES: UM LEGADO DE  
EDUCAÇÃO HUMANIZADORA  
*Antônio Carlos Amaral*  
*Milton César Gerhardt*  
*Walter Frantz*
- 1967 POLITICIDADES AUDIOVISUAIS: DE RANCIÉRE A FREIRE E O  
ENSINO DE HISTÓRIA DO CINEMA BRASILEIRO  
*Juliano Rodrigues*
- 1979 QUE DIÁLOGO PODEMOS ESTABELECEER ENTRE PAULO FREIRE,  
ÁLVARO VIERA PINTO E PIERRE RABARDEL  
*Ana Maria Marques Palagi*

## **EIXO 12: PAULO FREIRE E EDUCOMUNICAÇÃO**

- 1987 A DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE: DESAFIOS À ERA DIGITAL  
*Adilson Cristiano Habowski*  
*Natália de Borba Pugens*  
*Elaine Conte*

- 2001 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCOMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA OFICINA “MÍDIAS A SERVIÇO DA AUTORIA EM SALA DE AULA”  
*Claudia Regina da Silva*  
*Débora Gallas Steigleder*  
*Jamille Almeida da Silva*
- 2005 BRINCAR E EDUCAR: REFLETINDO SOBRE OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA)  
*Maria Augusta Martinazzo Bortoluzzi*  
*Caroline Rupollo*  
*Romulo Tondo*
- 2009 COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO  
*Romulo Tondo*  
*Patrícia Signor*
- 2021 DIÁLOGOS POSSÍVEIS: DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE À TECNOLOGIA DIGITAL  
*Tatiana Araujo de Lima*
- 2027 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: NEM DIVINIZAR, NEM DIABOLIZAR  
*Márcia Adriana Rosmann*  
*Leonardo Matheus Pagani Benvenutti*  
*Evandro de Godoi*
- 2037 A EDUCOMUNICAÇÃO E O RECONHECIMENTO DE AUTORIA: UM OLHAR SOBRE O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
*Luciana Oliveira*  
*Júlia Pereira Damasceno de Moraes*  
*Vanice dos Santos*
- 2051 RELATO DE EXPERIÊNCIA: EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRÁXIS PARA UMA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL  
*Evelin de Oliveira Haslinger*

**EIXO 13:**  
**PAULO FREIRE:**  
**EDUCAÇÃO, SAÚDE E CIDADANIA**

- 2059 A ‘CARTA’ PARA O MENINO; ‘PEDAGÓGICA’ PARA MIM  
*Camila Silva*  
*Mariana Ness*  
*Dilmar Xavier da Paixão*
- 2065 A “OBRA DE ARTE” - EDUCAÇÃO, SAÚDE E CIDADANIA  
*Janaína Terra*  
*Mariana Ness*  
*Thailine Theis*  
*Dilmar Xavier da Paixão*

- 2075 A EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, O PROCESSO DE  
CONSCIENTIZAÇÃO, DOS PROFISSIONAIS E À ANEMIA  
FALCIFORME  
*Marcel Jardim Amaral*  
*Vilmar Alves Pereira*  
*Lais Braga Costa*  
*Angélica da Silva Pinto*  
*Talia Luz Lacerda*  
*Madaliza dos Santos Nascente;*  
*Eliane Almeida de Souza*  
*Eduardo Galarraga Melgar Junior*
- 2077 A PSICOLOGIA E A PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA: PERCEPÇÕES,  
LIMITES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO PARA CIDADANIA  
*Francine Nunes Pereira*  
*Luise Toledo Kern*
- 2091 CONSTRUINDO CAMINHOS NOS ESTÁGIOS DO CURSO DE  
PEDAGOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO  
*Rodrigo Moers*  
*Cineri Fachin Moraes*
- 2109 DISCENTES INFREQUENTES: CADÊ A AMOROSIDADE?  
*Nilva Xavier da Silva*  
*Dilmar Xavier da Paixão*  
*Renata da Silva Vier*
- 2119 EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PERFIL DE SAÚDE DE ADOLESCENTES  
RESIDENTES EM UMA REGIÃO DE EXTREMA POBREZA  
*Márcia Cançado Figueiredo*  
*Kátia Valença Leandro Correa da Silva*  
*Priscila Silva*
- 2125 EDUCAÇÃO EM SAÚDE: VIVÊNCIAS EM TERRITÓRIOS DA REGIÃO  
SUL DE PORTO ALEGRE, RS, BRASIL  
*Carmen Lúcia Mottin Duro*  
*Kátia Valença Correia Leandro da Silva*  
*Kamila Pazza*  
*Laura Castilla Rodriguez*  
*Ana Laura dos Santos Magrini*  
*Eliane Valejo Barreto*
- 2127 A EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, O PROCESSO DE  
CONSCIENTIZAÇÃO, DOS PROFISSIONAIS E À ANEMIA  
FALCIFORME  
*Marcel Jardim Amaral*  
*Vilmar Alves Pereira;*  
*Lais Braga Costa*  
*Angélica da Silva Pinto*  
*Talia Luz Lacerda*  
*Madaliza dos Santos Nascente*  
*Eliane Almeida de Souza*  
*Eduardo Galarraga Melgar Junior*

- 2129 EXPERIÊNCIA DE NOVO MODELO DE DIÁLOGO COM ADOLESCENTES EM RECLUSÃO  
*Nathalia Lima Pereira*  
*Karla Tatiane Viana*  
*Erica Rosalba Mallmann Duarte*
- 2135 LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA PEDAGOGIA FREIREANA  
*Elisiana Tischler Noedel*  
*Cênio Back Weyh*
- 2145 O BEM VIVER NA SALA DE ESPERA: HÁ COMO PRESCREVER A COMUNICAÇÃO INFORMAL NA BASE HUMANA E DA PESSOALIDADE?  
*Nathalia Lima Pereira*  
*Mariana Ness*  
*Dilmar Xavier da Paixão*
- 2155 PARADIGMA ECOSISTÊMICO NO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM  
*Daize Duarte Sampaio*  
*Cibele Schwanke*
- 2169 PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL  
*Marlete Nunes Gomes Beiró*  
*Lúcio Jorge Hammes*
- 2179 PONTOS DE VIDA: PRODUÇÃO DE AMBIENTES AFETIVOS E DE CUIDADO  
*Dionéia Regina de Moraes*  
*Janine Neves*  
*Marilene Alves Lemes*
- 2185 PRÁTICAS INTEGRATIVAS EM SAÚDE: UMA CARTA PEDAGÓGICA DA INTERIORIDADE GEOGRÁFICA AO INTERIOR HUMANO  
*Camila Giron*  
*Dilmar Xavier Paixão*
- 2191 RODA DE CONVERSA SOBRE O CUIDADO EM SAÚDE COM ADOLESCENTES INTERNAS  
*Rodrigo da Silveira*  
*Nathalia Lima Pereira*  
*Karla Tatiane Viana*  
*Samara Fortunato Cardoso*  
*Bruna Pereira Meneghetti*  
*Dandara Schmaltz Coutinho*  
*Erica Rosalba Mallmann Duarte*  
*Carmen Lúcia Mottin Duro*
- 2195 SABERES FALADOS  
*Marilene Alves Lemes*  
*Ana Paula Seger*  
*Lia Andrade*

- 2201 TECNOLOGIAS NA SAÚDE E NA EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO REFLEXÕES PARA ALÉM DO “A FAVOR” OU “CONTRA”  
*Ronaldo Rossi Ferreira*  
*Dilmar Xavier da Paixão*

**EIXO 14:**  
**PAULO FREIRE:**  
**ARTE E CULTURA POPULAR**

- 2209 A ECOLOGIA COSMOCENA E A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA NO FÓRUM PAULO FREIRE: ARTE E CULTURA POPULAR NOS TERREIROS NO SÉCULO XXI  
*Eliane Almeida de Souza*  
*Vilmar Pereira Alves*  
*Marcel Jardim Amaral*
- 2211 DA “LEITURA” DO MUNDO DO ALUNO PAULO FREIRE ÀS LIÇÕES DE COISAS, DO SÉCULO XIX: UMA CRÍTICA PERMANENTE ÀS “LIÇÕES DE LEITURA”  
*Luiz Gonzaga Gonçalves*
- 2223** O SOM É MASSA! PROJETO ADOTE UM COMPOSITOR NA EJA ACOLHE RAUL ELLWANGER  
*André Machado*  
*Marco Mello*  
*Jaciara Kern*  
*Rita Viero*

**EIXO 15:**  
**PAULO FREIRE**  
**E AS INFÂNCIAS**

- 2243 A CASA E O MUNDO LÁ FORA: PAULO FREIRE E AS INFÂNCIAS  
*Ana Felícia Guedes Trindade*  
*Cristiane dos Santos Alves*  
*Fernanda Poletto*
- 2255 A CONSTRUÇÃO DA DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM E AS RODAS DE CONVERSA  
*Janaína Horn Schmidt*
- 2261 A CRIANÇA AUTÔNOMA: REFLETINDO AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL  
*Luciana Rita Bellincanta Salvi*  
*Solange Maria Alves*
- 2273 APRENDENDO COM OS BEBÊS  
*Marisa Alff dos Santos*
- 2283 ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE FREIRIANA DO CONTEXTO  
*Luciana Pinto Fernandes*  
*Daisy EckhardBondan*

- 2285 BRINCADEIRA DE CRIANÇA COMO É BOM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA  
*Géssica Camargo Müller*  
*Laiz Cristina dos Santos Silveira*
- 2293 CONTAR HISTÓRIAS E DIZER A NOSSA PALAVRA: LENDO O MUNDO AUTO(TRANS)FORMANDO REALIDADES  
*Caroline da Silva dos Santos*  
*Carolina Zasso Pigatto*
- 2301 CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS E OUTROS TEÓRICOS  
*Marinela Rodriguez da Silva*  
*Lígia Maria Botelho*
- 2305 CRIANÇAS E INFÂNCIAS MARCADAS POR DINÂMICAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS  
*Ana Sebastiana Monteiro Ribero*  
*Renata Cristina de L.C.B. Nascimento*
- 2309 ENTRE PALAVRAS E CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS UM UNIVERSO ENCANTADO: LENDO O MUNDO E AUTO(TRANS)FORMANDO REALIDADES  
*Angela Maria Ribas Hermes*  
*Carolina Zasso Pigatto*  
*Caroline da Silva dos Santos*
- 2319 O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO E O LEGADO DE PAULO FREIRE: SOBRE A IMPORTÂNCIA DE UM TRABALHO CENTRADO NA ESCUTA ÀS CRIANÇAS  
*Ana Carla Bayer da Silva*  
*Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa*  
*Juliana Goelzer*
- 2333 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA  
*Caroline Gonçalves Chaves*
- 2339 PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA PERGUNTA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS  
*Flávia Burdzinski de Souza*  
*Gardia Vargas*  
*Juliana Beatriz Machado Rodrigues*
- 2353 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
*Débora Caroline dos Santos*
- 2369 PRÁTICA DOCENTE NA INFÂNCIA: A AUTONOMIA EM QUESTÃO  
*Maria José Santos da Silva*
- 2377 DIREITOS DE SER E ESTAR: DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA BÁSICA  
*Shirlei Alexandra Fetter*  
*Raquel Karpinski*

**EIXO 16:  
PAULO FREIRE:  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ÉTICA E ESPIRITUALIDADE**

- 2389 CAMINHANDO NA EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ACERCA DA CRIATIVIDADE LIBERTADORA  
*Carla Verônica C. de Menezes*  
*Anne Karoline Ramos Pessoa da Silva*  
*Leonardo Alves da Silva*  
*Agostinho Rosas*
- 2391 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS  
*Luis Carlos Trombetta*  
*Marlon Junior Pellenz*  
*Sergio Trombetta*
- 2405 OS FUNDAMENTOS ÉTICOS DE UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA EM PAULO FREIRE  
*Jaime José Zitzkoski*
- 2415 PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DO CORAÇÃO  
*Balduino Antonio Andreola*  
*Fernanda dos Santos Paulo*





## **ORGANIZAÇÃO**

### **ORGANIZADORES:**

Fernanda dos Santos Paulo  
Carolina Schenatto da Rosa  
Diandra dos Santos de Andrade  
João Abel Pasini Leandro

### **APOIO:**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Unisinos (PPGEDU/ Unisinos)  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
Universidade Federal de Rio Grande (FURG)  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)  
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

### **PROMOÇÃO:**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

## ORGANIZAÇÃO

### COMISSÃO ORGANIZADORA:

Ana Lúcia Castro Brum (UFRGS/RS)  
Ana Lúcia Souza de Freitas (Unisinos/RS)  
Carolina Schenatto da Rosa (Unisinos/RS)  
Cheron Zanini Moretti (UNISC/RS)  
Daianny Costa (Unisinos/RS)  
Danilo Romeu Streck (Unisinos/RS)  
Débora Caroline dos Santos (Unisinos/RS)  
Diandra dos Santos de Andrade (Unisinos/RS)  
Éverton Ferrer (Unipampa/RS)  
Fernanda dos Santos Paulo (Unisinos/RS)  
Francine Nunes Pereira (Unisinos/RS)  
Gabriel Nunes Ramos (Unisinos/RS)  
Gomercindo Ghiggi (UFPEL/RS)  
Isabel Aparecida Bilhão (Unisinos/RS)  
João Abel Pasini Leandro (Unisinos/RS)  
Leonardo Camargo Lodi (Unisinos/RS)  
Loinir Teresinha Nicolay (Unisinos/RS)  
Lucas Hoffmann (Unisinos/RS)  
Luciane Rocha Ferreira (Unisinos/RS)  
Marcelisa Monteiro (Unisinos/RS)  
Maria Elisabete Machado (PUC/RS)  
Marly Therezinha Mallmann (Unisinos/RS)  
Ronaldo Kuhnen (Unisinos/RS)  
Sérgio Trombetta (Unisinos/RS - FACCAT/RS)  
Tatiane de Fátima Kovalski Martins (Unisinos/RS)  
Telmo Adams (Unisinos/RS)  
Thiago Ingrassia (UFFS/RS)  
Vilmar Alves Pereira (FURG/RS)



# APRESENTAÇÃO

São Leopoldo, 16 de julho de 2018.

Prezadas leitoras e prezados leitores,

Apresentamos à comunidade os trabalhos socializados durante o XX Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire, evento itinerante que ocorre, anualmente, em diferentes universidades localizadas no Rio Grande do Sul. Esta é a terceira edição sediada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – aqui também ocorreram a primeira edição, em 1999, e a décima edição, em 2008. Neste ano, além de comemorarmos o 20º aniversário deste evento tão importante, comemoramos os 50 anos de lançamento de *Pedagogia do Oprimido* e, ainda, os 10 anos de lançamento do *Dicionário Paulo Freire*<sup>1</sup> – um dos muitos trabalhos coletivos realizados a partir do Fórum.

Ao longo destas duas décadas, o Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire constituiu-se como um espaço de mediação, de formação inicial e continuada que carrega, dentre tantas características e desafios, o fato de proporcionar o diálogo transversal e profundamente reflexivo entre os diferentes espaços educativos. Diálogo esse, mediado pela pesquisa e pela rigorosidade metódica que marcam os trabalhos reunidos neste e-book. Além de ser um evento voltado para a prática científica, para a visibilização do importante papel da pesquisa, para a socialização de conhecimentos e para a articulação de saberes e práticas educativas pautadas nos princípios freireanos, o XX Fórum buscou refletir sobre a realidade educacional atual a partir da construção de alternativas de luta e resistência ao contexto opressor no

---

1 O *Dicionário Paulo Freire* foi lançado em 2008, em comemoração aos 10 anos do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire. Em 2018 foi lançada a 4ª edição - revista e ampliada.

qual vivemos. É a partir da importância de Paulo Freire para que (re) pensemos esse contexto e a partir do movimento de pesquisadores e pesquisadoras, que compõem esse coletivo e dedicaram-se em resgatar a história de Paulo Freire em nosso Estado, que emergiu como temática dessa edição o *Legado e a presença de Freire no Rio Grande do Sul*<sup>2</sup>.

O evento congregou esforços de docentes do ensino superior e da educação básica, de educadores e educadoras populares, de alunas e alunos da graduação, da pós-graduação, de movimentos sociais, de instituições governamentais e não-governamentais, de pesquisadores, da comunidade e demais interessadas e interessados no aprofundamento conceitual do pensamento freireano. Como uma síntese destes esforços, apresentamos os trabalhos organizados nesta publicação, que foram discutidos nos 16 eixos temáticos do evento. As produções seguem mantendo uma das principais características do evento, que é a heterogeneidade dos estudos sobre e a partir de Freire, nas seguintes modalidades: trabalho completo, resumo expandido, resumo simples e carta pedagógica. Esperamos que a leitura seja agradável e que essas reflexões colaborem com a ampliação das discussões para e além dos próximos Fóruns.

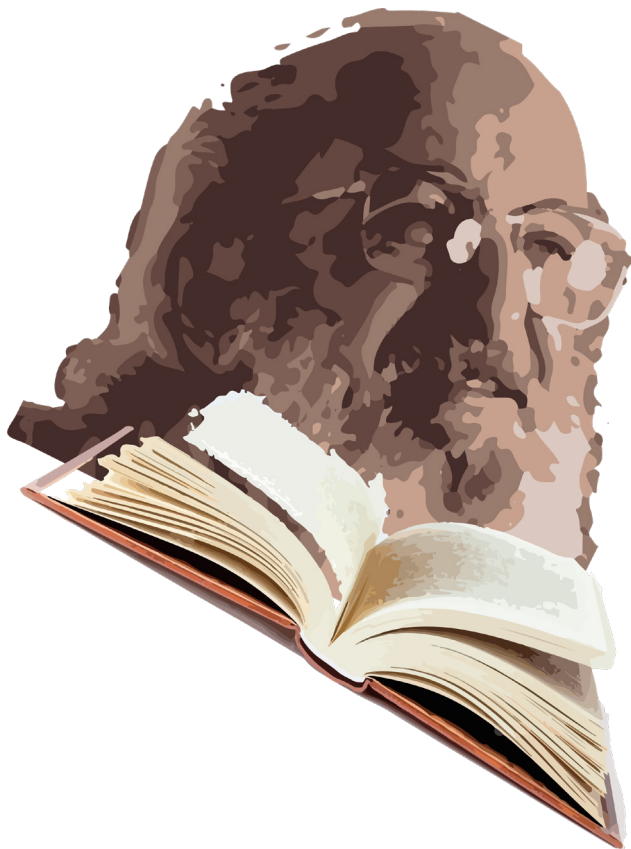
Abraços freireanos,

*Carolina Schenatto da Rosa*  
*Fernanda dos Santos Paulo*  
*Diandra dos Santos de Andrade*  
*João Abel Pasini Leandro*

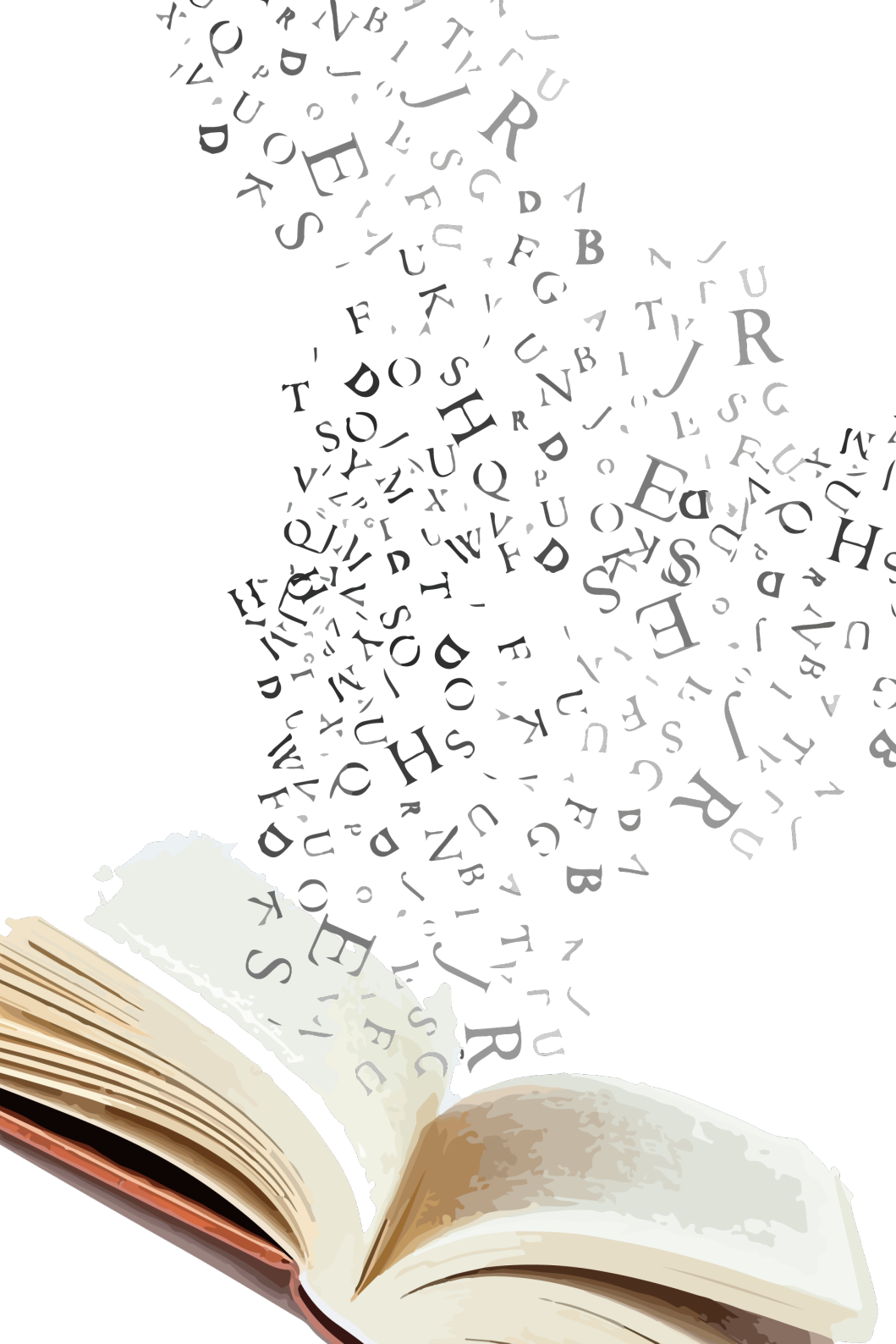
---

2 A temática é a representação do um longo movimento de pesquisa, originado no coletivo que pensa e organiza o Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire, que culminou na publicação do livro *Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção*, organizado pela professora Cheron Zanini Moretti, pelo professor Danilo Romeu Streck e pelo professor Sandro de Castro Pitano.

## **EIXO 1:**



## **Paulo Freire e diálogos internacionais**





## A INTERNACIONALIZAÇÃO PELO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO POPULAR NUMA EXPERIÊNCIA BRASIL-NICARÁGUA

*Vilmar Alves Pereira*<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Internacionalização. Formação de professores. Paulo Freire. Nicarágua.

### **Carta pedagógica:**

Início esta carta com uma intenção e esforço de poder traduzir um pouco de uma experiência de internacionalização muito significativa pelo horizonte das epistemologias populares mas especificamente da Educação Popular na perspectiva freiriana vivenciada na América central. É sabido por todos nós que 2016 é ano que ainda não terminou pela extensão de um golpe que feriu densamente e continua ferindo uma nação de mais de 200 milhões de habitantes. Nesse mesmo ano ainda indignados aceitamos o desafio em Jaguarão de sediar a XIX edição do Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire em Rio Grande. Acolhemos essa proposta até como uma necessidade ontológica de nos reunirmos e podermos buscar alternativas coletivas para enfrentamento do golpe. Definimos coletivamente por trabalhar a temática das Pedagogias na Luta contra as opressões motivadas pelo belo texto do grande educador Balduino Andreola Sobre as Dimensões Antropológicas e Ontológicas das Opressões. Foi com esse texto que sustentamos a temática geradora do evento entre os dias 01 a 03 de junho de 2017.

O frio da invernilha sulina trouxe a aridez da continuidade do golpe demonstrada por uma série de medidas que

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Prof. Dr. em Educação, coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Líder do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP. E-mail: vilmar1972@gmail.com

buscam na sua maioria encolher a vida e reforçar a premissa de um povo que vive cotidianamente os vestígios e consequências de uma democracia em risco. No entanto após o evento estávamos com mais forças coletivas para enfrentarmos um inverno rigoroso almejando uma primavera de esperanças.

Continuando com densos movimentos em agosto recebi o honroso convite para participar do *III Foro Internacional de Formación y Desarrollo Docente desde "lainnovación y creatividad para la educación integral y de calidad"*, organizado pelo Ministério da Educação da Nicarágua – Mined - na cidade de Manágua. Ficamos sabendo mais tarde que o referido convite veio após o ministro da Educação da Nicarágua ter solicitado a um estudante de Pós-Graduação no Programa Pós Graduação em Educação Ambiental da Furg e que quando aqui esteve 2014 e 2015 participou conosco das edições do Fórum e das edições do Seminário Diálogos com Paulo Freire.

Muito honrado com o convite e sabendo necessidade do País que discutisse a partir do horizonte da Educação Popular viajamos a Nicarágua eu e minha colega de instituto Professora Claudia Cousin. Ela foi com a incumbência em discutir sobre Pertencimento e eu sobre desafios a formação do educador na perspectiva freiriana. Para minha fala organizei a minha fala da seguinte maneira: num primeiro momento estabeleci problematizações sobre o contexto atual e a lógica neoliberal na educação. Associei a essa problematização mais questionamentos sobre a formação política do educador popular e os compromissos que dela decorre; Num segundo, apresentei fundamentos teóricos sobre o paradigma de educação que está internalizado em nossas trajetórias formativas e nossa constituição docente (Paradigma Positivista); num terceiro apresento desafios à formação docente tendo por referência o contexto atual brasileiro de golpe político com suas implicância diretas de encolhimento de direitos na educação e o contexto da Nicarágua de ampliação do direito a educação, de protagonismo dos sujeitos

e de abertura democrática no sentido das possibilidades de uma educação emancipadora.

Partindo da compreensão que não existe **neutralidade** no ato educativo faço um convite fiz um convite as professora-educadoras, professores-educadores com a intencionalidade clara de promover mudanças na nossa forma de ser, de pensar e de viver a educação e a refletir sobre qual é o paradigma que está internalizado em sua trajetória formativa? Perguntei se cada um conhecia? Afirmei isso partindo da constatação frequente que quando vamos num especialista médico, por exemplo, nós escolhemos cuidadosamente e até investigamos sobre sua especialidade. No entanto quando perguntamos aos docentes qual é a metodologia e a epistemologia que orientam sua ação aí emerge a resposta: “eu utilizo todas”. Você faria, por exemplo, uma cirurgia com quem aplica todas as metodologias?

Associado a essa problematização inicial, senti a necessidade em problematizar algumas terminologias que frequentemente chegam até nós através do horizonte neoliberal. Questões levadas a partir de experiência vividas no Brasil e a partir de estudos realizados que constatam como, a partir da década de 1990, as políticas neoliberais interferem diretamente em nossa vida atribuindo sentidos e interferindo em nossos valores. Trata-se de uma lógica hegemônica principalmente oriunda dos Estados Unidos da América sobre os povos latinos americanos. Acredito que esse “canto da sereia” possui uma racionalidade clara voltada para fins muito claros, a saber: o domínio, o lucro e o poder. Para eles não é interessante que nós tenhamos identidade, pertencimento e valores próprios encharcados de nossas vivências. Para eles é importante que todos entoemos o mesmo hino.

Também problematizei sobre: quem sou eu em minha docência? Um facilitador ou um problematizador? Existe diferença entre facilitar e problematizar? E no que se refere aos constantes convites: o que significa educar para empreender? De onde vem essa matriz empreendedora? Outra questão: “temos que educar para o mercado

de trabalho”. Questiono: existem diferenças entre educar para o mercado de trabalho e educar para o mundo do trabalho? O mesmo pode ocorrer em relação, por exemplo, ao desenvolvimento sustentável. Que sustentabilidade é essa? Econômica? Ou socioambiental? E a inovação? Que significa? Inovar para mudar apenas a forma e inovar para empreender financeiramente. E o debate tão acolhido na América latina sobre educar por competência e habilidades visando a excelência. Quem almeja esse sujeito competente? Que mercado é esse para esse sujeito habilidoso? Que habilidade é essa? E que discurso de excelência é esse? Meritocrático? Ou excelência nas relações sócio-culturais que valorizem nosso protagonismo? O mesmo pode ocorrer com a idéia essencialista de talento: as pessoas possuem talento ou potencialidades? Fiz essa problematização não com intuito de esgotar a questão, mas ao contrário para que possamos refletir sobre o uso de expressões que chegam até nós pelo endereçamento do paradigma neoliberal. Em minha compreensão necessitamos de ter certo cuidado para não cairmos numa perspectiva que reproduza e que reforce apenas esse discurso.

Reforcei a nossa condição de que esses são tempos em que vivenciamos cotidianamente os sintomas de inúmeras crises. Crise do sistema capitalista, de paradigmas, crise ontológica de esvaziamento do ser, crise nas sociedades que se propuseram ser democráticas e por decorrência uma profunda crise política, crise na dimensão ética e crise na educação. Tempos de golpe no Brasil e no mundo onde as novas ondas de conservadorismo mostram sem disfarces as suas faces. Do *Movimento Dogma* a *lei da Mordação* a *Escola Sem Partido* somos violentados no encolhimento de nossos direitos de forma opressora, pois já não querem mais nem permitir que tenhamos o direito de dizer a palavra.

Também afirmo que é nesse tempo presente, que se torna ainda mais fundamental percebermos de que lado estamos: com os *diferentes* o com os *antagônicos*. São tempos de reflexões profundas sobre a forma como condu-

zimos as nossas práticas em diferentes campos de ação. São tempos de reavaliarmos nosso pretérito de agirmos de modo contundente em favor de uma sociedade *humanizadora e libertadora*.

Ao invés do “canto da seria” da *educação empreendedora*, das novas alianças com o setor privado com sua racionalidade estratégica voltada a fins onde o lucro e o poder são os endereçamentos acredito sim na *educação popular libertadora* e consequentemente *humanizadora*.

Num segundo momento passei a discorrer sobre o horizonte positivista e suas limitações e de que associado a esse método o paradigma positivista tem muitas características que ainda hoje são identificadas por ter adentrado fortemente em muitos campos de saber e principalmente na educação, como modelo de educação nesses últimos trezentos anos. Esse modelo também desenvolve uma relação denominada *sujeito-objeto*. O sujeito sempre é ativo (aquele que reúne em si as condições de definir e representar a realidade) e o objeto passivo que aguarda ação do sujeito aproximando com o modelo de professor tradicional e sua educação bancária que conforme Paulo Freire *objetifica* os seus alunos.

Finalmente apresentei desafios da perspectiva Progressista Problematizadora baseada fundamentalmente na epistemologia freiriana dos temas geradores. Segundo ele, o tema gerador ora emerge do meio, ora do professor, ora do estudante. E o nosso grande desafio é transformar a temática geradora e *um processo de investigação*, porque o *tema gerador* exige interesse e, consequentemente, desenvolvimento. O tema gerador não está pronto e deve ser trazido pelos educandos e pelo educador ou emergir do meio. Freire sugere um buscar temático nos contextos concretos: “O momento desse buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2005, p.101). Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer à dialogicidade da educação libertadora, portanto, deve ser igualmente dialógica.

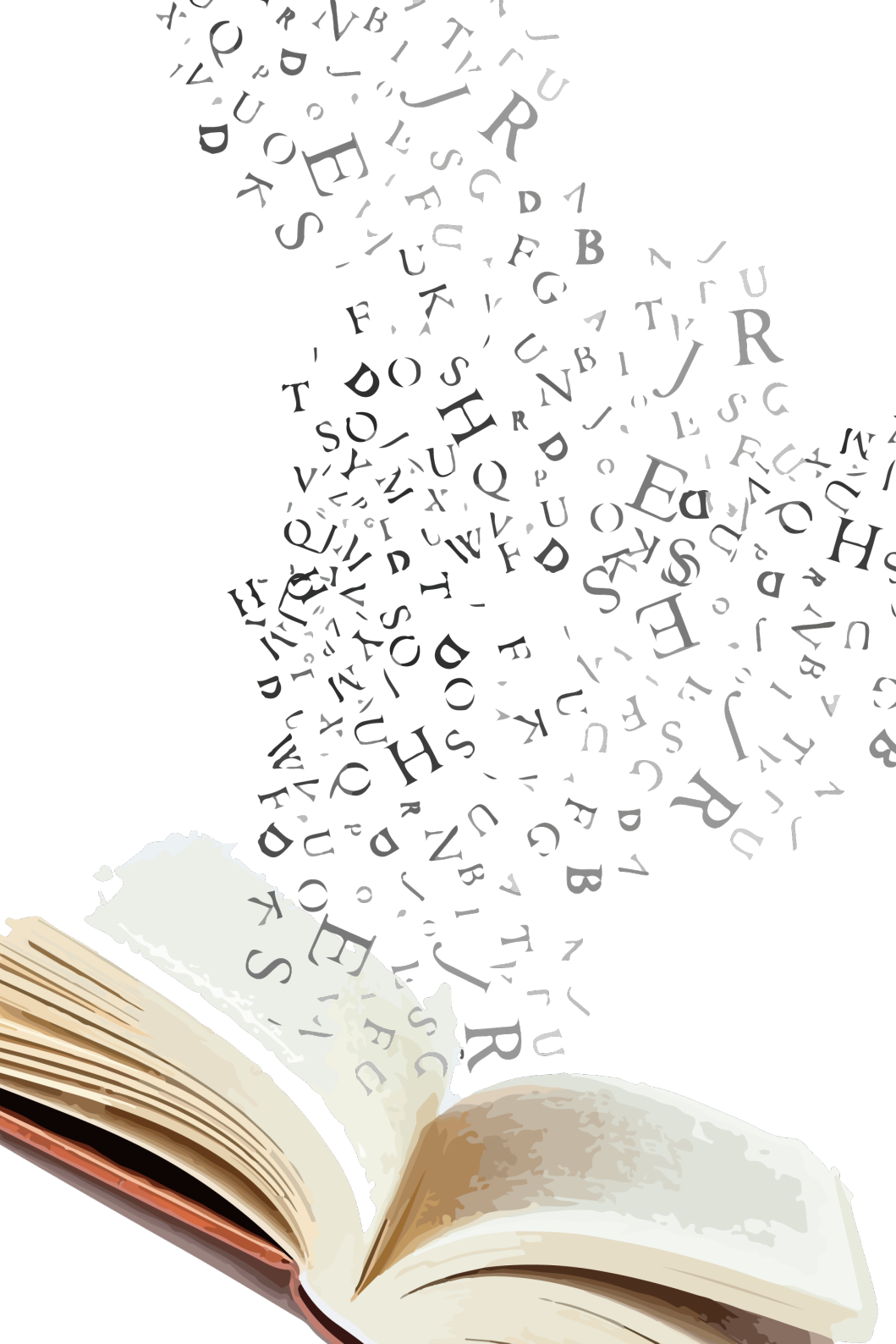
Diferente do momento que vivenciamos no Brasil a experiência que presencie do Governo da Nicarágua carregada de protagonismo, demonstra que nesse momento esse país tem uma grande abertura democrática e tem uma proposta de educação associado com um projeto de nação na busca de ampliação de direitos dentre eles o direito a educação. Esses elementos apresentam forte indicativos de uma educação problematizadora-libertadora e por decorrência humanizadora. Quero reforçar que essa experiência com tamanho *protagonismo* serve sim de referência positiva e de orientação para tantas nações que caíram no *canto da sereia da lógica neoliberal*. Nesse sentido 20 anos após a sua morte Paulo Freire revive em terras Nicaraguenses.

## REFERÊNCIAS:

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 14. ed. São Paulo: Paz e terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- PEREIRA, Vilmar Alves Pereira, RINALDI, Graziela, da Rosa. **A atualidade da categoria Diálogo em Freire em tempos de “Escola sem partido”**. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/6895/4518>> Acesso em 22/08/2017.

PEREIRA, Vilmar Alves; DIAS, José Roberto de Lima; TELMO, Paula. **Educação Popular e a Pedagogia da Contra Marcha:** uma homenagem a Gomerindo Ghiggi. 1. ed. Passo Fundo: Méritos, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.





## CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO EM CUBA: PROXIMIDADES COM A PALAVRAMUNDO DE PAULO FREIRE

*Ruander Cezar Alves<sup>1</sup>  
Kellen Lisandra Santos<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Campanha de Alfabetização. Cuba. *Palavramundo*. Paulo Freire. Revolução.

“Vamos, vamos, voluntários. Vamos, vamos, a enseñar [...]

en una mano los libros  
y en pecho el ideal.”<sup>3</sup>

Como epígrafe, apresentamos um trecho do hino dos mestres voluntários da campanha de Alfabetização em Cuba (1961), que tinha por objetivo erradicar o analfabetismo na ilha no prazo de um ano. Os ares revolucionários inspiraram muitos/as jovens estudantes e trabalhadores/as de diferentes áreas a participarem da campanha como mestres voluntários. O que está presente na letra do hino, é o “ideal” de uma sociedade justa e igualitária, que agora todos os cubanos e cubanas haviam de construir. A principal característica é o caráter popular do processo de alfabetização de jovens e adultos/as, pois “a Campanha era parte da Revolução, as

1 Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC. Graduando no curso de História. Bolsista de iniciação científica, PUIC, no projeto *(Des)colonialidade do ser/poder/saber na Pedagogia da Alternância: sistematização de uma experiência*. E-mail: ruander@mx2.unisc.br

2 Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC. Pedagoga. Pós-graduanda no curso de Educação do Campo e Desenvolvimento Regional. Integrante do Projeto *Educação Popular e Pesquisa Ação-Participante: processos emancipatórios e (des)colonialidade na América Latina*. E-mail: klsantos@mx2.unisc.br

3 Trecho do hino dos mestres voluntários, citado por Vera Peroni no livro *A Campanha de Alfabetização em Cuba* de 2006.

peças envolvidas-se na Campanha com o intuito de participar da Revolução.” (PERONI, 2006 p.19).

Paulo Freire em sua obra cinquentenária, *“Pedagogia do Oprimido”* (1968), escreve sobre a luta pela humanidade, tirada dos oprimidos por um sistema opressor, que não é, segundo ele, “destino dado”, mas sim uma ordem mutável que somente pode ser reinventada pelos/as oprimidos/as.

A luta pela a humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens (sic) como pessoas, como ‘seres para si’, esta luta pela humanização somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos [...]. O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 2016, p. 41).

Na mesma obra, tem como uma das referências Ernesto Che Guevara de la Serna (1928- 1967), que participou como comandante das tropas guerrilheiras na Revolução Cubana, trazendo a ideia da amorosidade e humildade revolucionárias que possibilitam a relação dialógica com o povo, “mas, o que não expressou Guevara, talvez por sua humildade, é que foram exatamente esta humildade e sua capacidade de amar, que possibilitaram a sua ‘comunhão’ com o povo. E esta comunhão, indubitavelmente dialógica, se fez co-laboração” (FREIRE, 2016, p. 232). Além deste livro, Freire acrescenta Guevara em: *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), *Pedagogia da Tolerância* (2004) e *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (1976).

O eixo “Paulo Freire e diálogos internacionais” foi escolhido considerando que a Campanha de Alfabetização foi um dos movimentos que precederam a criação de seu mé-

todo, influenciando consideravelmente neste; a existência de um diálogo e de uma admiração nas obras de Freire para com a Revolução Cubana e seu processo educacional; pela proximidade de sua visão de mundo com as práticas revolucionárias, assim como sua condição de dialogante com as lutas dos “esfarrapados do mundo”.

Cuba é citada diversas vezes nos livros de Freire, como nas obras: *Pedagogia: diálogo e conflito* (1986), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1982), *Conscientização* (1921), *Pedagogia da Indignação* (2000), *Ação Cultural para a Liberdade* (1976), *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985).

Isto posto, temos por objetivo apontar quais são as proximidades do método utilizado na campanha de alfabetização cubana e o conceito freireano de *palavramundo*. Utilizaremos o enfoque qualitativo que, interpretando e analisando a bibliografia, utilizamos como fonte além das obras de Paulo Freire, o livro de Vera Peroni, *A Campanha de Alfabetização em Cuba* (2006), e o artigo *Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21* (2003) de Celso de Rui Beisiegel, que trazem excertos e reflexões da/sobre a cartilha *Venceremos* que era destinada aos/às alfabetizando/as durante o processo educacional cubano, com o objetivo de estabelecer relações entre: sua criação, seus temas e suas abordagens com a *palavramundo*.

A organização dos dados “se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente [...] a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações” (TRIVINÕS, 1987, p. 137).

Assim, a pesquisa foi construída com o objetivo de compreender e analisar as proximidades do método utilizado na campanha de alfabetização cubana com o conceito freireano de *palavramundo*, trazendo reflexões importantes para nossa compreensão em torno dos temas de nossa formação acadêmica que percorre os caminhos da Educação Popular

## A Campanha de Alfabetização e a Revolução Cubana

Cuba estava imersa em um processo revolucionário que acabara de derrotar, em janeiro de 1959, a ditadura de Fulgencio Batista. Os exércitos revolucionários liderados por Fidel Castro, desde as matas de Sierra Maestra, lutaram contra os exércitos do ditador até conseguir, enfim, afastá-lo do poder. Haviam passado quase três anos nas montanhas e de lá conseguiram liderar a articulação das organizações de luta antibatista nas cidades. Chamava-se Movimento 26 de Julho (M26), em referência à data do acontecimento que pode ser considerado como o início da revolução: o assalto ao Quartel Moncada comandado por Fidel, em 1953, que objetivava estimular uma ampla rebelião popular que culminasse na ainda distante derrubada de Batista.

As ideias do M26 acerca de como deveriam estar estruturadas a sociedade e a política cubanas não eram em absoluto inéditas. Elas representavam o desdobramento de uma tradição que foi criada no debate político do país durante o processo de independência. O próprio Fidel Castro reivindicava para esse movimento o pertencimento a essa linhagem política inaugurada por José Martí:

El Movimiento 26 de Julio no constituye una tendencia al interior del Partido [Ortodoxo]; es el aparato revolucionario del chibatismo, enraizado en su base, de la que ha surgido para luchar contra la dictadura cuando la ortodoxia ha demostrado ser impotente debido a sus divisiones internas (CASTRO apud MIRES, 2001).

O fato de ter sido Cuba o último país latino-americano a desgarrar-se do domínio colonial, somente em 1898, permitiu que seus esforços emancipatórios aflorassem como fenômenos sociais da modernidade, que estivessem atrelados a lutas sociais do século XX. Decorre disso que tais lutas puderam assumir caracteres nacionalistas, “o que também foi fundamental quando os cubanos tiveram de enfrentar a intervenção norte-americana” (MIRES, 2001 p.

280). Além disso, a presença de novos agentes sociais, tais como uma pequena burguesia nacional, setores médios e uma classe operária bem organizada, conferiu mais concretude à luta de Martí, com propriedades nacionalistas e ideais de uma sociedade republicana, vinculada à uma concepção de educação.

Em 1958, os Estados Unidos da América “controlavam 90% das minas e fazendas cubanas, 40% da indústria do açúcar, 80% dos serviços públicos, 50% das ferrovias e, junto com a Inglaterra, a totalidade da indústria petrolífera” (NIEDERGANG, 1962 apud GIAMBIAGI, 1992), números que evidenciam a terrível exploração a qual Cuba estava submetida no período que antecede a revolução. As condições mínimas necessárias a uma existência digna, tais como hospitais, escolas, transporte e lazer, eram negadas aos/as trabalhadores/as rurais cubanos/as. Da mesma forma se encontravam as prostitutas, os operários e os funcionários dos cassinos e bordéis, além de todos os desempregados e trabalhadores sazonais. Talvez isso ajude a explicar a adesão de inúmeros camponeses à luta pela derrubada da ditadura de Batista, luta esta que para eles representava a possibilidade de solucionar problemas sociais crônicos, tais como a falta de acesso à terra.

Durante a guerrilha em Sierra Maestra, já havia um trabalho educacional desenvolvido junto aos guerrilheiros analfabetos e nas zonas libertadas, nas quais eram construídas escolas cujas aulas eram ministradas por componentes do exército rebelde, incluindo Che Guevara, que dava “prioridade para o estudo e a alfabetização dos guerrilheiros pertencentes à sua coluna” (PERICÁS, 2010, p. 395), já que além da aprendizagem das palavras, valorizava a leitura do mundo tão importante à Revolução.

Esse trabalho era fundamental para o êxito das relações entre o exército revolucionário e os camponeses, uma vez que possibilitava maior diálogo entre os dois grupos e contribuía para que a revolução conquistasse a confiança da população. Segundo Peroni (2006),

Cerca de 80% dos soldados do Exército Rebelde eram analfabetos no início da guerrilha, o que tornava esse trabalho essencial. O fato de se estender a alfabetização para a população dos territórios ocupados, trabalhadores rurais e seus filhos e filhas tinha também um sentido político: além de divulgar as idéias da revolução, ampliava a confiança da população em relação aos guerrilheiros (p.29).

Com isso, as pessoas que entravam em contato com os revolucionários, percebiam que a importância da educação não era apenas no discurso, mas que os guerrilheiros já a priorizavam.

A idealização da Campanha logo após a tomada do poder, revela como a questão da alfabetização era fundamental para o projeto de uma nova sociedade, assim como pensava José Martí na segunda metade do século XIX. Sua metodologia foi coerente com esse projeto, buscando a transformação social que, junto às reformas urbana e agrária, bem como a estatização dos bancos, consolidaram as bases para que um processo revolucionário fosse possível, rompendo com algumas estruturas opressoras que antes estavam em vigor.

As palavras utilizadas para alfabetizar estavam intimamente vinculadas a ação revolucionária. A educação não foi apenas uma meta da Revolução, mas sim a sua extensão, por esse motivo, por vezes, era a Campanha que a impulsionava, com caráter essencialmente democrático e descentralizado. A ação do povo na construção desse projeto foi fundamental. As organizações de massas faziam parte da Comissão Nacional de Alfabetização que garantia a qualidade dos trabalhos, a descentralização se efetivava através da participação ativa da sociedade nas Comissões Municipais e nas subcomissões de bairros.

Percebemos neste processo um vínculo entre ação revolucionária e alfabetização. Este vínculo tinha por objetivo, além de alfabetizar uma grande parcela da população, fazer com que a mesma se engajasse no movimento revolucionário, tornando-o ainda mais democrático e popular. Além

disso, este vínculo proporcionava aos/às alfabetizandos/as uma visão crítica do mundo, ao mostrar que a palavra escrita, também é a ação que se ilustrava na conjuntura cubana da década de 60. Portanto temos uma palavra-ação, onde o ato criador da leitura se faz em conjunto com a ação, com o trabalho, com a Revolução.

### **A “*palavramundo*” de Paulo Freire e a Campanha Nacional de alfabetização cubana**

Tomando como premissa de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, é assertivo afirmar que tal leitura é um ato de experiência existencial. Isto equivale a dizer que a ação de ler não se limita à decodificação dos grafemas e a sua conseqüente decifração, antes é atividade historicamente situada porque traz consigo o exercício de conscientização e de entendimento material e social das palavras do mundo do leitor. O ensino da leitura das palavras, colocando o oprimido enquanto sujeito em consonância com o mundo, por si só é revolucionário. A concepção “bancária” se coloca como uma educação da ordem opressora, a qual ensina palavras “falsas”, que não possuem sentido prático na vida dos/as alfabetizandos/as. Nesta ideia de educação, o alfabetizador “enche” de palavras as “mentes vazias” de seus alunos. Freire (1989) ilustra como ocorre o ato criador da alfabetização:

Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (p. 13).

Como uma alternativa crítica ao modelo “bancário” de educação, Freire criou um método que possibilitou o uso

dos saberes dos/as alfabetizando/as, potencializando sua criatividade para a compreensão das palavras no mundo: "... sempre vi na alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu." (FREIRE, 1989, p.13).

O processo de ler, portanto é uma prática social inserida em na sociedade. Claro que o ato de ler, deste ponto de vista, não é uma ação permitida a todos de forma homogênea. Isto é, está mediado pelas relações de produção e também de colonização do pensamento. Numa sociedade capitalista antagonicamente dividida em classes sociais, não há uma apropriação igualitária do patrimônio cultural da humanidade, implicando dentre outras coisas o fato de que o domínio da técnica da leitura e escrita encontra-se irregularmente distribuído.

Dito isto, Freire também coloca que: "Só existe saber na invenção, na reiteração, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (2016, p. 81). Nesse sentido, em Cuba no desenvolvimento das metodologias e das cartilhas para a campanha de alfabetização, os objetivos quanto aos/às alfabetizando/as eram muito próximos deste pensamento. Segundo Rojas, que trabalhou na elaboração da cartilha *Venceremos*, estes objetivos eram:

Despertar o desejo de aprender a ler e escrever; Desenvolver habilidades na formação, leitura e escrita de sílabas, palavras e orações; Desenvolver a expressão oral mediante diálogos sobre temas de interesse e, desta forma, contribuir para eliminar a timidez natural do adulto analfabeto; Desenvolver a capacidade de compreensão do que leu; Desenvolver habilidades de escrita com a letra cursiva; Contribuir para o desenvolvimento da capacidade indispensável de interpretar adequadamente o meio econômico/político/social em que vivia e o momento histórico que atravessava a pátria; Desenvolver sentimentos de solidariedade, de compreen-



são de seu papel histórico, de dono da nova vida; Contribuir para a unificação da vida geral do país, por ser um fator de integração política dos distintos setores da população (apud PERONI, 2006, p. 52).

Além da proximidade dos objetivos com o pensamento freireano, o conteúdo e os textos da cartilha foram produzidos com base em aspectos políticos e psicossociais. Político no sentido de que não há prática pedagógica descolada da realidade. Assim, os conteúdos foram escolhidos segundo o momento histórico pelo qual a ilha passava, abordando, por exemplo, as mudanças de estrutura que ali ocorriam. E psicossociais, pois a elaboração do material levou em conta a participação de muitos/as camponeses/as no período insurrecional e um levantamento previamente realizado do vocabulário dos/as alfabetizando/as.

Tomando por base todos estes fatores, foi composta a cartilha, contendo quinze temas: 1. OEA (Organização de Estados Americanos); 2. Inra (Instituto de Reforma Agrária); 3. La Cooperativa de Reforma Agrária; 4. La tierra; 5. Los Pescadores Cubanos; 6. La tienda del pueblo; 7. Cada cubano dueño de su casa; 8. Um pueblo sano en una Cuba libre; 9. Init (Instituto Nacional da Indústria Turística); 10. Las Milicias; 11. La Revolución gana todas las batallas; 12. El pueblo trabaja; 13. Cuba no esta sola; 14. El año de la Educación; 15. Poesía y alfabeto (PERONI, 2006, p.53).

A investigação do universo vocabular do povo e sua transformação em palavras geradoras é um processo também defendido e praticado por Paulo Freire em suas experiências pedagógicas. A pesquisa deste universo segundo Freire “dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo” (FREIRE, 1989 p. 13). São palavras vindas através da leitura do mundo dos grupos populares. E depois, voltavam a eles, inseridas nas codificações, que são representações da realidade.

As lições da cartilha *Venceremos* são sempre introduzidas por uma fotografia associada à experiência existencial

dos/as alfabetizando/as e ao tema. Por exemplo: no segundo tema, o Instituto de Reforma Agrária (INRA), é introduzido pela fotografia de um trabalhador conduzindo um trator numa área rural. O tema da cooperativa era trabalhado na cartilha, na qual possuía citações de Fidel Castro, Raul Castro, entre outros. “Os conteúdos eram associados às mudanças que estariam sendo introduzidas nas condições de existência da população e às necessidades de afirmação e defesa do processo revolucionário” (BEISIEGEL, 2003, p.37).

Exemplos da cartilha cubana podem ser comparados com os cadernos de cultura popular utilizadas no processo de alfabetização em São Tomé e Príncipe, no qual Paulo Freire foi apoiador, participando efetivamente desta campanha. Como podemos ver no livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1989), Freire relata a experiência no país africano, apresentando trechos dos cadernos de cultura para embasar seu pensamento filosófico acerca da importância da ação, a prática social como ação educativa. As lições também eram introduzidas por imagens e textos didáticos associados aos/as alfabetizando/as e ao momento histórico do país. Vejamos este trecho de um caderno de cultura citado na obra:

Antes da independência, a maioria do nosso Povo não tinha escolas. As roças, com suas terras de plantar, pertenciam aos colonizadores. O produto de nosso trabalho era deles também. Com a Independência, tudo está ficando diferente. Temos mais escolas para nossas crianças e o Povo começou a estudar (FREIRE, 1989, p.28).

É importante esclarecer que a comparação dos cadernos de cultura com a cartilha *Venceremos*, é proposta neste trabalho com o intuito de responder ao objetivo em relação às proximidades do pensamento freireano com a campanha cubana. Podemos perceber similaridades entre a cartilha e os cadernos utilizados em São Tomé e Príncipe também. Ambos os materiais tinham por objetivo um projeto de construção da sociedade futura. Para isso utilizavam temas

referentes aos processos de mudança que estavam acontecendo, buscando desafiar os/as alfabetizandos/as a criar uma leitura de mundo genuinamente crítica, estimulando a oralidade e sua conseqüente escrita. Ambos os projetos partiam de uma abordagem na qual se valorizava a criação por parte dos indivíduos, que a partir de sua leitura do mundo, se colocavam enquanto sujeitos na leitura da palavra.

## **Considerações finais**

O presente trabalho, contribuí com uma análise da visão de mundo de Paulo Freire em relação com práticas internacionais. É importante salientar que a pesquisa realizada abre precedentes para desdobramentos e utilização de outras fontes como: o manual do alfabetizador *alfabeticemos*, também sendo um referencial na Campanha, e a as ideias de José Martí, um educador popular cubano que influenciou e influencia os processos educacionais em Cuba, em comparação com Freire.

A *palavramundo* de Freire consiste no conhecimento que o alfabetizando traz consigo da realidade em que vive, ou seja, uma prática alfabetizadora fundada no exercício da curiosidade e da apreensão do significado e do sentido existencial da palavra, no mundo e na vida cotidiana. Este conceito se materializa de forma concreta na Campanha de Alfabetização no conteúdo das leituras que eram trabalhadas na cartilha, criadora de discussões com uma linguagem conscientizadora.

O projeto de educação das massas estava inserido em um projeto de sociedade futura, com o objetivo de alfabetizar com a esperança de uma realidade melhor. Para isso era preciso que os camponeses/as e operários/as não-letrados/as, conhecessem a sua realidade, e com isso, se colocassem como parte da Revolução. O método Paulo Freire, da mesma forma, está voltado para uma educação para a libertação dos oprimidos. A leitura de mundo é essencial para a leitura da palavra, pois a conscientização do indivíduo estava intrinsecamente ligada às suas experiências.

A Campanha foi um acontecimento de extrema comunhão, transformou os indivíduos em sujeitos de seu próprio conhecimento, em sujeitos de sua história. O projeto de sociedade no qual ela estava inserida fazia sentido para os/as alfabetizandos/as. Mais do que os fins a que se queria chegar, o próprio processo da campanha foi educativo, o que torna essa experiência original. O seu maior mérito foi ter promovido uma ampla e democrática comunicação entre os indivíduos, a classe média urbana foi ao encontro dos camponeses para ensiná-los, e, a partir desse encontro, foi possível evidenciar as contradições sociais geradas por décadas de capitalismo imperialista na ilha.

A sociedade cubana se permitiu ser autodidata. Todos estavam aprendendo, juntos, trabalhando pela construção de uma possibilidade de futuro. A forma como se organizou a campanha permitiu a inserção dos indivíduos como agentes conscientes de seu papel histórico, reunindo-os em torno de um projeto coletivo de nação.

Cuba fez parte das andanças de Paulo Freire pelo mundo, contudo seu pensamento pedagógico foi alvo de desconfiança no mundo comunista por muito tempo. Incomodava à Esquerda Ortodoxa o fato de Freire ser cristão e construir, por este motivo, um método que não se descolava de sua fé. Este método tinha uma perspectiva descolonizadora, que tinha por premissa o fato da educação estar ligada a uma lógica opressora de sociedade, uma pedagogia “bancária”, e por este motivo se faz necessária a criação de uma pedagogia dos oprimidos.

A Revolução Cubana é anterior à sistematização dos conceitos freireanos, mas adotou uma metodologia que Paulo Freire, posteriormente, sistematizou. Ele não inventou do nada. Ele escolheu a história das práticas políticas na história humana. Fez uma sistematização do conhecimento da história das práticas de trabalho com os povos, sobretudo, do conhecimento das práticas sociais. Por aí veio a matéria-prima de sua metodologia pedagógica. Eis o elo de diálogo entre o método e a experiência.

## REFERÊNCIAS:

- BEISIEGEL, C. R. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979 (Original de 1921).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1986.
- GIAMBIAGI, Irene. **A Campanha Nacional de Alfabetização em Cuba**: uma estratégia bem-sucedida de combate ao analfabetismo. Niterói, 1992. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

- MIRES, Fernando. **Cuba:** Entre Martí y las Montanas. In: La Rebelión Permanente: Las revoluciones sociales en América Latina. México, Siglo Veinteuno Editores, 2001.
- PERICÁS, Luiz Bernardo. **Che Guevara:** a pedagogia da revolução. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 393- 401.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **A campanha de alfabetização em Cuba.** Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

## CARTAS A OUTROS PROFESSORES<sup>1</sup>: KUSCH, SARMIENTO E FREIRE

Daniela Corte Real<sup>2</sup>

### Carta a Rodolfo Kusch

Caro RK, não sei se compreendi o que você pretendia quando trouxe para seus estudos a ideia da sedução da barbárie entendida como o desejo proibido. Mas fiquei muito feliz ao descobrir que temos muitos livros em comum em nossas bibliotecas pessoais e que compartilhamos o gosto por textos de Freire. Meu 'amigo' Paulo me diria que ficou muito lisonjeado ao saber que você bebeu de sua fonte e que a *Filosofia de La Libertación* tem inspiração na Educação como Prática da Liberdade.

Se tiver tempo e essa carta chegar até você gostaria que falasse sobre a relação dialógica entre *pulcritud* e *hedor*. Não sei se o medo de entendermos o que eles significam é maior do que o medo de 'sair da caverna'! Preciso dizer que respirei quando ouvi que você respirou quando chegou ao trabalho de Freire. Vê, nossas cartas se justificando pelo discurso do outro.

Penso que trazer as discussões sobre o desenvolvimento são significativas e que trabalhar com a educação para o povo é algo que sempre me (e nos) provocou. Resta perguntar: A quem interessa educar o povo? Educar o povo

1 Este texto foi escrito durante as *Jornadas Interuniversitarias de Pos Grados en Educacion: Educacion y emancipación en el pensamiento latinoamericano* (Tandil/Argentina) em 2017. Naquela ocasião os pesquisadores e professores da *Universidad Nacional Del Centro de La Provincia* de Buenos Aires (UNICEN) apresentaram alguns autores argentinos da área da educação e solicitaram aos pesquisadores brasileiros que apresentassem trabalhos, exclusivamente, sobre Paulo Freire. Essa carta nasce a partir das possibilidades de diálogo entre esses autores e Freire.

2 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), bolsista CAPES/PROSUC, dcreal@ucs.br .

para quê? Na perspectiva neoliberal a resposta seria para o trabalho. Na perspectiva crítica – para atuar na sociedade com maior autonomia e poder. Por conseguinte, sobre a educação popular podemos pensar: Qual o aspecto que a educação negou para a educação popular? E o mesmo se aplica a pergunta: Qual o aspecto da educação popular que a educação não dá (ou não deu) conta?

Não me sinto confortável quando você diz que continuamos sendo índios mesmo querendo não sê-lo. Me intriga retomar as dimensões experienciais como algo que opera na constituição da subjetividade através de uma dialética muito particular. Às vezes me pergunto: O povo esta alienado quando o assunto é educação? Quem quer saber do povo qual educação ele quer? Quem tem interesse em saber isso? Por quê? São muitas questões e não acho que nessa carta dou conta delas.

Toda hora me vêm a mente algo sobre os gregos e a filosofia, algumas tensões que permitem realizar inferências provocadas por sua fala. Por exemplo, fico pensando no papel do coro, na tragédia grega... ele nasce como expressão dos sentimentos do coletivo e permite o reconhecimento daquilo que é comum. Fazendo a transposição do texto para o contexto educacional em que vivemos hoje, podemos pensar que trata-se das incertezas, das inconstâncias, das relações de poder e bio-poder atravessadas pelo capital que vão além do bem dizer e do bem fazer. E que sob a égide do discurso do melhor para o povo, tomam-se atitudes que visam, em sua maioria, apenas o enriquecimento pessoal.

Da mesma forma que em entendia Creonte – que não seria possível o homem governar sem que o respeitassem acima de tudo – os políticos brasileiros pensam que em nome 'do bem para o povo' podem fazer o que quiser, estando acima das leis. E esse discurso não é ocre porque o bem, de que se trata aqui é, na verdade, um fim determinado, uma espécie de vantagem que deve ser aquela principal e que contém em si, todas as outras, camuflada na oratória sofista e dissimulada de que a maior vantagem possível é



o bem soberano. É a vontade política como a vontade do povo (e do coro) que hoje, falando explicitamente do Brasil, silencia... Vale perguntar por quê?!

Será que foi domado o animal político? Será que não conseguimos mais exercer e gozar de nossos direitos naturais com competência e autonomia uma vez que o sistema nos oprime e conduz nossas ações operando através de dispositivos de poder cada dia mais explícitos, mais visíveis e, ainda assim, tolerados? Calou-se o coro...

Às vezes penso que, nesse mundo torto, lutar pelas coisas certas pode significar o exílio, o abandono, o retorno a caverna-túmulo. Num mundo onde o 'eu' assume proporções cada dia mais narcísicas, o coletivo emudece. E aquele que se atreve a erguer a voz é tomado, muitas vezes, como O problema! Calou-se o coro, calou-se o povo!

### **A carta que não terminei: a Sarmiento e a Paulo Freire**

Não consegui terminar minha carta a Sarmiento e Freire. Comecei a escrita várias vezes, mas a cada novo texto outra pergunta me ocorria. Acho que ainda estou muito impactada com as cartas que escrevi antes. Então pensei em destacar alguns conceitos importantes que podem nos ajudar a pensar a educação, também, como exercício da cidadania plena, bem como pensar qual o lugar do Estado e a sua relação com a educação popular, por exemplo.

Penso em Sarmiento como penso em Paulo (Freire), como alguém que não é unanimidade entre os seus e achei que talvez vocês gostariam de ler algumas reflexões que faço sobre a teoria freireana que permitem aproximações com Sarmiento. Freire (2005) nos convocava (e convoca ainda) a refletir sobre o novo homem, a nova mulher, a educação e a necessidade de manter a marcha (movimento). Ao frisar que cedo o novo ficava velho, ele chamava a atenção para a emergência da renovação, para não envelhecer o homem precisava (e precisa) pôr em prática uma educação completamente diferente da educação colonial. Vele perguntar se já conseguimos fazer isso?!

Essa provocação pode reverberar (e penso que deve) na medida em que, ao nos apropriarmos desse entendimento, é possível dizer 'em coro' com Freire que nos movemos como educadores porque, primeiro, nos movemos como gente. Nesse sentido não é possível pensar a educação sem entender a necessidade de ruptura trazida por ele. Daí mais uma característica de sua obra: a radicalidade como algo necessário para a transformação dos educandos de sujeitos cuja consciência ingênua precisa ser superada, para sujeitos com consciência crítica.

Ainda que não seja possível desvincular sua produção teórica de sua militância partidária não cabe mais, em pleno século XXI, reduzir os desdobramentos de seu modo de pensar à educação a um simples ato político, sob pena de, ao fazê-lo estarmos involuindo para o estágio anterior: a transitivação crítica chamada de consciência ingênua que mantinha os homens acomodados e domesticados.

Entendo que outros destaques poderiam ser feitos, mas preciso falar sobre algo que senti, trata-se de uma sensação de *déjà vu*. Não me foi possível deixar de fazer a relação entre aquilo que você (Paulo) já abordava na década de 1960 com o que estamos vivenciando no Brasil agora (em 2017/2018): um retorno a censura, o resgate de um discurso hipócrita de autonomia. Forma-se para o trabalho, não para a reflexão crítica.

Nessa direção é possível retomar Angicos como uma experiência de alfabetização de 40 dias que permitiu aos adultos a apropriação da língua escrita e ampliou sua percepção crítica da realidade. Na perspectiva da democratização fundamental o povo (o coro) emerge, descruzando os braços e exigindo a ingerência sobre sua vida. Não quer mais assistir, isso não basta. Ele quer participar e deixar de ser objeto para ser sujeito. Não quer mais ficar imerso no sistema e sim emergir para participar dele. No discurso de alguns torna-se "subversivo" porque ameaça à ordem... Na sua visão (Paulo) e de muitos outros: subjetiva-se, empodera-se!

Fico me perguntando, se você fosse vivo o que estaria pensando hoje? Sobre o que estaria escrevendo? Quais

seriam seus movimentos frente à realidade educacional e política do país que parece retroceder a um período anterior a 1963? Calam-se as possibilidades de formação com qualidade e de reflexão crítica e cala-se o povo (e o coro)...

Nessa percepção, penso que a liberdade – proposta por Paulo ao tentar empoderar os sujeitos através da educação é muito mais legítima do que a proposta atual que visa à retomada da “ordem” e do “progresso”. Pode-se pensar ordem e progresso à custa de quem? Ainda nesse sentido podemos resgatar parte do artigo de 1963 em que você apresenta o conceito de ordem para além do ético. Ordem como histórico. Isso significa que não é possível desconsiderar o contexto quando se lê determinada época, ação ou ato, seja político ou não. Outras ideias trazidas por você como “amaciamento” me provocam a reflexão sobre as políticas assistenciais (ou assistencialistas) entendidas como políticas amaciadoras... No que tange à educação penso: A quem interessa uma educação que liberte, que comunique e que não faça comunicados?



## CARTAS A UNS PROFESSORES<sup>1</sup>: JOSÉ MARTÍ E SAUL TABORDA

Daniela Corte Real<sup>2</sup>

Caro leitor, acho importante escrever a você explicitando minha vontade de elaborar esta síntese (do dia de trabalho) sob a forma de Cartas dirigidas a uns professores. Faça essa opção porque as cartas no meu entendimento são mais pessoais, subjetivas, não pretendem a cientificidade, não se enquadram em categorias e modos de ver, de ser e de construir conhecimento. Não pretendem ser verdades constituídas como bem comum. Cartas comunicam. São desdobramentos dos ecos que reverberaram após a escuta atenta das falas dos colegas professores e pesquisadores ocorridas em Tandil/AR na *Universidad Nacional Del Centro de La Provincia de Buenos Aires* (UNICEN), no dia 18 de setembro.

A ideia de escrever cartas veio ancorada nas leituras que tenho feito das obras de Paulo Freire ao longo de minha formação acadêmica. Penso nas cartas como potentes dispositivos que atravessam as possibilidades de redação do texto científico. Penso nelas como algo que permeia os entrelaçamentos daquilo que pensamos ser uma tese para refletir: que *aquilo que permanece é a mudança*. As cartas são leituras possíveis, subjetivas, amorosas e, porque não, críticas. Leituras de mundo que precedem a leitura da palavra, mas que não podem prescindir da escuta atenta de um outro – até então (des)conhecido – que é legítimo justamen-

1 Este texto foi escrito durante as *Jornadas Interuniversitarias de Pos Grados en Educacion: Educacion y emancipación en el pensamiento latinoamericano* (Tandil/Argentina) em 2017. Naquela ocasião os pesquisadores e professores da *Universidad Nacional Del Centro de La Provincia de Buenos Aires* (UNICEN) apresentaram alguns autores argentinos da área da educação e solicitaram aos pesquisadores brasileiros que apresentassem trabalhos, exclusivamente, sobre Paulo Freire. Essa carta nasce a partir das possibilidades de diálogo entre esses autores e Freire.

2 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), bolsista CAPES/PROSUC, dcreal@ucs.br.

te no momento em que reconheço, não sua semelhança e, sim, sua diferença.

## **PRIMEIRA CARTA: A JOSÉ MARTÍ**

Caro José, não existe nenhum tema mais adequado a constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar (e a pensar a educação), do que a significação crítica desse ato. É que não existe (pra mim e para Paulo) ensinar sem aprender (FREIRE, 1993, p. 27). Trata-se de descobrir as incertezas, os acertos, os equívocos. Trata-se de reconhecer aquilo que faz lembrar (que permanece e significa) e de se deixar surpreender por aquilo que não se sabia saber antes. Trata-se de um processo que transforma, modifica, provoca, rompe...

Veja, não é algo simples, não é algo novo. Não é uma incursão ao empreendedorismo. Tampouco, uma velha receita de bolo. É algo que se encontra entre as múltiplas cores de Maimará e as paletas acinzentadas de um pintor de palavras. É algo que não se pretende esgotado, preciso, aquartelado, mas que permite a continuidade do debate sem que seja necessário deixar para trás tudo aquilo que já foi visto antes. Lê se primeiro - o mundo!

Dá escuta atenta surge o reconhecimento de que não é possível despregar o pensamento. Há que se reconhecer a condição de homem como aquele que enfrenta obstáculos e encontra a natureza que lhe é – própria. Ao falar de si, o poeta-professor, fala de seu povo. Delimitam-se situações de conhecer e de dar-se a conhecer. Apresentam-se as armas. Desnadam-se os conflitos e não é mais, possível, deixar tudo como está.

Emerge dali a vontade de libertação de seu povo e o sonho de instalar um governo independente e democrático. Nessa direção a educação apresenta-se, por consequência, como possibilidade de transgressão, de dobra. Mas ele (José)... ele está preso e tem seus direitos controlados por uma prática soberana que mascara, ofusca. Silenciam-se as possibilidades de resistência. Sob a égide da moral absoluta, docilizam-se os corpos. Corpos que, não aos poucos, vão

sendo enquadrados, engessados, imobilizados. Calam-se os oprimidos como se cala o coro numa tragédia grega. E trata-se de reconhecer que a tensão ainda se mantém.

Tenta-se apagar a chama, quase adormecida, daquilo que se constituiu numa reflexão crítica sobre as políticas públicas. Volta-se o olhar para a proposta de alfabetização rápida e há que se pensar o processo como um todo. Polarizam-se os ideais de liberdade e de igualdade quase que premeditando a existência de um novo ideal que ainda está por vir. Confrontam-se os conceitos de dignidade e meritocracia. Permanecem as questões que problematizam o universal. Pergunta-se: Para quem eu educo? Eu educo para quê? Penso eu que essas questões permanecem...

Tenta-se libertar o negro, o índio, o colonizado – visa-se quem sabe - o oráculo de uma 'nova' epistemologia do sul. Busca-se a ruptura com o eurocentrismo e/ou o americanismo discutindo originalidades que não são, exatamente, as 'nossas'. Entre as fronteiras estendidas aparece o entre-lugar não como mudança que pode permanecer, mas como *continuum*. Olha-se para o pensamento como algo que precisa ser desenvolvido...

## SEGUNDA CARTA: A SAÚL TABORDA

Saúl, meu mais novo amigo, penso que compreender o pensamento político no seu sentido mais original - do bem comum - restaura, de certa forma, a educação pública como possibilidade de ruptura com a educação mantenedora do *status quo*. Faz-se a crítica ao positivismo e reconhece-se que os pilares da educação não mais dão conta da realidade. Há que se romper com o '*ricordo*' (Círculo) hermético.

Mudam-se as perguntas. Entende-se a escola, a igreja e a rua (a praça) como espaços de educação. Questiona-se: Quem deve definir o ideal educativo? Alterna-se o foco entre a civilização e a barbárie. É preciso descolonizar também os sentidos. Nessa direção é possível identificar três elementos constitutivos da pedagogia facunda: 1) Não é possível separar a educação da política; 2) Emerge a necessidade de

pensar a educação como ciência autônoma com seus próprios valores; e 3) O ideal como concepção histórico-cultural é algo que legitima o saber, como um saber que vem do povo. Nessa direção pensar com alguém é necessário para responder a uma questão atual e que exige a reflexão crítica sobre a educação entendida como: empreendedorismo e/ou inovação. Escute-me Saúl, isso não é algo novo nos debates da área da educação. Na verdade parece que muitas vezes o velho se reveste de novo...

Ainda é importante pensar nas vivências estéticas como constitutivas da subjetividade. Elas como tradições criativas, se mantêm vivas. Mais do que provocar os debates sobre educação e a nos defrontarmos com o espelho que nos obriga a nos vermos (para nos descarnarmos), entendo que a provocação da crítica social é potente campo para as discussões sobre a sua teoria. Olho a estrutura da matriz crítica exploratória como uma matriz crítica emancipatória. Penso que a contextualização entre política, educação e luta de classes não pode/deve ficar de fora dos debates sobre a educação. Resgatam-se as perguntas: Educar para quê? Educar para quem?

Vale um reencontro com o espelho para perguntar: Como me vejo (nos vemos)? Como nos pensamos? Nesse sentido a comuna se apresenta como um espaço coletivo, geográfico, comunitário e humano que provoca a reflexão sobre o entendimento de que a natureza humana é universal. Podemos ainda nos perguntar: Os espaços públicos nessa perspectiva também se constituem como espaços educacionais capazes de mediar processos educativos? Vale o destaque de que comuna não é comunidade! Nessa direção o que está em jogo? Os espaços da escola ou a educação?

## REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprender: leitura de mundo, leitura da palavra. In: **Estudos Avançados**, vol. 15, n. 42, São Paulo, Maio/Ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013)>. Acesso em: 17 set 2017.



## DIÁLOGOS ENTRE RANCIÈRE E PAULO FREIRE

*Tyler Olsen*<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Rancière. Freire. Educação emancipatória. Ontologia.

No campo dos estudos educacionais nos Estados Unidos, Paulo Freire e Jacques Rancière são dois estudiosos da educação emancipatória, que atualmente são utilizados em muitos trabalhos teóricos. Porém, cada vez mais os conceitos de Rancière são citados como caminhos para evitar os chamados problemas da teoria Freireana. Por exemplo, Sarah Gallaway (2012) chama atenção a vários aspectos da teoria Freiriana que têm sido criticados historicamente pelos numerosos teóricos. Ela propõe que o trabalho de Rancière evita todos esses problemas. Uma dessas críticas é que Freire supõe uma ontologia do ser humano e da sociedade, apresentada como tantas “verdades” que podem ser conhecidas de antemão, um conhecimento que os demais críticos insistem que é impossível além de ser indesejável. Rancière pretende prevenir essa crítica por simplesmente evitar todas as afirmações ontológicas, tratando-as como “opiniões.” Mostrarei que além desse malabarismo das palavras, Rancière também tem uma ontologia, e que a ontologia dele é menos capaz de apoiar uma prática de educação emancipatória e social. Ao contrário, a teoria Rancièreana declara (como “opinião”) que emancipação não pode ser um processo social, porém existe como um processo individualizado. Ademais, a teoria Rancièreana também declara (como “opinião”) que qualquer instituição social, inclusive qualquer instituição de educação, é necessariamente estru-

1 Mestre em Ciências Políticas pela City University of New York. Atualmente faz pesquisa como bolsa Fulbright na Unisinos, no PPG em Educação. Email: tolsen@gradcenter.cuny.edu.

turada pela opressão e desigualdade. Entretanto a teoria de Freire é criticada por ter uma ontologia explícita e a teoria do Rancière é valorizado por supostamente não cometer o pecado de ontologizar, Rancière não é capaz de pensar em qualquer projeto social emancipatório porque suas “opiniões” não permitem tais pensamentos. Eu examinarei esses caminhos Rancièreanos que supostamente superam a teoria Freireana, e argumentarei que essas novidades de Rancière não avançam para uma compreensão emancipatória. Além disso, afirmarei a importância de definir explicitamente uma estratégia de emancipação social (que é negado por Rancière e afirmado pelo Freire) e afirmarei também que a demonização da ontologia (como fazem Rancière e seus acólitos) é uma grande ilusão que tende a se colocar como obstáculo para um encontro com o mundo concreto, além do fato que visa evitar as abstrações teóricas e alcançar um encontro com o concreto. No campo dos estudos educacionais estadunidenses, essa tendência crescente de utilizar Jacques Rancière contra Paulo Freire acaba na pureza da teoria e na falta de ação. Uma volta para a teoria Freireana ajudaria bastante para corrigir essa situação.

## REFERÊNCIAS:

- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. Bloomsbury Press, 1970
- GALLOWAY, Sarah. Reconsidering Emancipatory Education: Staging a Conversation Between Paulo Freire and Jacques Rancière. **Educational Theory**. vol. 62, No. 2, 2012 p. 163-184.
- RANCIÈRE, Jacques. **The Ignorant Schoolmaster**. Stanford University Press, 1991

## **DIÁLOGOS INTERNACIONAIS ENTRE FREIRE E FIDEL: O REVOLUCIONÁRIO PODER DA EDUCAÇÃO PARA TODAS AS NAÇÕES**

*Carolina Schenatto da Rosa<sup>1</sup>*

*Julieta Abba<sup>2</sup>*

*Danilo Romeu Streck<sup>3</sup>*

Paulo Freire e Fidel Castro são dois seres humanos internacionais. Não tanto pelas viagens que fizeram, mas por suas ideias e suas práxis, que não se contentavam em transformar apenas as suas realidades locais. O dimensionamento político de suas práxis ultrapassou fronteiras; ambos exportaram conhecimentos e ações comprometidas com a transformação social. Ao pensar quais as proximidades e possibilidades de diálogo entre Paulo Freire e Fidel Castro, ousamos inferir que as semelhanças entre esses pensadores podem ser sintetizadas a partir de eixos que se complementam: indignação, revolução e libertação. Indignação resultante dos contextos de profunda desigualdade no qual viveram; revolução enquanto ato capaz de transformar essa realidade e libertação enquanto dimensão ética dessa transformação. Há, entre essas dimensões uma conexão, uma amarra fundamental para compreendermos as similaridades ideológicas entre esses dois latinos: a desigualdade expressa tanto pela perspectiva do contexto social, político e geográfico no qual estavam inseridos, quanto pela perspectiva da crítica, da indignação com essa realidade, aproximou dois sujeitos com histórias de vida completamente distintas da revolução.

Na tentativa de debater e melhor compreender o potencial internacional, ou melhor, o desejo desses intelectuais

---

1      Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista CNPq. E-mail: carol-510@hotmail.com

2      Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: mjulieta.abba@gmail.com

3      Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: streckdr@gmail.com

de internacionalizar suas ideias a partir das três dimensões que já mencionamos, sistematizamos nesse resumo expandido algumas ideias, que pretendemos abordar de forma mais minuciosa em trabalhos futuros, a respeito do legado de Fidel Castro e Paulo Freire não apenas para a educação latino-americana. Para tanto, organizamos nossas ideias a partir de três movimentos: primeiro, ao abordarmos a dimensão da indignação, buscaremos elementos nas biografias de Fidel e Freire para compreender o contexto no qual desenvolveram suas ideias; então, a partir da perspectiva da revolução, pretendemos estabelecer aproximações entre estes pensadores e, num terceiro momento, a partir da noção da libertação, compreender como a concepção de internacionalização do conhecimento pode ser percebida em suas práxis.

Inspirado por seu conterrâneo, José Martí, Fidel dedicou sua vida para a construção de uma pátria justa, feita "*por todos e para todos*". Tal qual Martí, ele propôs um programa para a libertação nacional e convocou o povo para a revolução. No Manifesto n. 1 del 26 de Julio al Pueblo de Cuba, o Comandante propôs redistribuir terras aos pequenos agricultores, nacionalizar serviços públicos, ampliar o acesso à escola e à cultura de forma geral, entre outras medidas. Pelo documento é possível perceber que a revolução proposta pelo 26 de Julio é uma transformação política, ideológica e social feita com, por e para "*los humildes*". A trajetória de Castro antes, durante e após a Revolução Cubana é exemplo de uma práxis revolucionária intensa, que contou com a massiva participação popular.

Freire, também leitor de Martí, compartilhou com Fidel o desejo participar da construção de uma sociedade justa, feita *com, por e para* o povo. Freire era um indignado que acreditava na revolução e em seu potencial pedagógico. Acreditava que o diálogo é mais do que um recurso, é um compromisso que todo o revolucionário assume, por meio do qual se *aprende o poder e o combate à opressão* (FREIRE, 2017). Ao refletir sobre a Revolução Cubana, Freire (2017)

destaca a “liderança revolucionária de Fidel” e seu papel fundamental para manutenção do diálogo com as massas para a transformação da realidade. Segundo Freire, o diálogo, dentro do processo revolucionário, promove o aprendizado e potencializa a construção da consciência crítica e seu processo de luta pela libertação. É o diálogo, portanto, que costura as aproximações entre Fidel e Freire (costura indignação, revolução e libertação), uma vez que o processo revolucionário busca a libertação e, portanto, a superação da opressão de uns sobre outros por meio da conscientização e essa, por sua vez, depende do diálogo. “Ela é revolução por isso”, diria Freire (p. 124), pois há diálogo, há comunicação e não objetificação. É por meio do diálogo que diferenciamos opressão de revolução.

A revolução, baseada na ação dialógica, permite que as pessoas transformem a realidade por meio da pronúncia do mundo, da discussão e da mediação. Eis aí a dimensão pedagógica da revolução, que contempla a compreensão e valorização das diferenças, a abertura para a interculturalidade de forma ativa e reflexiva. A ação dialógica em sua práxis, conforme Freire, contribui para o processo de conscientização e libertação das pessoas. Ela é “[...] o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir” (FREIRE, 2017, p. 156).

Lendo o processo revolucionário cubano a partir de Freire, compreendemos que a Revolução envolveu a população e possibilitou que ela desenvolvesse uma visão crítica sobre o mundo, o processo de aculturação e dominação do “Golpe de Batista e do Moncada”. Como alternativa à aculturação, a educação surge como elemento formador da consciência coletiva, ferramenta para que a população tenha consciência de si e construa um cultura revolucionária e política que permita a manutenção do modelo revolucionário. Educação, aqui, é conscientização. E essa implica a passagem da apreensão espontânea da realidade para a leitura crítica, na ação-reflexão.

Como revolucionários, Fidel e Freire atuaram como militantes na causa da libertação dos oprimidos em diferentes contextos, o que possibilitou a compreensão de que educação e libertação são indissociáveis, pois ambas não se realizam sozinhas, mas na coletividade. Um destes contextos é o da alfabetização, bandeira amplamente defendida por ambos. No caso de Cuba, depois do triunfo da Revolução, a campanha de alfabetização foi uma das políticas mais relevantes na educação, podendo também destacar-se como aquela que teve um grande impacto sociocultural na população cubana. Já em 1961, Cuba anunciava ao mundo sua condição de território livre de analfabetismo. Numa entrevista realizada a Paulo Freire, na realização do XXI Congresso Interamericano de Psicologia, celebrado em Havana no ano de 1989, ele afirmava que “[...] a campaña de alfabetización de Cuba, seguida años después por la de Nicaragua, constituye uno de los más importantes hechos de la historia de la educación en este siglo” (PÉREZ; MARTÍNEZ HEREDIA, 2010, p. 203). Desta forma, a própria campanha de alfabetização lhe outorgou visibilidade internacional à ilha e se converteu numa grande experiência revolucionária para toda a região latino-americana.

## REFERÊNCIAS:

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- PÉREZ, Esther; MARTÍNEZ HEREDIA, Fernando. Diálogo com Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía y otros textos**. Habana: Editorial caminos, 2010.

## FREIRESCAPE – UMA AVENTURA ENTRE OS PENSAMENTOS DE PAULO FREIRE

*Lisiane Cézar de Oliveira*<sup>1</sup>  
*Claudio Cleverson de Lima*<sup>2</sup>  
*Eliane Schlemmer*<sup>3</sup>

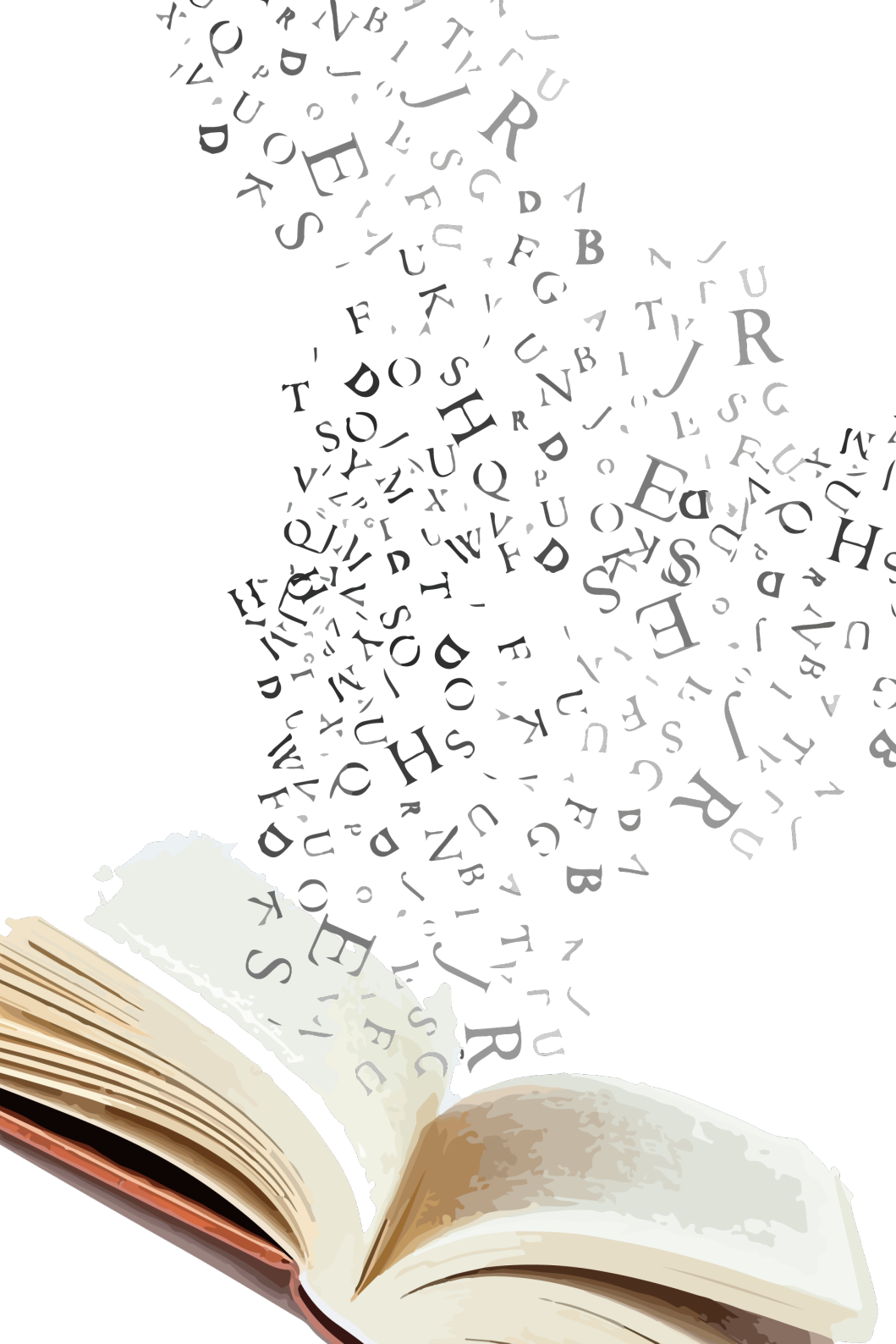
**Palavras-chave:** Escape Game. Paulo Freire. Tecnologias.

O pedagogo pernambucano Paulo Freire está entre os três pensadores mais citados em estudos científicos no mundo, sendo o brasileiro mais homenageado no exterior, o que reflete a relevância dos estudos em torno de sua obra. Entre diversos debates, Freire apresenta em seu trabalho discussões sobre o papel das tecnologias como suportes que ampliam a capacidade humana, construindo cultura e educação. Nesse sentido, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Digital da UNISINOS (GPe-dU), em consonância com a linha três do Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos (Educação, Desenvolvimento e Tecnologias), o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de atividade lúdica, chamada Escape Game, acerca da vida e obra de Paulo Freire. Por meio de um cenário, instalado em um sala temática, serão apresentadas aos participantes do XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, pistas e enigmas em um desafio cronometrado, utilizando-se de uma narrativa participativa e dispositivos tecnológicos, buscando decifrar códigos, encontrar objetos em um ambiente colaborativo e alcançando um objetivo específico (que geralmente é escapar da sala). Espera-se que essa atividade seja divertida e desafiadora consiga instigar os participantes ampliar o conhecimento sobre a obra do patrono da educação brasileira, cuja importância está refletida nos numerosos grupos de estudos e eventos dedicados a estudar e debater sua importante obra.

1 UNISINOS - Doutoranda em Educação. lisiane.oliveira@ifrs.edu.br

2 UNISINOS - Doutorando em Educação. claudiodelima@yahoo.com.br

3 UNISINOS - Doutora em Educação. eliane.schlemmer@gmail.com





## LITERATURA E EDUCAÇÃO NOS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS: POSSIBILIDADES A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE

*Mara Rosane Haubert<sup>1</sup>*  
*Leonardo Camargo Lodi<sup>2</sup>*

### 1 INTRODUÇÃO

A palavra literatura é de raiz latina que a designa como *littera*, ou seja, letra. Semanticamente é múltipla, como toda arte, e assume o viés de articular de diversas formas as expressões artísticas da humanidade em textos. O aspecto multimodal da literatura também deve ser considerado se houver a intenção de compreender melhor as culturas, os tempos ou os espaços.

Educação e literatura são processos indissociáveis tendo em vista que pressupõe: a interação, no sentido de que o entendimento do mundo exige relações de interatividade entre o sujeito e o espaço por ele ocupado, ou não; a leitura de mundo, no sentido de compreender o concreto, o que precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989); a ação, considerando que toda ação é compreendida como ato político, leitura e expressão de mundo, o que também é evidenciado pela literatura; e a reação como uma possibilidade de (re)significação e de intervenção.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as relações entre a literatura e a educação no pensamento de Paulo Freire, compreendendo suas expressões, revelações e indagações frentes aos contextos de exclusão e de opressão sobre a ótica da interculturalidade.

1 Graduada em Letras Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma na universidade com bolsa CAPES.

2 Graduado em Letras Português e Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma na universidade com bolsa CAPES.

Educação e literatura podem ser compreendidas como formas de luta contra a injustiça social e podem ser identificadas como formas de entender e transformação. A literatura é compreendida como conhecimento, salvação e poder capaz de mudar e transformar o mundo, sendo uma atividade revolucionária (PAZ, 2012) que está relacionada com a trajetória de Paulo Freire, sobretudo como relação à emancipação dos oprimidos. Além disso, Paz (2012) menciona a fonte de inspiração da poesia e da literatura: o vazio, a ausência e a angústia, sentimentos que refletem os escritos literários.

A educação é compreendida a partir do que Freire anuncia como ato político. Desta forma, ela pode ser identificada como formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Tendo por base a relação entre literatura e educação, evidenciadas nos pressupostos freirianos, nos quais se identifica a questão revolucionária pela busca de um novo horizonte e uma nova perspectiva para a justiça social e a libertação dos oprimidos.

Além disso, anunciam-se as dimensões ética e estética de Paulo Freire, principalmente por entender a impossibilidade da criação de um projeto de educação libertadora e humanizante, tendo em vista que a educação humanista-libertadora deve posicionar-se radicalmente contra qualquer tipo de opressão e de agressão.

Desta forma, a literatura é fonte para, a partir da emancipação, uma forma de desconstrução de saber e de poder. Nessa perspectiva, o aspecto multimodal da literatura converge para o entendimento de internacionalização que esse trabalho adota, pois, cultura é a manifestação que acolhe diferentes expressão que nem sempre são gráficas. Desta forma, a tradição oral de muitos povos é uma forma de expressão e reação de mundo, portanto cultura e literatura.

Tendo como base a educação e a política e pensando sobre a (des)colonialidade do ser e do saber (QUIJANO, 2000), a literatura em qualquer tempo e espaço é, antes de tudo, manifestação cultural dos mais distintos aspectos dos

povos. Desta forma, este movimento irá fomentar a discussão e a disseminação do desenvolvimento da internacionalização da cultura, ou a *interculturalidade*, na América Latina, como menciona Walsh (2012).

O termo “interculturalidade” ganhou destaque na América Latina a partir dos anos de 1990, passando a ser difundido e relacionado à educação e às políticas educativas (WALSH, 2012). Walsh (2012) anuncia que

“[...] formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural”. (p. 63).

Desta forma, acredita-se que a educação e a literatura podem ser vistas como possibilidades de (des)colonialidade de poder, saber e ser de referências do norte. Elas podem ser identificadas como propulsoras e incentivadoras críticas para pensar na construção de uma sociedade justa, igualitária e plural desde a América Latina. As possibilidades podem ser identificadas a partir de:

- Experiências de intelectuais latino americanos, como Salomé Ureña (República Dominicana, 1850-1897) na luta pela criação de um instituto de educação para ensino superior para mulheres; María Luiza Dolz (Cuba, 1854-1928) pela educação mista de meninas e meninos em Cuba; e Domingo Faustino Sarmiento (Argentina, 1811-1888) pensador e escritor que lutou pela educação para as massas, mostrando-se contrário à meritocracia do saber (STRECK, 2010);
- Reivindicações através de movimentos sociais, como Marcha Mundial das Mulheres, movimento LGBTTQ, Movimento Negro, Movimento Zapatista, Movimento Indígena e etc.

Através destas possibilidades de (des)construção de poder, saber e ser, podemos pensar a literatura e a edu-

cação sob o olhar latino americano para construir e refletir sobre as formas de superação de opressões (FREIRE, 1987) de saber (o norte como referencial), de poder (como modelo a ser seguido e obedecido) e ser (aculturação e identificação do homem como centro).

## REFERÊNCIAS:

- CANDAU, Vera M. F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 10, n. 29, p.151-169, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Gráficas y Servicios, 2000, p.246.
- STRECK, Danilo R.. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

## O ESTAR COM O MUNDO: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A INTERNACIONALIZAÇÃO

*Cláudia Schiedeck Soares de Souza*<sup>1</sup>

**Resumo:** A internacionalização é um dos temas mais relevantes para a educação brasileira na atualidade. Na Educação Profissional, pela ausência de reflexão específica, mais ainda. O presente trabalho busca apresentar o relato das primeiras experiências internacionais mais significativas vivenciadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008, quais sejam o Projeto Mulheres Mil, em parceria com o Canadá, e o I Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, ocorrido em 2009 e derivado do Fórum Social Mundial. Ambas apresentaram características marcantes, principalmente por estarem vinculadas a uma concepção educacional transformadora e libertadora, que busca suas raízes em Paulo Freire. Essas experiências trouxeram para a Rede Federal princípios orientadores que ainda balizam as estratégias de internacionalização dos IFs, quer na forma de escolha de parceiros internacionais, quer na estruturação de projetos internacionais que promovem a reflexão e a criticidade, possibilitando à comunidade escolar não apenas a imitação de modelos que partem de países difusores de políticas educacionais, mas a construção de um paradigma que dê conta da diversidade da educação profissional federal.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Institutos Federais, Internacionalização

### 1 INTRODUÇÃO

A partir de 2007 e por mais de um ano, gestores das antigas autarquias federais responsáveis pela educação pro-

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela UNISINOS, docente IFRS, claudiaschiedeck1609@gmail.com

fissional (Escolas Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CEFETs) e Secretaria de Educação Profissional do Ministério da Educação (SETEC/MEC) construíram conjuntamente uma proposta de lei que reordenasse o sistema federal de educação profissional de forma a atender as necessidades de uma formação técnica integrada ao desenvolvimento local, regional e nacional e, em dezembro de 2008, a lei 11.892 criou oficialmente a Rede Federal EPCT e os Institutos Federais (IFs), trazendo para o cenário da educação brasileira e internacional uma institucionalidade nova (BRASIL, 2008). A lei tirou definitivamente a educação profissional das disposições transitórias da legislação em vigor, verticalizou a oferta das vagas, capilarizou as instituições, interiorizou o ensino superior, e colocou os IFs no patamar de “sonho de consumo” de inúmeras comunidades, que percebiam nessa nova institucionalidade a promessa real de desenvolvimento para regiões quase sempre marginalizadas quanto à oferta de educação pública, federal, de qualidade e gratuita.

A proposta dos Institutos Federais surge da importância que assume a educação num momento de trânsito da sociedade brasileira (FREIRE, 1967), quando nos desvinculávamos de um tempo onde a educação profissional era vista apenas como preparação para o fazer e adentrávamos numa concepção mais abrangente da mesma em que nossos alunos poderiam ser sujeitos da sua própria construção educacional. Mesmo com suas contradições, inerentes ao processo de estruturação de uma nova institucionalidade que é permanente território de disputa, os IFs trouxeram para o cenário da educação brasileira a possibilidade de se constituírem num espaço territorial de reconhecimento do outro, de suas possibilidades, de diferentes epistemologias, bem como de formação de pessoas capazes de interferir e interagir no desenvolvimento local, regional e nacional, identificados dessa forma com uma concepção freiriana de processo educacional.

Embora sendo uma instituição recente e concebida para ser inovadora, os desafios de sua institucionalidade

não foram e não são poucos, entre eles, a implantação de uma concepção pedagógica emancipadora, a formação e constituição de quadro docentes e de servidores técnicos administrativos, a organização institucional e o reconhecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ademais, somente três anos depois da criação dos IFs, o governo federal lançou o programa Ciências sem Fronteiras (CsF), que além do desafio de disponibilizar bolsas de estudo no exterior, acelerou a discussão sobre o tema da internacionalização que já perpassava as discussões em nossas instituições, ainda que compassada e incipientemente.

As reflexões desse trabalho fazem parte do escopo de pesquisa de doutoramento em Educação pela Unisinos, que me possibilitaram aprofundar os estudos na área da internacionalização da educação profissional. Uma série de questionamentos são fios condutores das mesmas, os quais talvez não apresentem respostas concretas, mas persistem na minha práxis diária: como os IFs, com sua verticalidade educacional e sua invisibilidade nas políticas de ensino superior, conseguirão se inserir e se manter nas várias “internacionalizações” do mundo globalizado? Como manter as características primeiras dos IFs e, ao mesmo tempo, ampliar nossas possibilidades de conhecer e integrar o mundo? Quais as experiências e vivências internacionais dos IFs e como elas dialogam com a sua institucionalidade?

Para Freire (1981), a concepção do ser humano é a de um indivíduo que estabelece relações e que modifica o mundo a partir da sua compreensão crítica e criadora, diferente dos animais que existem apenas numa dimensão temporal e, portanto, sem potencialidade criativa. Sendo assim, o objetivo desse breve estudo é o de apresentar duas dessas experiências internacionais dos Institutos Federais, o Programa Mulheres Mil e o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, como sendo os primeiros passos e os antecedentes internacionais dessas instituições e que vem fundando um possível modelo de internacionalização nas mesmas. Propomos observar como através delas os IFs

vão construindo sua trajetória de “estar com o mundo”, ou seja, vivenciando experiências transformadoras, emancipadoras e criadoras de novas realidades.

## **2 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA**

Mais de cem anos se passaram desde a criação das primeiras escolas de artes e ofícios pelo Presidente Nilo Peçanha, em 1909. Essas escolas tinham como objetivo atender *“os filhos dos desvalidos da fortuna com om o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime”* (BRASIL, 1909). Desde então, o desenvolvimento desse espaço educacional acompanhou as mudanças econômicas, sociais e culturais produzidas no Brasil, vindo então a se constituir na base da Lei 11.892/08, que criou os IFs e reordenou a educação profissional, isto é, há apenas 9 anos.

Avaliada como uma das políticas públicas de maior sucesso e relevância do Governo Lula, provavelmente pela proposta de inclusão e atendimento de áreas carentes de oferta educacional, os Institutos Federais ainda são invisíveis pelas suas características historicamente vinculadas a uma educação de segunda categoria, de caráter utilitário, instrumental, dual e fundada na vocação e profissionalização em detrimento da cultura humanística e social. Essa dualidade não é exclusividade do Brasil, mas marcada em diversas experiências internacionais (COWEN, 2013; SANTOS, 2013)

Com características peculiares, os IFs foram concebidos para atender a demanda de uma nova institucionalidade educacional no processo de transição do século XX para o XXI, onde o contexto de diversificação, necessidade de inovação, interiorização e constituição de espaços de educação que pudessem garantir a resistência à crise e as políticas neoliberais, bem como romper com espaços educacionais criados para a elite econômica (PACHECO, 2011).



Morosini (2014) reforça as singularidades dessa conjuntura no Brasil:

No Brasil, além de muitas especificidades acima apontadas, o contexto de transição, na educação superior, está sendo marcado pela expansão acelerada, por políticas de diversificação, pela privatização e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal. A inovação é buscada, paralelamente. Antevemos um sistema de educação superior que não é um modelo único e quase imutável como aquele a que estávamos acostumados, decorrente de raízes históricas, presentes em nossa realidade desde o século XIX. (...) convivemos com novos formatos de IES, novos docentes, novos discentes, novos currículos, novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização à educação superior. A par disso um processo de internacionalização regional transfronteiriço e transnacional, sul-norte e sul-sul marca presença. (MOROSINI, 2014, p. 387-388).

Teoricamente, ao avaliarmos o contexto em que ocorreu a criação dos Institutos Federais no Brasil, percebemos que eles se surgem como lócus de convivência e de inclusão de um contingente enorme de excluídos dos bancos escolares regulares, principalmente no interior do país que convive com oportunidades raras. Os espaços de estudo proporcionados pelos IFs devem ser aqueles em que existam a multiculturalidade, a criticidade, a apreensão de ideias e conceitos que permitam ao indivíduo ser sujeito de sua construção histórica e não apenas um recipiente onde se acumulam textos e explicações, transformando o “ato de estudar numa atitude em frente ao mundo” (FREIRE, 1981 p. 9).

## 2.1. Os Institutos Federais e os primeiros marcos de internacionalização

Para compreender a conjuntura internacional onde se inserem os Institutos Federais, precisamos olhar para Rede EPCT nas suas tentativas de internacionalização e o que vem sendo acumulado como experiência nesse campo de estudo.

É importante retomar que o tema da internacionalização já estava presente nas concepções e diretrizes dos Institutos Federais (Brasil, 2010). Nesse documento é possível encontrar sua vocação para dialogar com outras institucionalidades do mundo,

“A era dos Institutos Federais exige que seus atores, em seu caminhar, conheçam-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, venham a reconhecer-se em sua diversidade cultural. (...) Nesse sentido, é necessário que percebam não apenas os dados e concebam as ideias na sua troca com o mundo, mas os interpretem numa permanente troca com os demais membros da sociedade, o que exige que estejam situados no universo e não deles separados.” (BRASIL, 2010, p.25).

Percebemos aqui a intenção clara do intercâmbio de ideias, de valores e de concepções com o mundo, tendo como intuito primeiro a “troca” de saberes, cuja lógica é humanizadora e tradutora das diferentes realidades. Santos (2002) propõe essa forma de agir como a única que pode evidenciar a razão cosmopolita, reconhecedora de novas formas de pensar ou dar sentido a esse novo pensamento, onde o exercício de interpretar duas ou mais culturas, a luz de seus saberes hegemônicos ou não hegemônicos, permitiria a construção de uma nova racionalidade e o surgimento de uma gama variada de novas experiências sociais.

A Rede Federal de Educação Profissional, em seu formato anterior à constituição dos Institutos Federais, já possuía algumas experiências internacionais, mesmo que não sistematizadas ou dependentes de acordos bilaterais entre os CEFETs e outras instituições de ensino estrangeiras. Conhecê-las pode dar a dimensão inicial de quais foram as bases originárias do processo de internacionalização.

### *2.1.1 O Programa Mulheres Mil*

Uma das primeiras experiências internacionais de maior abrangência e sucesso dentro dos Institutos Federais

foi o projeto “Mulheres Mil”, despertando os profissionais da rede para as possibilidades de cooperação interinstitucionais com outros países, principalmente pelos resultados sociais obtidos. O projeto foi implantado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) a partir de 2005 e contou com a participação de vários órgãos governamentais. Os Institutos Federais de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins trabalharam com os projetos que potencializaram a inserção de mulheres excluídas do processo de educação formal e em situação de vulnerabilidade social, qualificando-as para o mundo de trabalho (BRASIL, 2011). Através de uma metodologia conhecida como Reconhecimento de Aprendizagem Prévia, os professores, tutores e servidores federais foram capacitados para incorporar os conhecimentos dessas mulheres e, a partir deles, restabelecer a autoestima, os valores culturais das mesmas, bem como propiciou a elas um novo sentido para o processo educacional. Vários foram os projetos desenvolvidos, tais como: Alimento da Inclusão Social, Casa da Tilápia, Cidadania pela Arte, Desenvolvimento Comunitário, Vestindo a cidadania, entre outros (BRASIL, 2017).

O sucesso e o impacto social relevante do projeto acabou por ampliar a base de atendimento do projeto para todo o Brasil em 2014, bem como influenciou outras propostas educacionais nos Institutos Federais, tais como a Rede Certific – que também trouxe o tema do Reconhecimento de Saberes e Certificação Profissional para dentro dos IFs (BRASIL, 2010). É importante ressaltar que esse movimento de internacionalização através da parceria com o Canadá acaba por validar a ideia dos Institutos Federais como um local onde outros conhecimentos possam ser reconhecidos e prestigiados (ecologia de saberes), transformando inclusive a práxis educadora num processo de tradução necessário para darmos conta da validação desses conhecimentos, conforme aponta Santos (2002).

Também cabe destacar que um dos grandes motivos para o sucesso do Programa “Mulheres Mil” residiu na aderência da proposta pedagógica à realidade conjuntural brasileira. Fundado numa abordagem pedagógica que permitiu partir da realidade de mulheres à margem do mundo do trabalho, à margem do processo educacional formal e, portanto, excluídas e invisíveis por apenas “estarem no mundo”, o programa permitiu aos IFs estabelecer novos vínculos com comunidades periféricas, fazendo com que as instituições percebessem a necessidade de romper com seus muros e paredes físicas. Essa característica de educação humanizadora proporcionada pelo Mulheres Mil, é fundamental para o processo emancipatório, conforme nos aponta Freire (1967)

Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome da sua libertação. A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1967, p.42-43)

A característica humanizadora impressa nessa experiência internacional dos Institutos Federais se apresenta muito próxima das características constituintes da criação dessas instituições federais e, por isso, são fundamentais para se compreender as estratégias de internacionalização que se desencadearam a partir daí.

### *2.1.2 O Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica*

Outro antecedente relevante e considerado como marco inicial do processo de internacionalização para a Rede

Federal EPCT foi o I Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), que ocorreu de 23 a 27 de novembro de 2009, em Brasília (um evento temático originário do Fórum Mundial de Educação). Com a participação de mais de 16 mil pessoas, entre alunos, servidores voluntários, professores e convidados de mais de 15 países, o evento foi um grande momento da celebração da diversidade, onde a integração e troca de experiências foram marcantes de tal forma que já foram realizadas mais duas novas edições (em Florianópolis – 2013 e Recife - 2015). Dentre os objetivos expressos pelo FMEPT encontramos dois que reafirmam um movimento de internacionalização que seja inclusivo e validador não só da multiculturalidade, mas também das epistemologias emergentes, quais sejam, “tecer uma rede mundial de culturas e alternativas de educação, em que a cooperação em favor do ser humano e da vida substitua a concorrência; validar e reconhecer os saberes tácitos construídos no trabalho e nas relações da vida” (OEI, 2009).

Articulando em torno do tema da Educação, as questões do trabalho, desenvolvimento sustentável, culturas, integração, ética, inclusão e diversidade, o FMEPT se apresentou para a Rede Federal como um espaço de possibilidades e construção de um mundo onde a igualdade, a diversidade e a pluralidade de conhecimentos devem ser a base de um movimento libertador. Foram apresentações de trabalhos, troca e relato de experiências, momentos de convivência com o diferente, possibilidades de conhecimento de novas culturas, entre tantas outras vivências que fizeram com que a Rede Federal despertasse para a internacionalização não como um processo de compra e venda de produtos ou soluções, mas sim como um momento único de compartilhamento de sonhos e utopias.

Streck (2004), ao analisar as potencialidades do Fórum Mundial de Educação, nos aponta que

O Fórum Social Mundial é um lugar para se viver essa multiplicidade de interlocuções. É difícil dizer se os temas são colocados pela economia, pela

sociologia, pela ciência política, pela antropologia ou por qualquer outra área. Trata-se de um esforço conjunto de deixar-se interpelar pela realidade, embalados pelo sonho de construção de um outro mundo. (STRECK, 2004, p. 65)

Da mesma forma, o FMEPT ampliou o foco sobre as discussões da educação profissional no mundo e no Brasil, aproximando parceiros, configurando realidades e permitindo a integração dos indivíduos, ou seja, manifestando o caráter emancipatório de uma proposta educacional transformadora para o Brasil. Ainda, possibilitou que se incluísse de forma definitiva, a temática da internacionalização na Rede Federal, não pelo viés da imitação ou submissão aos interesses internacionais, mas sim pela possibilidade de convivência de múltiplas experiências e respeito à diversidade.

Se o Fórum Mundial de Educação Profissional foi a primeira experiência de maior vulto com representantes de países estrangeiros, a partir daí se fez necessário sistematizar e coordenar as experiências internacionais da rede federal. A Secretaria de Educação Profissional, através do Gabinete do Ministro à época, Fernando Haddad, convocou servidores da área de relações internacionais de todos os IFs para que os mesmos se debruçassem sobre os desafios da internacionalização dos IFs. Desse movimento nasceu o Fórum de Assesores Internacionais (FORINTER), ainda em 2009 e, em 2010, o Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) instituiu oficialmente a Câmara de Relações Internacionais com o objetivo de traçar estratégias que nos permitissem estruturar uma agenda de internacionalização. Essas concepções estão expressas no documento chamado “Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, onde se reconhece o potencial da Rede EPCT para a internacionalização e se destaca esse processo como sendo uma forma intercâmbio de conhecimentos e aprimoramento de estudantes, professores e técnicos administrativos, bem como estratégico para o desenvolvimento, a promoção da solidariedade entre os países e a difusão das

atividades dos Institutos Federais (FORINTER, 2009). Nesse documento, já aparecem como necessidades para que a internacionalização ocorresse de forma mais consistente e sustentável algumas das ações que repercutem até hoje na Rede EPCT, tais como a criação e estruturação das Assessorias Internacionais nos Institutos Federais, a capacitação dos Assessores Internacionais e equipe técnica, a criação de projetos de cooperação técnica e o fomento à prática de idiomas e de intercâmbio cultural em cada um dos IFs.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que o processo de globalização vigente no mundo capitalista invadiu a pauta dos sistemas educacionais, justamente por estarem eles no centro da discussão sobre o desenvolvimento dos estados-nação e cujas fronteiras hoje já não são delimitadas pela geografia (SANTOS, 2013; SGUISSARDI, FRANCO, MOROSINI, 2005; CUNHA, 2016).

Contudo, pouco vem sendo produzido sobre o tema nos Institutos Federais, quer pela ausência na tradição de publicações, quer pela ausência de espaços institucionais de pesquisa que privilegiem o tema, quer pela invisibilidade frente às políticas governamentais que, ao olhar para a educação brasileira somente percebem o ensino superior, a pós-graduação e a pesquisa acadêmica, sem olhar para o conjunto de *campi* da Rede Federal EPCT em todo o Brasil que incorporam cada vez mais estudantes.

A análise breve das experiências mais relevantes de internacionalização dos Institutos Federais realizada nesse texto, nos coloca diante de algumas constatações positivas.

Importante destacar que o Programa Mulheres Mil e o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica foram primordiais enquanto movimentos que levaram os IFs a buscar uma identidade enquanto modelo e parcerias de internacionalização. Tanto é assim, que muito das estratégias produzidas a partir de então possuem o traço marcante dessas experiências, entre elas, qualificação de servidores, mobilidade internacional de alunos em programas de ex-

tensão e pesquisa, projetos conjuntos que abrangem a realidade dos Institutos Federais e seus parceiros estrangeiros.

Se no presente Cowen (2012) aponta fortemente para a necessidade de os especialistas em Educação Comparada “lerem o global”, uma vez que a agenda desse campo de estudo é, de certa forma, pautada pela rapidez com que as mudanças vão se sobrepondo no mundo globalizado, mais do que atual é o conceito de Freire (1981) sobre o caráter integrador do homem enquanto ser que transforma e recria sua realidade, não estando apenas “no mundo”, mas estando “com o mundo”

E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. E também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1981, p.43)

Sendo assim, é crucial para a Rede Federal de Educação Profissional, com sua história centenária constituída como referência imaginária do brasileiro na alternativa para uma possibilidade de mobilidade social, que se mantenha o processo de internacionalização vinculado a sua origem transformadora. Para isso, se faz necessário o registro e análise dessas experiências, bem como a manutenção dos princípios de uma educação comprometida com o avanço social e humano.

Mais do que nunca, o “estar com o mundo” de Freire se consubstancia como uma premissa a ser preservada na estratégia de internacionalização dos IFs, devendo ser entendido como um princípio que traz condições fundantes para uma educação solidária e libertadora: a humanização, a superação da opressão, o protagonismo e a capacidade de sonhar e transfigurar o mundo em que vivemos.



## REFERÊNCIAS:

- BRASIL. **Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf) . Acesso em: 01 maio 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 21 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes.** Brasília, SETEC/MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 maio 2017.
- \_\_\_\_\_. **Orientações para implantação da Rede CERTIFIC.** Brasília, SETEC/MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4381-ultimaversao-certific&category\\_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4381-ultimaversao-certific&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 maio 2017.
- \_\_\_\_\_. **Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão.** Brasília, SETEC/MEC, 2011. Disponível em: [http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres\\_mil\\_na\\_rede\\_federal\\_-\\_caminhos\\_da\\_inclusao.pdf](http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf). Acesso em: 01 maio 2017.
- \_\_\_\_\_. **Projetos Mulheres Mil na Rede Federal.** [S. l.] Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/transformacao-cidadania-e-renda>. Acesso em: 01 maio 2017.

- COWEN, R. Introdução: o nacional, o internacional e o global. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.) **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 1. Brasília, Capes/ Unesco, 2012. p. 407-411.
- \_\_\_\_\_. **A universidade e atuais desafios: mercado, mobilidade e performatividade**. Organização de Luciola Licínio de Castro Paixão Santos. 1. ed. Curitiba, Editora CRV, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Problematizing (In) Equality**. Comparative and International Education Society. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nxl--yHI5w0&t=4261s>. Acesso em: 17 mar. 2017.
- CUNHA, M. I. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. In: CUNHA, M. I. **Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior**. São Leopoldo, Editora Oikos, 2016. p. 17-32.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FORINTER. **Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, FORINTER, 2009. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=165&sub=2108>. Acesso em: 01 maio 2017.
- MOROSINI, M., BERTINATTI, N. & GOLEMBIEWSKI, L. Internacionalização e permanência na Educação Superior: um olhar voltado para o Ciência sem Fronteiras (Csf). In: **Conferência LatinoAmericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES**, 3. México, 2013. Disponível em: [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT\\_3/ponencia\\_completa\\_183.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_3/ponencia_completa_183.pdf). Acesso em: 01 maio 2017.

- MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. In: **Avaliação**, 19, 2014. p. 385-405.
- OEI. **Carta do Fórum Mundial de Educação Profissional**. Brasília, FMEPT, 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article6066>. Acesso em: 01 maio 2017.
- PACHECO, E. (Org.) **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo, Ed. Moderna, 2011.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, 2002. Disponível em: <https://rccs.revues.org/1285>. p. 237-280.
- \_\_\_\_\_. **Pelas Mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2013.
- SANTOS, L.L. Da universidade do conhecimento à universidade empresarial: retratos da Inglaterra e do Brasil. In: COWEN, R. **A universidade e atuais desafios: mercado, mobilidade e performatividade**. 1. ed. Curitiba, Editora CRV, 2013.
- SGUISSARDI, V., FRANCO, M. D., & MOROSINI, M. C. **Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão**. Brasília: MEC/INEP, 2005.
- STRECK, D. O Fórum Social Mundial e a agenda da educação popular. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 58-68, ago. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: abr. 2018.



## O QUE FOI FAZER A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NO “PRIMEIRO MUNDO”? UMA INVESTIGAÇÃO DA RECEPÇÃO DE PAULO FREIRE NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA FEDERATIVA DA ALEMANHA ENTRE 1970 E 2000

Angelita Dal Piva<sup>1</sup>

**Palavras chave:** Paulo Freire. Recepção. Alemanha.

O autor da *Pedagogia do Oprimido*, da *Ação Cultural para a Liberdade*, da *Pedagogia da Esperança* e da *Pedagogia da Indignação* levou muitos latino-americanos à certeza de sua capacidade e competência para desenvolver uma prática e uma teoria pedagógica que viesse ao encontro da realidade, dos interesses e das necessidades desses povos. Nesta pedagogia proposta por Freire, o ser humano, a pessoa humana, é sujeito e não objeto da práxis libertadora, tornando-se ele/ela, ao mesmo tempo, educando e educador. Afinal, esta Pedagogia se chama Pedagogia *do* e não *para* os oprimidos. Mas, que significado pode ter esta Pedagogia do Oprimido no “primeiro mundo”? Será ela vista como mais um clichê brasileiros, como as escolas de samba, a cor da pele bronzeada na praia, as araras coloridas, o talento dos jogadores de futebol ou a mística que ronda os indígenas? Será Paulo Freire apenas mais uma “curiosidade” brasileira?

Este trabalho é um resumo de minha dissertação de *Magister Artium*, apresentada na Universidade de Hamburgo, Alemanha, no ano de 2003, cujo objetivo é, por meio da análise de textos publicados na República Federativa da Ale-

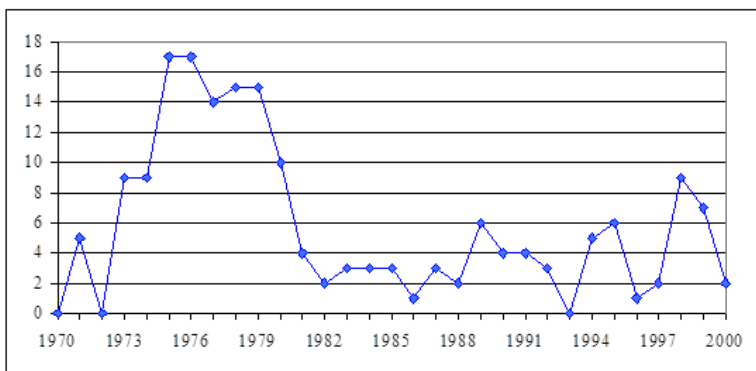
1 Angelita Dal Piva, graduada em Ciências da Educação (Universität Hamburg), pós-graduada em Estudos Avançados em Língua e Literatura Espanhola (FEEVALE), doutoranda em Ciências da Educação (Universität Siegen); professora de Língua Espanhola e orientadora educacional; angelita.piva@hotmail.com.

manha entre os anos de 1970 e 2000, investigar a recepção das ideias do pedagogo brasileiro Paulo Freire.

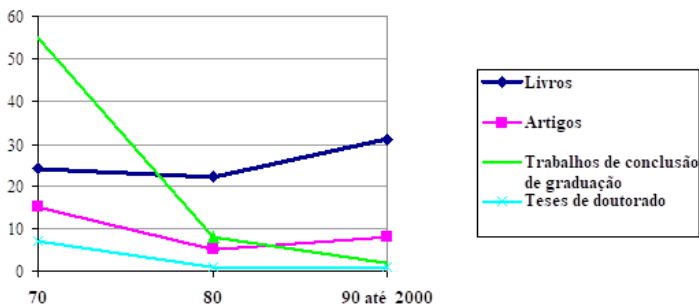
Para esta pesquisa usou-se como referencial teórico as obras de Paulo Freire e os textos escritos sobre este pedagogo na década selecionada, publicações e trabalhos acadêmicos.

A metodologia empregada nesta pesquisa foi a análise bibliográfica. A pesquisa dos textos foi realizada através da Internet e por meio do Arquivo Geral Integrado de Bibliotecas Alemãs. Foram considerados para este estudo exclusivamente os textos escritos na área da Educação (também foi possível identificar inúmeros textos relacionados a Paulo Freire nas áreas da teologia e da sociologia). A bibliografia levantada e coletada foi tabelada e analisada em relação a incidência de textos ao longo das três décadas e às áreas temáticas abordadas.

Os gráficos a seguir apresentam a recepção em diferentes aspectos ao longo do período investigado:



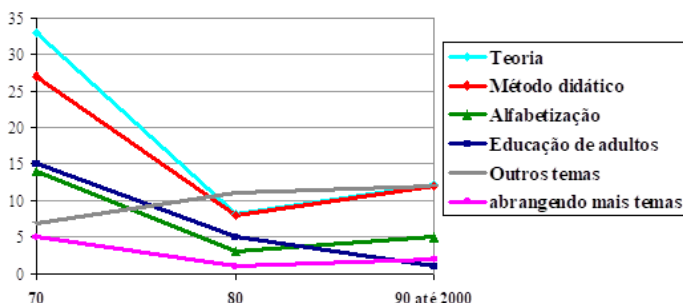
**Imagem 1:** Desenvolvimento da recepção de 1970 a 2000. (DAL PIVA, 2003, p. 43).



**Imagem 2:** Divisão dos textos segundo a forma de publicação. (DAL PIVA, 2002, p. 44).

Observando as imagens pode-se perceber claramente que na década de 70 a recepção de Freire atinge seu ápice. Dentre os textos se destacam os trabalhos acadêmicos, 55%, dos quais 56 trabalhos de conclusão e 8 teses de doutoramento, dados indicadores de que neste período as ideias de Freire estavam no centro do debate acadêmico na Alemanha. A diminuição do número de trabalhos relacionados ao tema nas décadas seguintes é visível, sugerindo uma mudança de interesses na academia. Importante ressaltar que estes trabalhos são oriundos de 41 universidades diferentes, destas, três tiveram mais de cinco trabalhos. São elas: Johann Wolfgang Goethe Universität, em Frankfurt am Main, Freie Universität Berlin e a Pädagogische Hochschule Berlin. Outro aspecto a ser destacado é que as linhas que representam a evolução das publicações, livros e artigos, diferentemente do que ocorreu com os trabalhos acadêmicos, manteve-se continua. Foram publicados em média 34,4 artigos/livros por década, constituindo 57,5% do total de textos escritos ao longo destes 30 anos.

As ideias de Freire foram apresentadas na Alemanha dentro das seguintes temáticas:



**Imagem 3:** Divisão dos textos por temática (DAL PIVA, 2003, p. 46).

Dos 181 textos escritos no período investigado, 28,2% versam sobre a teoria de Freire, 26% sobre sua proposta metodológica, 12,12% sobre alfabetização e 11,6% sobre educação de adultos. 17,6% envolvem mais de um tema. 4,4% dos textos tratam de outros temas, por exemplo, a reforma da educação escolar, o desenvolvimento curricular e a biografia de Freire, e, diferentemente das outras temáticas, apresentam crescimento de mais de 71% ao longo dos trinta anos.

A análise dos textos permite concluir que a concepção pedagógica de Paulo Freire e sua proposta didática encontraram solo fértil na República Federativa da Alemanha entre 1970 e 2000. A maior parte dos autores que desenvolveram a temática da concepção teórica concentraram-se na leitura e estudo das obras escritas por Freire nos anos 60 e 70, a fase do Freire latino americano, do Freire da *Pedagogia do Oprimido*, desconsiderando ou desconhecendo os escritos e as ideias do Freire “cidadão do mundo” dos anos 80 e 90, que se ocupou de temas internacionais e interdisciplinares<sup>2</sup>. Já a recepção do método didático centra-se nos cursos de “alfabetização” de adultos, tendência evidenciada nos textos

2 Até 2002 as obras de Freire escritas nos anos 80 e 90 não haviam sido traduzidas para o alemão.



que relacionam Freire a cursos de alemão para trabalhadores estrangeiros. Estes textos destacam o conceito de *diálogo* entre professor/a e aluna/o baseado na relação diagonal e dialógica.

A concepção de educação de Paulo Freire tem importância, significado e sentido em um país desenvolvido como a Alemanha? Podem suas ideias se adaptarem a tal contexto? A estas perguntas os autores alemães respondem de forma controversa. De um lado, autores como ROTHE (1975) e FÜCHTNER (1994) são da opinião de que a teoria e a concepção de educação de Freire são de fato do “terceiro mundo”, surgidas e colocadas em prática em um determinado contexto social, histórico e econômico e, portanto, são céticos em relação a aplicabilidade destas ideias em países do “primeiro mundo”. Porém, autores como BENDIT e HEIMBÜCHER (1977), SCHUBERT (1978) e HERNÁNDEZ (1977) identificam nas ideias de Freire princípios e objetivos universais que possibilitam sua interpretação e adaptação a outros contextos.

Freire via a possibilidade de aplicação de suas ideias pedagógicas em outros contextos de forma positiva, desde que esta aplicação não fosse uma “transplantação” de ideias e práticas, mas sim uma espécie de *redescoberta*. Isto é, a concepção pedagógica precisa *ser recriada* dentro do contexto social, econômico, cultural e histórico em que se dará, para, assim, corresponder a realidade e ser parte dela. Segundo FREIRE (2000), *oprimido* não é um atributo do “terceiro mundo”, que aliás não é um conceito geográfico: “O terceiro mundo é a dependência, o silêncio, e a relação entre primeiro e terceiro mundo é dialética: existe um primeiro mundo dentro do primeiro tanto quanto existe um primeiro mundo dentro do terceiro”. (FREIRE, 1973, p. 37)<sup>3</sup>.

Para SCHUBERT (1998), a maior contribuição que as ideias de Freire trouxe para a Alemanha reside justamente no convite ao questionamento de que também dentro da realidade economicamente favorecida há pessoas, cujo di-

reito de participar do desenvolvimento desta sociedade lhes é negado.

## REFERÊNCIAS<sup>4</sup>

- DAL PIVA, Angelita. „**Was hat die Pädagogik der Unterdrückten in der ‚ersten Welt‘ zu suchen?**“ Eine Untersuchung der Rezeption Paulo Freires im Bereich der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2000. Hamburgo: Universität Hamburg, 2002. Dissertação (*Magister Artium* em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências da Educação, Universität Hamburg, Hamburgo, 2002.
- BENDIT, Rene und HEIMBUCHER, Achim. **Von Paulo Freire lernen: eine neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit.** München: Juventa, 1977.
- FÜCHTNER, Hans. Psychologische Aspekte der frage der Übertragbarkeit der Methode Paulo Freire. In: **Zeitschrift für befreiende Pädagogik**, München, Nr. 4-1994, S. 38-49.
- FREIRE, Paulo. Hamburger Arbeitsgruppe „Paulo Freire“, Freire in Brasilien: Die Entstehung des Begriffs Conscientização. In: **Betrifft: Erziehung**, Weinheim, Beltz, Heft 7, 1973. p. 25-37.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 24<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- HERNANDEZ, Jesús. **Pädagogik des Seins: Paulo Freires Theorie einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung.** Achenbach: Lollar, 1977.
- SCHUBERT, Gerd. „Dritte-Welt-Pädagogik“ auch bei uns? Dialog und Praxis als Lehren und Lernen. In: KNAUTH, Thorsten und SCHRÖDER, Joachin (Hrsg.). Über **Befreiung.** Münster und München: Waxmann, 1998. P. 241-254.

4 Considerando o elevado número de referências utilizadas nessa pesquisa, restringe-se essa lista a apenas algumas das referências utilizadas e que são citadas neste texto, incluindo a própria dissertação.

ROTHER, Friedrich Karl. **Erziehung und Entfremdung**: zu den Thesen von Ivan Illich und Paulo Freire. Essen: Neue Deutsche Schule, 1975.



## PENSAMENTO DESCOLONIAL: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA DE FREIRE

*Lucas Hoffmann<sup>1</sup>*

*Diandra dos Santos de Andrade<sup>2</sup>*

*Rodrigo Weber da Fontoura<sup>3</sup>*

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre os processos descoloniais a partir dos pensamentos de Paulo Freire. Para tanto, faremos uma reflexão teórica sobre a importância do pensamento descolonial para os processos educativos dentro da universidade.

Partimos do pressuposto que operamos dentro de um pensamento colonial, uma articulação entre epistemologias hegemônicas e os seus modos de perpetuação dos modelos de produção e validação do conhecimento (ASSIS, 2014). Logo, há uma sujeição de saberes que implica na “internalização da subalternidade nas estruturas subjetivas do colonizado” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014).

Paulo Freire aponta, em sua obra, uma educação que busca uma “libertação” do ensino engessado. Deste modo, consideramos os próprios processos pedagógicos, que se aplicam entre os latino-americanos, como constituídos por uma lógica colonial do saber, que mantém especificidades apartadas e silenciadas frente à produção e crítica do conhecimento internacional, inviabilizando um diálogo democrático sobre a própria condição de colonizado.

Segundo Freire (1996) é necessário que homens e mulheres se reconheçam na condição de sujeitos inacabados, colocando-se numa posição de luta para não ser somente

1      Graduando em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, bolsista UNIBIC no PPGEduc, lukaos@hotmail.com

2      Graduada em Letras – Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, bolsista de Apoio Técnico CNPq, diandra.andrade@hotmail.com

3      Graduando em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, bolsista PRATIQU no PPGEduc, rodrigoweberdafontoura@gmail.com

objeto, mas sujeito da história, num processo de busca por si mesmo. Dessa forma “[...] quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (FREIRE, 1996, p. 124). Embora a universidade se julgue um espaço democratizado, ainda sofre para fugir dos padrões coloniais. Os sujeitos são condicionados a adaptação e ao ajustamento de pensamentos (FREIRE, 2005). Sendo assim, a pedagogia freiriana contribui para os processos descoloniais, uma vez que propõe a emancipação dos sujeitos. E, nesse sentido, torna-se fundamental assegurar processos descoloniais que propiciem modos emancipadores de construção do conhecimento, dando conta das nuances entre os diversos discursos oprimidos, buscando o que Freire chama de “unidade na diversidade” como a “grande Utopia” (FREIRE, 1995).

A partir das nossas experiências como acadêmicos, percebemos que a universidade é, ainda, resistente frente às práticas libertadoras propostas por Freire. Reconhecemos que há movimentos de desconstrução de discursos dentro da universidade, porém existem poucos espaços que proponham esses debates. Pensar em uma educação que atenda às necessidades dos oprimidos (muitas vezes excluídos ou invisibilizados) ainda requer a implementação de novas propostas, estas que, de fato, indiquem uma experiência de libertação. A prática da educação popular nos parece ser uma boa alternativa neste caso, uma vez que valoriza a realidade dos sujeitos, além de ser um recurso que visa a produção de conhecimento significativo e transformação social.

## REFERÊNCIAS:

- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, 2014.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológico à cosmovisão moderna. **Dossiê: Diálogos do Sul**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.
- STRECK, Danilo Romeu. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 182-202, 2017.





## PENSANDO A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Fernanda Acosta Funchal<sup>1</sup>  
Vilmar Alves Pereira<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Mobilidade Acadêmica. Formação de professores. Cultura. *Enseñaje*.

### Carta pedagógica:

As experiências de cada indivíduo formam sua visão de mundo e dão suporte para que este crie seu conjunto de significação e ressignificação. Assim, quando se pensa em formação de professores do ensino regular, através de cursos de licenciatura, é importante avaliar o quanto essa formação capacita indivíduos a atuarem de maneira a levar ao seu futuro educando um ensino de qualidade e diferenciado, mostrando que este sabe reconhecer contextos e não números. O construir pedagógico é trabalhado na área acadêmica, repetidamente, pela discussão e pelo fazer teórico. Sendo a prática uma parte muito pensada e abordada na formação docente, mas sem que o ambiente acadêmico realmente fomente o exercício desta.

A preocupação com o fazer docente e com a discussão sobre o *como fazer diferente* esteve presente durante toda a minha formação docente e, na verdade, continua me

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, graduanda em Letras Espanhol, graduada em Letras Português, membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular - GEFEAP. E-mail: fernanda.funchal@yahoo.com.br

2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Prof. Dr. Em Educação, coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, coordenador do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP. E-mail: vilmar1972@gmail.com

acompanhando. Estaríamos nós preparados para a sala de aula depois de quatro anos de um curso de licenciatura? Seriam suficientes as abordagens teóricas das aulas e palestras no espaço da universidade? Eu respondo: não. A maioria dos licenciados sabe fazer um adequado plano de aula, mas há uma porcentagem menor, que ao se deparar com uma resposta negativa vinda dos alunos no momento da aplicação desse plano, saiba esquecer-se dele e ouvir o educando.

Nesta reflexão sobre o *fazer docente* e sobre a necessidade do reconhecimento do contexto, não só do educando como do ambiente escolar, busquei formação complementar à teoria abordada pela licenciatura. Participei de projetos de iniciação científica com pesquisas sobre como ensinar literatura com abordagens que poderiam vir a interessar os educandos; de projetos de extensão sobre economia solidária em que estive trabalhando junto a grupos tradicionais de pesca e de artesãos da cidade do Rio Grande que ajudaram -e muito- a perceber que por vezes aprendemos mais do que ensinamos numa relação conhecimento teórico x conhecimento empírico; e também como educadora popular em cursos pré-universitários; todas as atividades promovidas pela FURG.

Contudo, foi através da experiência da mobilidade acadêmica que o despertar para a *enseñaje* surgiu. Trago a *enseñaje* à tona porque acredito na teoria do termo para um trabalho docente baseado em Freire. *Enseñaje* é um vocábulo inicialmente criado por Enrique Pichon-Rivière, psicanalista russo naturalizado argentino, que une as palavras ensino (*enseñanza* em espanhol) e aprendizagem (*aprendizaje* em espanhol) discutindo que ensinar e aprender estão dialeticamente vinculados e funcionam como uma alternância de opostos. Seria, portanto, a união desses dois conceitos de *enseñanza* e *aprendizaje* formando um conceito maior que envolveria a noção de uma *enseñaje* psicossocial, cujo objetivo é tratar da didática não somente para comunicar conhecimentos (ensino informativo), mas também a desenvolver atitudes e modificar atitudes (ensino formativo).

A partir dessa concepção, pode-se pensar na multidisciplinariedade necessária ao ensino atual buscando garantir a maior heterogeneidade possível na construção do saber, seja no ensino regular ou no ensino acadêmico. Esse pensamento vai ao encontro de Paulo Freire (1970) quando este fala sobre a diferença entre a concepção bancária e a concepção problematizadora da educação. Na primeira, o conhecimento seria uma doação daqueles que se julgam dotados de saber a aqueles que seriam ignorantes. O que também tem a ver com a noção da Linguística Aplicada sobre a memorização mecânica do conteúdo *narrado* pelo educador, o que transforma os educandos em meros recipientes. A visão bancária do ensino adota uma postura passiva por parte do educando, indo de encontro ao que Freire escreve sobre a relação que deve ser construída entre educador-educando.

Entrando na discussão sobre o *como fazer diferente*, penso que a internacionalização do ensino superior na formação de professores, especialmente, faz grande diferença para a construção de um indivíduo-profissional capaz de reconhecer contextos e de trabalhar sob o viés da interculturalidade. Sendo esta última vista como um desafio lançado pela globalização, tendo os conceitos *identidade* e *diversidade* como seus eixos definidores. Pensando sob a perspectiva do mundo globalizado e sobre a necessidade da transformação da educação, pensar a mobilidade acadêmica como recurso de aperfeiçoamento na formação de um docente reflexivo e contextual pode parecer *chover no molhado*. Contudo, Freire (1981) escreve que a experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece.

O processo de intercâmbio envolve não somente a troca de saberes acadêmicos, mas proporciona ao acadêmico que este esteja imerso numa cultura que não é sua e que, de certa forma, ajudará a construir sua postura de trabalho-ação transformadora sobre o mundo. No momento em que a universidade permite e oportuniza a mobilidade acadêmica durante os cursos de licenciatura, esta está

contribuindo na formação subjetiva do indivíduo contextual e criando possibilidades de formação através da vivência e troca cultural. O que seria o ideal na formação de professores. E mais especificamente, na formação de professores de língua (o meu caso).

Assim, chegamos ao ponto central deste relato de experiência que foi meu intercâmbio na Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, localizada na cidade de Tunja, Colômbia. Essa modalidade de intercâmbio é reconhecida pela sigla BRACOL, acordo de parceria entre universidades do Brasil e da Colômbia. O BRACOL é um programa nacional que, portanto, permite que diferentes universidades do Brasil e da Colômbia intercambiem acadêmicos. Interessante que ressaltar que o programa é semestral e que em seus editais oferece mais de uma vaga, o que garante a rotatividade e a máxima quantidade de experiência vivenciada por acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, assim como em diferentes modalidades conhecidas de intercâmbio.

No caso do BRACOL, programa de mobilidade acadêmica entre Brasil e Colômbia, há a parceria entre universidades da América Latina. Dessa maneira, fazem parte desse acordo várias outras universidades brasileiras que proporcionam a internacionalização do ensino superior aos seus acadêmicos por meio desse acordo com universidades da Colômbia e do México. Este programa, junto ao BRAMEX (parceria entre Brasil e México), construiu um acordo de laços fortes com o país e acontece desde 2010 semestralmente. Também vale resaltar o perfil adotado pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG quanto ao fomento da mobilidade acadêmica e a riqueza dos acordos já tratados e dos que ainda são mantidos pela mesma com universidades estrangeiras.

A imagem abaixo está exposta no site da Assessoria de Relações Internacionais da FURG e mostra a abrangência que os programas de parceria e acordos entre universidades já mantiveram e, em alguns casos, ainda mantêm. A lista

completa de acordos de parceria também pode ser consultada na página da REINTER, referenciada nessa carta.



Trago meu relato de experiência porque vejo a mobilidade acadêmica como uma oportunidade de movimentar o acadêmico e incentivar a busca pela formação complementar de qualidade desde a graduação. E, ainda, proporcionando que essa formação seja obtida durante a experiência de imersão na cultura de outro povo, ressignificando o seu fazer docente. Nessa perspectiva, vou ao encontro do que diz Freire (1970) sobre a coletividade e o trabalho de libertação: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Acredito que devemos nos agarrar ferozmente às possibilidades de troca de saberes, sejam eles teóricos ou culturais. Ainda num viés Freireano, levando em conta que não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes. E que a união dos saberes diferentes pode construir um novo saber e assim por diante.

## REFERÊNCIAS:

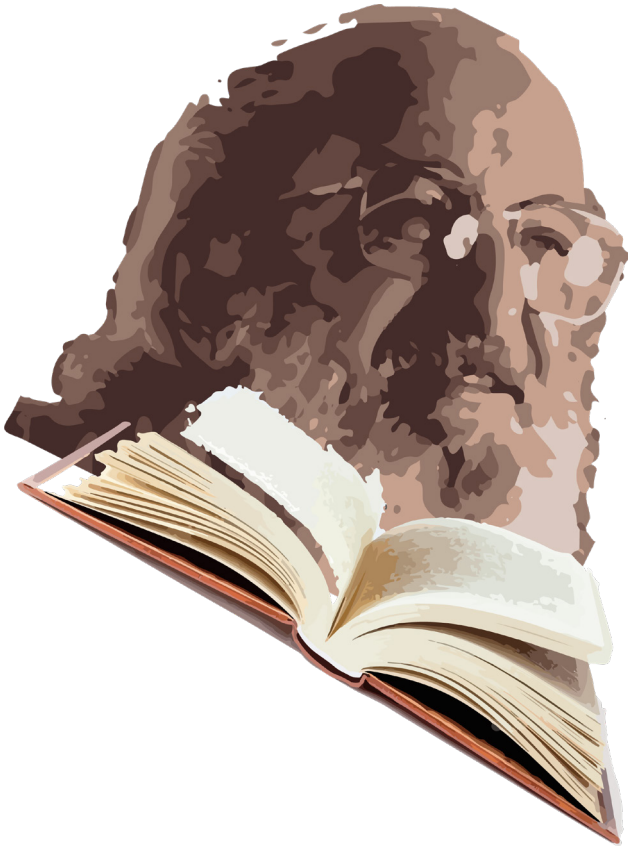
FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 107 p.

**REINTER – Assessoria de Relações Internacionais – FURG.**

Disponível em: <<http://www.reinter.furg.br/>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

## **EIXO 2:**



**Paulo Freire:  
memória, registro,  
identidade e acervo**





## CAMINHANDO NA EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ACERCA DA CRIATIVIDADE LIBERTADORA<sup>1</sup>

*Carla Verônica C. de Menezes<sup>2</sup>*

*Anne Karoline Ramos Pessoa da Silva<sup>3</sup>*

*Leonardo Alves da Silva<sup>4</sup>*

*Agostinho Rosas<sup>5</sup>*

Universidade de Pernambuco  
Escola Superior de Educação Física  
Grupo de Pesquisa em Educação Popular e  
Educação Física - GPEPEF

### Resumo:

Referenciando pela perspectiva de que pensar Educação Popular pressupõe pensar Criatividade Libertadora, o presente artigo delimita-se a explicar criatividade libertadora enquanto constitutivo da Educação Popular situada pela categoria do inédito viável. A Educação Popular, a partir de sua lógica de construção, demanda uma compreensão de criatividade frente às teorias vigentes até a sua composição teórica, sendo Rosas (2008) a delimitar Criatividade Libertadora que emergiu em composição a dialeticidade problematizadora na educação. Compreender criatividade libertadora enquanto constitutivo da Educação Popular situada pela categoria do inédito viável é o início do pensar a pesquisa. Utilizando a metodologia qualitativa bibliográfica pode-se refletir sobre as conexões existentes entre as categorias -

1 A presente pesquisa insere-se no conjunto de trabalho do Grupo de Pesquisa em Educação Popular e Educação Física inserido na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (GPEPEF ESEF-UPE) que tem por campo de investigação a Educação Popular com entorno na Educação Física e áreas afins.

2 Licencianda em Educação Física, ESEF-UPE. carla.menezes@live.com

3 Licencianda em Educação Física, ESEF-UPE annek\_krp11@hotmail.com

4 Licenciando em Educação Física, ESEF-UPE leo.alve19@gmail.com

5 Orientador.

criatividade libertadora e inédito viável - para compreender suas relações de pertencimento situado pela lógica da Educação Popular.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Inédito viável. Criatividade libertadora.

## INTRODUÇÃO

O contexto histórico da Educação Física traz muitos elementos de composição que auxiliam na compreensão de seu desenvolvimento histórico e da sua atual configuração no Brasil, por exemplo, a eclosão das abordagens de vertentes higienista, militaristas à abordagens do tipo crítica que questionavam sua a visão esportivista, tradicional e tecnicista. Situado pela pesquisa, ao refletir pela perspectiva da Educação Popular não há no presente momento como pensar a Educação Física fora das vertentes críticas as quais vêm possibilitando questionamentos quanto as estruturas das aulas no ambiente escolar. Vertentes que tomaram por referência a humanização do humano a partir do pensamento de Paulo Freire ganham notoriedade para mais pensar as práticas da Educação Física enquanto conteúdo de formação em que vise à emancipação do sujeito como ser biopsicosocioculturalespiritual. Nesse sentido, refletir sobre a Educação Popular com Paulo Freire possibilitou mais pensar a Educação Física. Rosas (2008) ao tornar público sua tese denominada *Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire*, propôs-se a “sistematizar argumentos teórico- filosóficos que possibilitem mostrar criatividade libertadora como fundamento e princípio da Educação Popular” (ROSAS, 2008, p.25). Analisando pela perspectiva das obras paulofreireanas, que fundamentam teoricamente a Educação Popular, ele escreve que essa criatividade denota uma releitura da ação criativa na educação e concluiu que criatividade libertadora é delimitada como princípio e fundamento da Educação Popular.

Diante desse contexto, a presente pesquisa delinea-se a refletir sobre a criatividade libertadora mediada por outra

categoria presente nas obras paulofreireanas, o inédito viável. O emergir da categoria do inédito viável ao artigo deu-se por ao ser parte constitutiva da Educação Popular pressupõe ser pensada com as diretrizes de uma criatividade que não aprisiona, mas estimula a partir de uma criatividade que é a libertadora. Neste sentido, surgiu à questão- problema: como criatividade libertadora, mediada pela categoria do inédito viável, é constitutivo da Educação Popular? Desse problema o objetivo geral pode ser delimitado: explicar criatividade libertadora enquanto constitutivo da Educação Popular situada pela categoria do inédito viável.

Utilizou-se de metodologia qualitativa a partir de palavras e temas geradoras com a intencionalidade da identificação semântica de inédito viável nas obras de referência *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) escritos por Paulo Freire e a tese de doutoramento de Rosas, *Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire* (2008), para assim podermos alcançar o nosso objetivo de explicar criatividade libertadora como constitutivo da Educação Popular.

## **METODOLOGIA DE PALAVRAS E TEMAS GERADORES**

Nesse artigo, ao tomar por referência o problema expresso e seus objetivos, assume a metodologia de cunho qualitativo. Esse “tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados” (NEGRINE *apud* MOLINA e TRIVIÑOS, 1999, p. 61). A partir da natureza desse raciocínio palavras e temas geradores<sup>6</sup>

6 Palavras e temas geradores são terminologias utilizadas por Paulo Freire no processo de aprendizagem onde, inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos estudantes (codificação) e posteriormente realiza-se a decodificação integrando o significado das palavras geradoras ao contexto, levantadas no universo vocabular dos documentos analisados.

permitiram a codificação e a decodificação dos elementos selecionados o que pode integrar o significado das palavras geradoras, levantadas a partir dos escritos nas obras de referências analisadas, ao contexto em que estavam inseridas.

Utilizamos como obras de referência os livros escritos por Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) e a tese de doutoramento de Agostinho Rosas, *Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire* (2008) por ser ela a delimitar criatividade libertadora princípio e fundamento da Educação Popular. Para explicação da criatividade libertadora enquanto constitutivo da Educação Popular, situada pela categoria do inédito viável, utilizamos como técnica de análise a identificação semântica a partir do instrumento de seleção contextual simbólico que possibilitou a seleção de palavras situadas pela dimensão do objeto de estudo, inédito viável. Esse processo de identificação ocorreu a partir da leitura das obras de referência citadas. Durante a leitura destacava-se a palavra geradora selecionada para a pesquisa, inédito viável. A palavra geradora é o primeiro passo para o processo de descortinamento do problema da pesquisa, tal levantamento permeado pela codificação permite o ordenamento e melhor visualização de como a categoria do inédito viável (palavra geradora) se codifica nas obras. Do destaque da palavra geradora, inédito viável (s), para construção desta pesquisa, seu contexto foi extraído para mais entendê-lo. Após essa etapa elaboramos o Universo Temático<sup>7</sup> sobre inédito viável. Cada quadro encontra-se dividido pelos tópicos contidos no documento que o fundamenta estabelecendo relação ao *lócus* em que inédito viável emerge. O universo temático, como tal, abrange as palavras geradoras - Inédito Viável (s) – e seu contexto. Levantado todos os aparecimentos das palavras geradoras

7 Universo temático foi expressão extraída da tese *Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire* (2008) para designar a orientação de 'palavras geradoras'. Aqui, Universo Temático indica a codificação de inédito viável a partir dos documentos em análise.

as extraímos juntamente com o contexto que está inserido, assim vemos abaixo um exemplo:

**Quadro 01:** Inédito viável na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire (1992).

Citação n°	Página	Contexto
<b>PRIMEIRAS PALAVRAS</b>		
01	06	Nas situações-limites, mais além das quais se acha o "inédito viável", às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa.
02	39	Eu mesmo, na época morando em Cambridge, enquanto era professor visitante de Harvard, fui várias vezes consultado por ela. Me lembro da pesquisa paciente das diferentes hipóteses que ela admitiu para traduzir "inédito viável", uma de minhas metáforas, optando, finalmente por " <i>untested feasibility</i> ".
03	51	Nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosamente "tomar distância" de nós mesmos, da vida que portamos, e para nos dispormos a saber em torno dela. Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável" demandando de nós a luta por ele.
04	54	É a "leitura do mundo" exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das "situações-limites", mais além das quais se acha o "inédito viável".

A partir dessa construção pode-se iniciar as hipóteses que foram se fundamentando. Sem aprofundamentos, observou-se no primeiro momento, a quantidade de vezes em que a categoria do inédito viável apareceu em cada obra: no *Pedagogia do oprimido* aparece 9 vezes, *pedagogia da esperança* 12 e na tese de doutoramento 10. Trouxemos estes dados quantitativos, pois também servem como elemento de análise, contudo não é o que vão definir os resultados da pesquisa.

No que concerne o processo de decodificação as expressões associadas ao inédito viável perpassaram pela relação à situação limite, consciência máxima possível, percepção crítica, reflexão, liberdade, politização, diálogo, o interrogar, o sonho. Essas associações permitem tecer discussões sobre a expressão do inédito viável nas obras. Na sequência veio a análise, no processo da decodificação em busca do novo concreto a seguir.

## **CRIATIVIDADE LIBERTADORA COMO CONSTITUTIVO DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Para direcionar a discussão algumas perguntas emergiram a fim explicar criatividade libertadora enquanto constitutivo da Educação Popular situada pela categoria do inédito viável, dentre elas: na dimensão da pedagogia da dialogicidade que elementos podem ser elencados, enquanto temas geradores para se pensar o inédito viável? Que entendimento Paulo Freire atribuiu ao inédito viável para que se possa pensar a criatividade libertadora como constitutivo da Educação Popular? Como criatividade libertadora, mediada pela categoria do inédito viável, é constitutivo da Educação Popular?

Ao falar em criatividade nos debatemos com várias traduções seja ela um mito, bruxaria, loucura, dom. Cientificamente, Guilford (1950) delineou a criatividade como uma das capacidades humanas, comprovando por meio da técnica de análise fatorial que definiu o comportamento criativo, assim criatividade adquiriu relevância epistemológica sendo uma operação realizada pelo cérebro, por isso naturalmente humana (ROSAS, 2008).

A criatividade libertadora ou criatividade em Educação Popular com Freire, ganhou fundamentação e passou a ser expressa a partir da tese de Rosas (2008). Essa categoria traz consigo algumas características que são pertinentes a sua composição: o diálogo, a esperança crítica, a radicalidade de sujeito crítico, a responsabilidade pelo coletivo, a exigência de práxis libertadora, a consciência crítica, a participação

ativa, o sujeito transformador. Tais características permitem refletir sobre o sentido dessa criatividade possibilitando questionamentos que vão compondo o ato de criar, seja ao pensar sobre a interferência do ato criativo na relação com o outro, seja em como essa criatividade pode transformar ambiente social em que o sujeito está inserido.

Nesse sentido, a criatividade libertadora ganha cunho social à medida que visa aspectos direcionados a uma educação menos excludente e igualitária, quando o sujeito agarra a responsabilidade pelo coletivo ele dialoga a fim de lutar contra as injustiças possam surgir, na mesma medida que quando a esperança existe, mas uma esperança crítica, ele não concorda em invalidar um outro sujeito e enxerga as limitações sociais e suas próprias limitações o que vai permitir ir além e exigir a diferença.

Sobre a dimensão de criatividade libertadora relacionada ao inédito viável, Rosas (2008, p. 166) escreve que

Criatividade libertadora, com Paulo Freire, vem à tona pela dimensão de história e cultura fundamentada pela argumentação contextual de criação, bem como pelo reconhecimento sobre a necessária condição de sujeito que atua inventando com as relações que elabora e participa. Sujeito capaz e hábil, concentrado na situação-limite, estendido pela atualização de seu inédito viável.

O movimento de superação da situação limite em busca do inédito viável tem em si uma criatividade que se fundamentando no passado, mas não fica nele, pois requer do sujeito consciência crítica e participação ativa tornando-o sujeito criador e transformador da sua realidade. Sendo assim, o inédito viável precisa conhecer as razões históricas, sociais e econômicas que podem explicar a desesperança e a partir desse entendimento tentar superar as situações limitantes que emergem. Nas situações limites há o lugar onde a esperança pode ser ressignificada, pois é onde se pode sonhar numa práxis possível.

A esperança crítica fundamentada no sonho e no conhecimento é construída no diálogo e na possibilidade de

aprendizagem mútua entre educador e educando nos mais diversos ambientes de aprendizagem. Com isso, considerar o inédito viável na práxis cotidiana é mais pensar a escola e a educação numa perspectiva em que a denúncia sendo o ponto de partida não finda nela, mas expressa a possibilidade da construção de um futuro menos desigual, um futuro em que cada sujeito possa se ver como responsável pelo coletivo e transformador da realidade e onde o diálogo exista e reforce o inédito viável.

A dicotomia inédito viável - situação-limite vem a se complementar. Entender a situação limite como estágio ou fase possível de ser superada vai possibilitar ao sujeito a construção dos caminhos para o inédito viável, possibilitado através do conhecimento e criatividade libertadora, mas também "são essas barreiras, essas 'situações-limites' que mesmo não impedindo, depois de 'percebidos-destacados', a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do SER-MAIS" (FREIRE, 1992 p.107). Essa "barreira" pode se apresentar como impossibilidade não só momentânea do Ser humano perceber além delas. Assim, o inédito viável que é categoria pela qual homens e mulheres, num esforço coletivo, acreditam e almejam, tem a esperança de que um futuro diferente é possível seja alcançado.

O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 1992, p.106).

Os desafios, vistos por situações limites, tornam por vezes aquilo que não conhecemos, em sua totalidade, como algo impossível de se realizar, mas quando se torna um "percebido destacado" em que tomam a consciência de que é possível realizar a ação em prol do inédito viável não é uma ação vazia, mas cercada de posições em busca do que agora se tornou viável. Nesse contexto, o inédito viável é mediador



da ação quando se toma consciência da situação limite enquanto uma possibilidade de superação.

A tomada de consciência crítica possibilita a ação em busca do alcance do inédito viável e a superação das situações limites que se apresentam a cada sujeito. O papel do inédito viável se dá pelo movimento que o ser humano percorre para se tornar humanizado, o qual pode ocorrer a partir do reconhecimento das situações limites e a ação para sua superação tomada pelo sujeito para a superação. O reconhecimento da possibilidade de superação muitas vezes ocorre a partir do momento que o sujeito se percebe como ser inconclusa essa percepção sobre si pode ao mesmo tempo em que estimula a ação para-la. Nisso cabe à questão, que sujeitos estão formando para as situações limites? Estamos formando estudantes que críticos, possíveis de dialogar e que podem alcançar os inéditos viáveis? Estamos possibilitando aos estudantes os variados conhecimentos da história, cultura entre tantos outros para que eles próprios tirem suas conclusões ou estamos apenas lhes transmitindo aquilo que nos fizemos acreditar ser o mais adequado?

Rosas (2008) escreve que o inédito viável resulta da disponibilidade ao risco com atitude dialógica, coerência valorização do saber, disposição para pensar certo exercitando a curiosidade epistêmica. Na prática de ensino pressupõe-se que o professor e o estudante vejam-se simultaneamente educador-educando. O inédito viável se expressa constantemente pela individualidade do sujeito que a partir de atitude dialógica podem enfrentar os problemas que emergem. Isso decorre da opção crítica ao visualizar as situações limites em que o diálogo possibilitará descobertas influenciadas pelo inédito viável percebido por cada sujeito (ROSAS, 2008).

Diante dessas circunstâncias, a ação para a superação da situação limite se dará pela tomada de consciência do sujeito podendo este sonhar e descobrir o que lhe é viável para posteriormente transformar em ações concretas. Sa-

bemos que isso ocorre de forma conjunta com a educação que dá condição ao sujeito de identificar os desafios e delas se apropriarem para poder agir, partindo do conhecimento problematizado.

É perceptível nas situações limites, que porventura se encontra o inédito viável, aprender e pesquisar a razão das coisas em nosso meio. A leitura de mundo se faz eficaz, pois permite decifrar de maneira crítica as situações limites, no qual se acha o inédito viável. Pensar em inédito viável implica entendê-la como um “percebido” numa memória utópica; oscilação perante a sociedade ora entre a esperança ingênua ora a desesperança. Remete indagar, mediado pelo senso imaginativo e curioso do ser humano, a importância contida no saber questionar, visando “como fazer concreto o inédito viável” de forma a lutar por ele. Através da práxis libertadora, que pode ser mediada pela teoria da ação dialógica de Freire, o encontro com o inédito viável se torna real; não o vendo como um sonho utópico, mas “percebido destacado” por aqueles que a pensavam utopicamente acordado pelo seu sentido inédito, não vivido e percebido de forma transparente (FREIRE, 1970).

O querer, refletir e agir são meios no processo de quebra das “situações limites”, dependendo daqueles que buscam sair da limitação do *ser-menos* e dando outra dimensão ao inédito viável, dimensão essa de concretização daquilo considerado outrora inviável (FREIRE, 1992). A perspectiva de oprimido e de opressor vai influenciar a forma de vislumbrar os inéditos viáveis e as situações limites.

As várias situações opressoras que geram limitações para homens e mulheres, ocasionadas em sua maioria pelo contexto socio-histórico, tendem, quase que unanimemente, a fazer com que esses sujeitos não às percebam. Mas não se fazendo em sua totalidade, aqueles e aquelas que detêm ou se conscientiza de sua posição no e com o mundo, conseguem vislumbrar a possibilidade de superação dessas situações daquilo que se almeja. As situações limites por vezes envolvidas pelos temas geradores, conduz muitos sujei-

tos a uma ação acrítica, o qual os mesmos talvez, pelo desencadear do desenvolvimento histórico, terminam fazendo com que homens e mulheres acomodáticos a elas, muitas vezes será imposta essas limitações, mas não percebam o inédito viável como algo possível e verão como algo insuperável e alcançável. Desta maneira faz com que esses sujeitos não superem essas limitações e nem percebam como algo viável.

Porém a partir do reconhecimento da possível superação, mesmo que diante dessas “fases ou estágios”, esse sentimento muitas vezes, ocorre devido a tomada de consciência de si, começa a se ter atitude crítica e ao enxergar essa possibilidade (inédito viável) começa atuar para sua concretização. Visto que só é possível haver a mudança, se houver a ação, mais não qualquer ação, ela deve ser crítica e não egoísta, se percebida da reflexão do mundo será entendida que precisa ser alcançando no coletivo.

No momento em que esses as percebem não mais como uma “fronteira entre

o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (FREIRE, 1970, p. 53).

Pode-se elencar alguns elementos para se pensar o inédito viável. Situação-limite é característica primeira do inédito viável. A consciência máxima possível, percepção crítica, reflexão, liberdade, politização, diálogo, o interrogar, o sonho que se complementam com a ação é maneira pela qual o inédito viável ganha expressão pelas obras analisadas.

A partir da separação em unidades de registro e de contexto da categoria do inédito viável das três obras de referência podemos tecer algumas reflexões sobre inédito viável e criatividade libertadora. Na dimensão da pedagogia da dialogicidade que elementos podem ser elencados, enquanto temas geradores para se pensar o inédito viável?

**Quadro 02:** palavras associadas à criatividade libertadora e inédito viável a partir das obras de referência

CRIATIVIDADE LIBERTADORA	INÉDITO VIÁVEL
Diálogo, esperança crítica radicalidade de sujeito crítico, responsabilidade com o coletivo, exigência de práxis libertadora, consciência crítica, participação ativa, sujeito transformador.	Situação-limite; Consciência máxima possível, percepção crítica, reflexão, liberdade, politização, diálogo, interrogar, sonho.

O Quadro 02 pode expressar as palavras levantadas na obra de referência. No tópico criatividade libertadora, podemos ver que a concepção dessa criatividade fundamenta-se em palavras que estão amplamente relacionadas àquelas que vemos no tópico inédito viável retirado a partir das obras de Paulo Freire: pedagogia do oprimido e pedagogia da esperança.

Nesse sentido criatividade libertadora descortinada a partir de Rosas parecem caminhar na mesma direção do inédito viável quando analisamos suas fundamentações e relações teóricas, assim afirma-se enquanto constitutivo da Educação Popular, sendo explicada com a mediação de outra categoria denominada inédito viável. O percebido destacado, a esperança de que as situações limitantes podem ser superadas pressupõe uma visão da criatividade que é humana e como tal na educação de forma geral precisa ser um “instrumento de transformação e respeito ao humano em sua humanização. Uma criatividade libertadora” (ROSAS, 2008, p.142).

Os elementos que compõe essas categorias caminham para a transformação da realidade vigente reforçando que criatividade libertadora na Educação Popular expressa sintonia com as categorias por ela abrangidas, nesse caso o inédito viável.

## CONSIDERAÇÕES

Reconhece-se a importância do agir criativo nos diversos ambientes sociais. A escola ao mesmo tempo em que possibilita a aprendizagem pode também incentivar habili-

dades que compõem à expressão da ação criativa e a percepção dos inéditos viáveis.

Partindo da compreensão do inédito viável, pode-se transitar pela análise dos documentos, aqui selecionados. No transitar de ideias, situada por questões-norteadoras que permitiram o caminhar da pesquisa, pode-se compreender a concepção de inédito viável nos livros pedagogia do oprimido e da esperança e na tese *Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire de Rosas*. Tal concepção mostra que inédito viável em ambos os livros é condição humana para fazer diferente sendo fator mediador para a transformação social a partir da superação das situações limitantes tão vistas na sociedade, à medida que ele transforma é também fator criador de cultura a qual é primordial para a construção e fundamentação de uma visão social.

Na dimensão da pedagogia da dialogicidade elementos podem ser elencados, enquanto temas geradores para se pensar o inédito viável - Situação-limite; consciência máxima possível, percepção crítica, reflexão, liberdade, politização, diálogo, interrogar, sonho - sugerindo relação de convergência com os elementos apontados ao se pensar criatividade libertadora - Diálogo, esperança crítica radicalidade de sujeito crítico, responsabilidade com o coletivo, exigência de práxis libertadora, consciência crítica, participação ativa, sujeito transformador.

A unidade semântica predominante possibilita a compreensão de que criatividade é condição humana, caracterizada pela dimensão de práticas fundamentadas na história passada, na cultura e na realidade do estudante. Perspectiva pela qual o professor é estimulador da ação criativa e da curiosidade propondo desafios para que o estudante seja sujeito no processo criativo. A ação criativa expressa nos documentos, embora mediada pelo professor, destina-se ao estudante.

O papel do inédito viável se dá pelo movimento que o humano percorre na busca por 'ser mais' em processo de humanização; no reconhecimento das situações limites e

na ação para sua superação. Os elementos que compõe as categorias em análise caminham para a transformação da realidade vigente explicando criatividade libertadora como constitutivo da Educação Popular.

A criatividade libertadora mediada pela categoria do inédito viável é constitutivo da Educação Popular a partir dos elementos que compõe as categorias em análise caminham para a transformação da realidade vigente explicando criatividade libertadora como constitutivo da Educação Popular.

Pensar o inédito viável quanto constitutivo da Educação Popular denota que, enquanto capacidade que considera o passado, hoje se expressando em cultura, o Ser humano não deve ficar nele, mas recria-lo, pensa-lo considerando a realidade que se estabelece diariamente nas experiências individuais e coletivas. Assim, consideram a realidade, a experiência, aprendizagem, história, cultura como fomentadora da ação criativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.) **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire**. Tese (doutorado), pela Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. João Pessoa, 2008.

## **CARTA PEDAGÓGICA: RELATO DA MINHA EXPERIÊNCIA DE LEITURA DO LIVRO *CARTAS A CRISTINA***

*Débora Peruchin*<sup>1</sup>

Caros colegas pesquisadores e educadores,

Gostaria de falar-lhes sobre minha leitura do livro *Cartas a Cristina*, no qual Paulo Freire reúne cartas que escreveu enquanto estava no exílio. Ao percorrer as páginas do livro, confesso que fiquei encantada. A leitura flui com facilidade e convida a seguir às próximas páginas, à espera ansiosa de seus próximos relatos.

O livro é dividido em duas partes. Inicialmente, Freire relata situações de sua própria vida, tornando o texto de certa forma autobiográfico. Entretanto, não apenas narra um determinado acontecimento, mas relaciona-o a algum conceito que defende e reflete sobre o mesmo. No segundo bloco de cartas, Freire se propõe a escrever sobre temas especialmente importantes ao Brasil, o que concentra a escrita em torno de conceitos e torna a leitura mais densa.

Para escrever a presente carta, pensei em relatar brevemente os pontos que se destacaram durante a leitura do livro. É importante mencionar que minha leitura reflete a visão que tenho no momento, de acordo com minhas concepções e minha experiência de vida. Sendo assim, os pontos que destaquei são importantes para mim, de acordo com minha visão pessoal. Como Freire explica durante a introdução do livro, somos sujeitos históricos, portanto refletimos em nossa leitura e escrita aquilo que somos no momento em que o fazemos.

O primeiro trecho que se destacou está localizado na introdução. Freire relata a alegria e o prazer que sente em

---

1 Doutoranda em Educação, Universidade de Caxias do Sul. E-mail: [dperuchin@ucs.br](mailto:dperuchin@ucs.br)

escrever, tarefa que considera um dever político e irrecusável a cumprir. Para ele, a escrita não pode ser pensada separadamente da leitura, devendo, pelo contrário, constituir-se de leituras e releituras.

Freire relata o hábito de ler e reler criticamente o que já escreveu, para escrever melhor e sentir-se estimulado e animado a continuar escrevendo. Segundo ele, para aprendermos a escrever, precisamos ler com rigor e avaliar o que escrevemos: havendo necessidade de melhorar o que foi escrito, devemos reescrevê-lo. Esse relato de Freire se aproxima muito da minha experiência pessoal. Tenho o hábito de ler e reler muitas vezes o mesmo texto que escrevi, procurando constantemente aprimorá-lo. É uma tarefa que exige grande dedicação, com a busca constante da melhor escrita, o que exige também um tempo maior para a construção do texto. Entretanto, ao ler o resultado final e perceber que reflete o que sinto e o que procurei escrever, confesso sentir a alegria e o prazer relatados por Freire.

Seguindo a leitura do livro, percebi que Freire revela-se uma pessoa simples, que se coloca com humildade diante dos outros e diante da própria vida. Logo na primeira carta, ele relata que, desde criança, nunca conseguiu aceitar que a vida se reduzia ao que estava imposto por ela, com suas injustiças e dificuldades, e que nada poderia ser feito para mudar este cenário. Pelo contrário, revela sempre pensar que era necessário mudar o que havia de errado no mundo. Neste ponto, me identifico novamente, pois é constante em mim o desejo de não aceitar com indiferença o que nos é imposto.

Freire refere-se em diferentes momentos a uma metáfora que sempre gostei, a questão de a educação não poder ser considerada como um depósito bancário, onde o professor depositaria o conhecimento no estudante, uma caixa vazia esperando para ser preenchida de conhecimento. Penso, assim como Freire, que o estudante não pode ser visto como um depósito vazio, desprezando suas experiências pessoais e cotidianas, tampouco como alguém passivo que apenas



aguarda que o conhecimento seja depositado em si, sem agir como sujeito que constrói a própria história.

Ao longo do livro, como em sua vida, Freire dedica especial atenção aos oprimidos, a todos os que sofrem com algum tipo de injustiça, especialmente no campo socioeconômico. Freire defende a democratização da educação e a superação da ideia de que ensinar seja transferir conteúdos. Para ele, a educação deve provocar o pensamento crítico ao ensinar e aprender, devendo respeitar o conhecimento individual e a identidade cultural com que os estudantes chegam à escola.

Ao relatar suas experiências de participação ativa no Movimento de Cultura Popular, Freire explica que o grupo responsável pela criação do Movimento tinha o sonho de criar um serviço de natureza pedagógica “movido pelo gosto democrático de trabalhar *com* as classes populares, e não *sobre* elas, de trabalhar *com* elas e *para* elas” (2003, p. 148, grifos do autor). A ideia era sonhar com a transformação da sociedade brasileira e, mais do que isso, lutar por esse sonho. O grupo, assim, procurava compreender criticamente o papel da cultura no processo de formação da sociedade e na luta política necessária para realizar as transformações esperadas.

Um relato importante feito por Freire a respeito do Movimento de Cultura Popular refere-se às injustiças ocorridas por meio da ditadura, onde foram acusados de armazenar armas e uniformes de guerrilheiros na sede do movimento, para a luta armada que supostamente preparavam. Freire afirma, então, que as únicas armas que tinham à disposição eram a certeza em torno das profundas injustiças da sociedade brasileira, o empenho com que se entregavam à luta democrática em defesa dos direitos humanos e a compreensão do papel da cultura na transformação da realidade.

Freire defende que o caminho para a transformação no Brasil não é negar a liberdade com regimes de ditadura ou governos intolerantes, mas que é preciso lutar democra-

ticamente pelo sonho de uma sociedade mais justa. Freire enfatiza questões políticas no decorrer do livro, critica fortemente as classes consideradas opressoras e afirma que o desenvolvimento social exige “[...] a formação crítica intelectual das maiorias e não só de uma elite egoísta e centrada em si mesma” (2003, p. 176).

A alfabetização de adultos, ponto importante na história de Paulo Freire, também é destacada por ele, especialmente quanto à sua experiência na cidade de Angicos, no Rio Grande no Norte. Freire apresenta suas concepções e os pontos que defende em sua luta pelo direito ao conhecimento. Defende que a alfabetização, enquanto ato de conhecimento e criação, não pode ser trabalhada como a memorização mecânica de letras e sílabas.

Para ele, os adultos em fase de alfabetização devem ser desafiados a assumir o papel de sujeitos do próprio processo de aprendizagem da escrita e da leitura e, para isso, o programa de alfabetização deve partir do vocabulário cotidiano dos alfabetizandos. Assim, a partir de uma pesquisa do universo vocabular dos adultos em processo de alfabetização, o ensino e a aprendizagem ocorrem no universo temático em que estão inseridos.

Freire constantemente retoma, em suas cartas, a questão dos direitos e da liberdade, discutindo educação e democracia em oposição à ditadura. Sua opinião é explícita, afirmando que não é possível haver igualdade, respeito e direito à voz e à participação quando o regime nega a liberdade de falar, criticar, ler, discordar e, inclusive, a liberdade de ser. Defendendo a democracia, Freire defende também a tolerância como um dever de todos: o dever de, na relação de cada um com os outros, respeitar o direito de todos de ser diferentes.

Para ele, o Brasil precisa aprender com o passado para construir o presente e o futuro, já que uma democracia em que prevalece a discriminação, o desrespeito e a impunidade “tem muito ainda o que aprender” (2003, p. 204). Freire reafirma seu gosto pela liberdade e sua busca pela justiça,

equidade e superação de obstáculos, lutando pela vocação de cada um a ser mais.

Freire realiza também comentários sobre as tecnologias digitais. Em diversos momentos, comenta que imagina o quanto seria possível avançar no trabalho que realizavam na década de 1960 caso possuíssem as novas tecnologias. É importante destacar que a publicação do livro é da década de 1990, portanto os avanços nas tecnologias digitais são ainda maiores atualmente.

Mesmo com todas suas contribuições, Freire permaneceu até o último momento de sua vida defendendo seus ideais e demonstrando querer fazer mais. Seu discurso provoca, inclusive, para que nós, imersos em um mundo em que dominam as tecnologias digitais, saibamos utilizá-las a nosso favor na luta por uma sociedade mais democrática e justa.

Espero que minha carta possa provocar o mesmo que a leitura desse livro de Freire provocou em mim, o forte desejo de lutar constantemente para que, a cada dia, seja dado um passo a mais na transformação da nossa sociedade em um mundo mais justo, em que prevaleçam o respeito, a paz e a dignidade. Desejo que não permaneçamos apenas no discurso, mas que, na posição de educadores e cidadãos, procuremos a ação.

## REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2 ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.



## CÍRCULOS DE CULTURA NO RIO GRANDE DO SUL: RETOMANDO OLHARES SOBRE A PRESENÇA DE PAULO FREIRE

*Mariana Parise Brandalise Dalsotto<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo advém de uma pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento e pretende estudar os círculos de cultura realizados no Rio Grande do Sul. Este texto expõe uma reflexão teórica que explica os círculos de cultura à luz do pensamento Freiriano, bem como apresenta uma breve busca de fontes que identificam a presença de Paulo Freire no estado, no período anterior ao golpe militar, com o objetivo de abordar a história dos círculos de cultura. Espera-se com este texto apresentar uma pesquisa que contribua para cultivar a memória de Paulo Freire, um dos objetivos do eixo temático escolhido.

**Palavras-chave:** Círculos de Cultura. Paulo Freire. Rio Grande do Sul.

### INTRODUÇÃO

Partindo do pensamento de que “[n]inguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo”, Paulo Freire (1983, p. 39) teve sua trajetória de vida marcada pela preocupação com o saber popular, o saber do educando, ignorado pela educação tradicional que está presente nas escolas desde sua época de infância. Pensando também que a alfabetização abre caminho para o pensar crítico e para a conscientização, Freire buscou organizar um programa de alfabetização<sup>2</sup> que, me-

1 Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista CAPES. E-mail: mpbrandalise@ucs.br.

2 Programa de alfabetização é a denominação que Paulo Freire utilizou para abordar o movimento realizado através dos círculos de cultura no livro *A importância do ato de ler*. Este programa passou a ser chamado, posteriormente, por outros autores, de Método Paulo Freire.

diado pelos círculos de cultura, levasse em conta o universo vocabular dos educandos tendo como ponto de partida a realidade na qual eles se encontravam.

Entendendo o mundo ao seu redor, os educandos eram gradualmente desafiados no que se refere às aprendizagens da leitura e escrita, bem como no que se refere ao pensar crítico, através da problematização da sua realidade e da busca por possibilidades de transformação. Os círculos de cultura eram, então, uma nova concepção de educação, considerada uma ação cultural para a liberdade (como indica, inclusive, o título de um dos livros de Freire), uma ação que visa à transformação social.

Percebendo a importância deste programa de alfabetização, que percorreu também outros países, este texto busca apresentar aspectos teóricos deste movimento. Além disso, pretende fazer referência à presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, no período anterior ao exílio, principalmente ao início dos anos 1960, pois este é o período no qual o educador veio ao estado para ministrar cursos “sobre seu método de alfabetização” segundo Andreola, Ghiggi e Pauly (2011, p. 5)<sup>3</sup>.

## OBJETIVOS

Paulo Freire é um grande educador brasileiro que buscou apresentar uma concepção de educação voltada à atuação dos educandos na transformação da sociedade. Tomando a educação como uma prática que deve ser conscientizadora, Freire entendia como necessário partir dos conhecimentos prévios dos educandos para, problematizando-os, mediar a construção de novos conhecimentos. Sua preocupação com a alfabetização de adultos o fez pensar nos círculos de cultura, um movimento que se colocava a favor da educação e dos saberes populares.

3 Sabe-se que depois do exílio Freire também veio ao Rio Grande do Sul, carregando os mesmos ideais, mas já não podendo ter exatamente o mesmo propósito.

O objetivo deste artigo é, então, apresentar uma reflexão teórica sobre os círculos de cultura, derivados do movimento de alfabetização fundamentado e proposto por Paulo Freire, realizados no Rio Grande do Sul, comentando sobre a presença do educador no mesmo. Este objetivo se complementa com o que foi apresentado como objetivo deste eixo temático: “provocar a curiosidade e o desejo de realização de pesquisas que contribuam para o cultivo da memória de Paulo Freire”.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico utilizado para fundamentar as construções iniciais que este artigo propõe refere-se ao pensamento freiriano acerca da educação. Portanto, penso ser importante iniciar escrevendo sobre a concepção do educador acerca deste conceito.

Para Paulo Freire o ser humano é um ser histórico, inacabado, inconcluso<sup>4</sup>, mas quando consciente de sua inconclusão, é também capaz de (re)construir-se constantemente. Esta consciência é o que impulsiona para a busca do ser mais, vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 2000, 2005) a qual é realizada pela educação. Isto também permite pensar a realidade como igualmente inacabada, situação que traz a esperança para a construção de um novo futuro (GADOTTI, 2007). Através desta busca por ser mais e desta esperança, o ser humano se empenha para a transformação da sociedade.

Porém, somente a educação libertadora acompanha a esperança que vem da possibilidade de transformação. Freire (1983) afirma que a educação deve ser libertadora, tendo como um de seus objetivos a conscientização. Por meio desta, percebendo a si mesmo e ao mundo em que se encontra, o ser humano começa a buscar uma nova forma de agir, que o transforma ao mesmo tempo em que transforma o mundo

4 Freire (2004, p. 39) justifica ao dizer: “eu acho que inclusive nenhum de nós é. Eu acho que nós estamos sendo, ou não sendo historicamente. Eu uso os verbos no gerúndio, para marcar a processualidade histórica”.

e as relações que nele ocorrem. A prática educacional é um processo de reflexão e ação, uma prática crítica que tem sua finalidade na emancipação, na liberdade. Para isso, deve ser baseada na problematização de conhecimentos, realizada através do diálogo.

A educação é, então, oportunidade para a construção de conhecimentos. É reflexão que dá sentido à prática. Para Freire (1983, 2005), a educação tem uma relação direta com a realidade e envolve reflexão crítica, problematização, significação, dialogicidade, amorosidade, teoria e prática indicotomizáveis, além da esperança na construção de um mundo melhor. Tem como objetivos a busca por ser mais, a autonomia, a emancipação, a práxis transformadora (do mundo e das pessoas), a humanização, a conscientização, a revolução cultural, a libertação.

Estas características se colocam na ação educativa, dando-a o significado de ato político, pois a educação problematizadora é o que dá as bases para a organização política dos educandos. Desta forma, os educadores precisam estar atentos às relações de poder que se estabelecem na educação se quiserem trabalhar em prol da libertação. A ideia de que não há neutralidade no processo educativo, fundamenta este pensamento. Segundo Freire (2000), não há neutralidade nas ações do educador, pois estas são sempre tomadas por suas crenças, ainda que de forma inconsciente. Por isso, a educação é uma tarefa ética, na qual o educador está agindo para (a) a libertação ou (b) a domesticação dos educandos.

Reconhecer que somos seres “no mundo, com o mundo e com o outro” (FREIRE, 1989, p. 17) significa saber que o outro também tem o direito de dizer a sua palavra, e tem a sua criticidade. Neste sentido, é reconhecida também a oportunidade da troca de aprendizagens do momento ensinar-aprender, pois o educando também é sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Nesta relação de troca, onde todos se educam em conjunto, há a descoberta dos conhecimentos que o educando já possui, partindo-se deles para a construção de novos.



Para que isso seja levado em consideração, a educação deve partir da leitura de mundo. Esta vem antes da leitura da palavra, pois é a prática dos educandos nos contextos que permeiam suas vidas, é sua compreensão do mundo. É a aprendizagem realizada através do contexto, aquilo que é construído nas relações entre as pessoas e com o mundo. Há a continuidade da leitura do mundo, na medida em que se faz a leitura da palavra. Estas leituras apresentam a dimensão política e gnosiológica da educação. Segundo Romão (2008, p. 152), a dimensão política refere-se à leitura de mundo

e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos da dimensão gnosiológica (de conhecimento).

Pensando a educação a partir destas características, permeado pela esperança por uma verdadeira transformação política na sociedade e tendo em mente a realidade brasileira, Paulo Freire mobilizou-se para pensar alternativas para a alfabetização de adultos. Segundo Andreola (1993, p. 32), Freire questionava-se sobre como ajudar os adultos não alfabetizados “partindo das experiências, dos conhecimentos deles, para fazê-los passar de seu conhecimento espontâneo, pouco organizado, pré-crítico, a um conhecimento mais organizado e crítico?” E complementa: “A alfabetização seria uma etapa e um meio neste processo [...]”. A proposta de Paulo Freire não dizia respeito, então, somente à leitura e escrita, mas à conscientização. Com isso, surgiram os círculos de cultura, que tinham este nome devido à disposição na qual os alunos ficavam na sala de aula: uma roda que permitia a troca de conhecimentos através do diálogo. O objetivo era colocar educandos e animador<sup>5</sup> num ambiente de co-participação, ensino e aprendizagem mútuos.

5 Denominação utilizada por Brandão (1981, p. 41) para referir-se ao “agente de educação ‘do programa’ ou um educador já alfabetizado, da própria comunidade” que dava os primeiros passos nos círculos de cultura e substituía o professor tradicional.

Nesta proposta, a prática, o trabalho e a realidade dos educandos eram os pontos de partida de um caminho cujo objetivo era a compreensão crítica, a partir da qual poderiam entender-se como autores da própria história e da história da sociedade. Por isso, a proposta era mediar a alfabetização sem utilizar cartilhas prontas, que abordavam temas muitas vezes desconhecidos aos educandos e tinham a intenção de dirigir a forma com a qual eles deveriam pensar. Dizendo-se neutras, estas cartilhas teciam ideias sobre política, trabalho, educação, etc., com a intenção de direcionar o pensamento dos educandos de forma que não des-cobrissem os possíveis problemas da realidade na qual viviam e não buscassem se organizar para transformá-los.

Brandão (1981) comenta que, de forma oposta, a proposta de Paulo Freire era que em cada círculo de cultura as temáticas abordadas para a alfabetização fossem escolhidas de modo diferente: *com* a comunidade e através do diálogo tornando-se significativas para os educandos. A partir disto, a problematização da realidade daria o norte para a aprendizagem. Educadores e educandos construíam coletivamente o material com o qual iriam trabalhar e cada um era chamado a participar ativamente, partilhando as aprendizagens.

Inicialmente, então, o animador, inserido na comunidade e buscando compreendê-la, fazia uma pesquisa sobre o seu universo vocabular ou universo temático através do diálogo com os educandos. Desta pesquisa eram construídos os materiais de estudo e selecionadas as palavras-geradoras. Depois disso, acontecia a leitura da realidade social e da palavra que a exprimia. A leitura do texto se fazia junto e a partir da leitura do contexto. A leitura da palavra era a leitura da realidade. De forma resumida, Paludo (2008, p. 265) explica:

A proposição, realizada e vivida por Freire, implica três momentos centrais que exigem rigorosidade e alegria: a leitura da realidade (investigação), que deve ser codificada em Temas ou Palavras Geradoras; a descodificação (oral e escrita), que requer a problematização para a ampliação da compreensão crítica das “situações limites”; e a síntese cul-

tural, como a possibilidade de organização da nova compreensão da realidade e da proposição da ação em direção à construção dos “inéditos-viáveis”, da transformação.

O processo de investigação era o momento de conhecer o universo vocabular dos educandos, através da participação deles. A codificação representava a realidade a partir da qual se fazia a análise crítica (descodificação), realizada dialeticamente pelo educador (animador) e pelo educando juntos. A descodificação, segundo Freire (1983), era o momento de (i) tomada de consciência, (ii) descrição dos elementos da codificação, (iii) apreensão da realidade, da situação codificada e (iv) análise crítica do que a codificação representa. A síntese cultural referia-se ao processo de conscientização.

As palavras (não letras ou sílabas) eram, então, o início da aprendizagem e, sendo contextualizadas, serviam tanto para a leitura da palavra quanto para a leitura da realidade social. As palavras escolhidas (palavras geradoras) eram as que codificavam a vida das pessoas. Por isso eram propostas a reflexão e a problematização que, ligando palavra e vida, descodificariam ambas. Gradualmente eram formuladas frases e introduziam-se novas palavras mais elaboradas.

Tendo algumas destas ideias como fundamentação, no final dos anos 50 e no início dos anos 60 surgiram em todo o mundo “diferentes experiências de ‘trabalhos com grupos’, de ‘educação centrada no aluno’, de projetos de pesquisa e de ação social com um forte acento sobre a participação consciente, corresponsável e ativamente voluntária”, segundo Brandão (2008, p. 69). Estes projetos tinham como característica a crítica à educação bancária presente na época. Freire (1992, p. 279) complementa ao dizer que

no começo dos anos 60, houve então uma presença maciça das massas populares no Brasil, nas praças, nas ruas, reivindicando. E é exatamente no bojo dessa experiência, nesse momento histórico, social e político do país, que emerge uma série de iniciativas no campo que se chamou, em primeiro lugar, educação de adultos e, depois, cultura popular.

No governo de João Goulart, presidente no período de setembro de 1961 a abril de 1964, havia a valorização da cultura popular e um olhar para a alfabetização como a abertura de portas para maior participação política<sup>6</sup>, por isso estas iniciativas ganharam força e a possibilidade de organização e expansão. Este foi, então, o contexto histórico no qual ocorreu o movimento para a alfabetização de adultos no Rio Grande do Sul, concomitantemente à mobilização que acontecia a nível nacional.

Segundo Gadotti (1996, p. 69), após a experiência de Angicos,

[...] Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada.

Antes do golpe, porém, já havia uma organização para a aplicação do programa de alfabetização no estado do Rio Grande do Sul no qual, em comunhão à Campanha Nacional de Alfabetização, “alguns integrantes da Secretaria Estadual de Educação, de algumas secretarias municipais e de entidades da sociedade civil, criaram centenas de Círculos de Cultura” segundo Andreola, Ghiggi e Pauly (2011, p. 3). Os autores comentam que, presidido por Ernani Maria Fiori, em consonância a este movimento, em Porto Alegre foi criado o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, cuja existência foi de dezembro de 1963 a abril de 1964.

A criação do ICP/RS ainda é descrita por Costa (1991), que destaca que após 8 meses de aplicação já haviam resultados positivos nos círculos de cultura realizados e uma mobilização de diversos setores do estado, em apoio ao movimento. Todas as ações eram desenvolvidas em prol da

6 O interesse pela participação política das massas populares estava, também, na angariação de votos.

cultura popular e segundo Andreola (1988, p. 41), o método de alfabetização de Paulo Freire foi “um dos elementos básicos do ICP/RS”.

Andreola (1988) também explica que a historicidade do Instituto não se reduz ao período real de existência, podendo ser observado a partir dos desdobramentos históricos realizados por seus fundadores. O autor diz que as iniciativas anteriores ao golpe e o caminho percorrido depois dele pelas pessoas que desenvolveram o movimento são de esperança.

De modo complementar, Francisco C. Weffort (2000), no prefácio do livro Educação como prática da liberdade, de Paulo Freire, comenta que o movimento de cultura popular realizado no Brasil, apesar da desestruturação causada pelo golpe, deixou uma semente e pode hoje continuar a ser estudada. A escrita dos autores também justifica e incentiva o estudo desta temática.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste texto é a pesquisa bibliográfica e a análise documental de fontes escritas. Para a definição do objeto de pesquisa, bem como dos conceitos que envolvem a temática proposta, foi necessária a pesquisa bibliográfica, tomando como fonte os próprios livros de Paulo Freire, além de autores, que relatam suas experiências com o programa de alfabetização. Também foi realizada uma breve pesquisa documental de fontes escritas (comentada no item a seguir) que relatam a presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul.

Assim como Paulo Freire defendia não haver neutralidade na educação, o mesmo ocorre com relação à escrita documental. A análise qualitativa das fontes escritas encontradas em periódicos deverá considerar o contexto no qual foi produzida com a intenção de refletir criticamente sobre quem escreveu e em que condições, bem como sobre o veículo de divulgação e o propósito (Bacellar, 2005).

## ANÁLISE

Através das leituras e materiais encontrados, foi possível perceber que Paulo Freire pensou e desenvolveu os círculos de cultura a partir do pensamento educacional que teoricamente ele vinha propondo. Inicialmente realizado em Angicos, a prática de alfabetização alcançou também o sul do país, devido a seus resultados positivos. Uma vez no estado do Rio Grande do Sul, o método foi concretizado a partir dos contextos regionais.

Segundo periódicos encontrados no Acervo Digital da Biblioteca Nacional<sup>7</sup>, Paulo Freire esteve presente no estado no final da década de 1950 e início da década de 1960, em função do programa de alfabetização que estava sendo preparado para acontecer. As duas reportagens citadas abaixo confirmam a mobilização do estado para acolher o método de alfabetização, bem como sua programação para receber também o próprio Paulo Freire.

O Jornal do Dia, em edição de 12 de maio de 1957<sup>8</sup>, apresenta uma reportagem com o título “Seminário de educação de adultos: Formação de uma mentalidade de maior iniciativa do indivíduo”, que comenta sobre um congresso sobre a educação de adultos a ser realizado em Porto Alegre. A iniciativa seria debater sobre o movimento que vinha ocorrendo e sobre alguns dos resultados obtidos, no sentido de obter “um melhor aproveitamento da ideia”. O jornal descreve a educação de adultos como um momento “que não só o de inculcar conhecimentos, mas tornar os seus beneficiários aptos a desempenharem o seu papel como parte ativa da sociedade”.

Outro periódico encontrado foi o Diário de Notícias, que apresenta uma reportagem sobre o “Curso de Alfabetização para adultos: método de 40 horas”, em 23 de junho de 1963<sup>9</sup>. Esta reportagem comenta que Paulo Freire tinha

7 Todos os periódicos expostos neste texto estão disponíveis no site: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

8 Edição 3077, página 2.

9 Edição 98, página 6.

visita programada a Porto Alegre, na primeira quinzena de julho de 1963 para falar sobre a alfabetização de adultos em 40 horas. A reportagem ainda explica: “A vinda de Paulo Freire possibilitará a Porto Alegre e ao Rio Grande o emprego de seu método, assim como atualmente se faz em Recife, Natal, João Pessoa e Florianópolis”.

Neste artigo, buscou-se fundamentar os círculos de cultura, indicando brevemente sua realização no Rio Grande do Sul e a presença de Paulo Freire no estado. Percebe-se, através da fundamentação teórica e da observação destas duas reportagens citadas, que o Rio Grande do Sul estava se mobilizando para a realização do “método” de alfabetização de adultos e que Paulo Freire estava acompanhando esta movimentação.

## RESULTADOS ESPERADOS

Esta é uma pesquisa em desenvolvimento, que espera apresentar uma análise sobre o movimento de alfabetização fundamentado e proposto por Paulo Freire, os círculos de cultura, realizados no Rio Grande do Sul em meio ao movimento que ocorria nacionalmente. Ainda, espera-se que a realização desta pesquisa possa alcançar as ressonâncias e contribuições da presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul através da história dos círculos de cultura e dos movimentos em prol da alfabetização.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio. O processo do conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 1993. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/viewIssue/3054/320>>. Acesso em: 04 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 1988. Disponível

em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe-realidade/issue/view/issue/3063/329>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

ANDREOLA, Balduino Antonio; GHIGGI, Gomercindo; PAULY, Evaldo Luis. Paulo Freire no Rio Grande do Sul - Diálogos, Aprendizagens e Reinvenções... **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n. 3. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7600/5550>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C.B (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITOTSKI, Jaime. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Manifestações iniciais da educação libertadora no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 31-43, jan./jun. 1991. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe-realidade/issue/view/issue/3058/324>>. Acesso em: 06 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

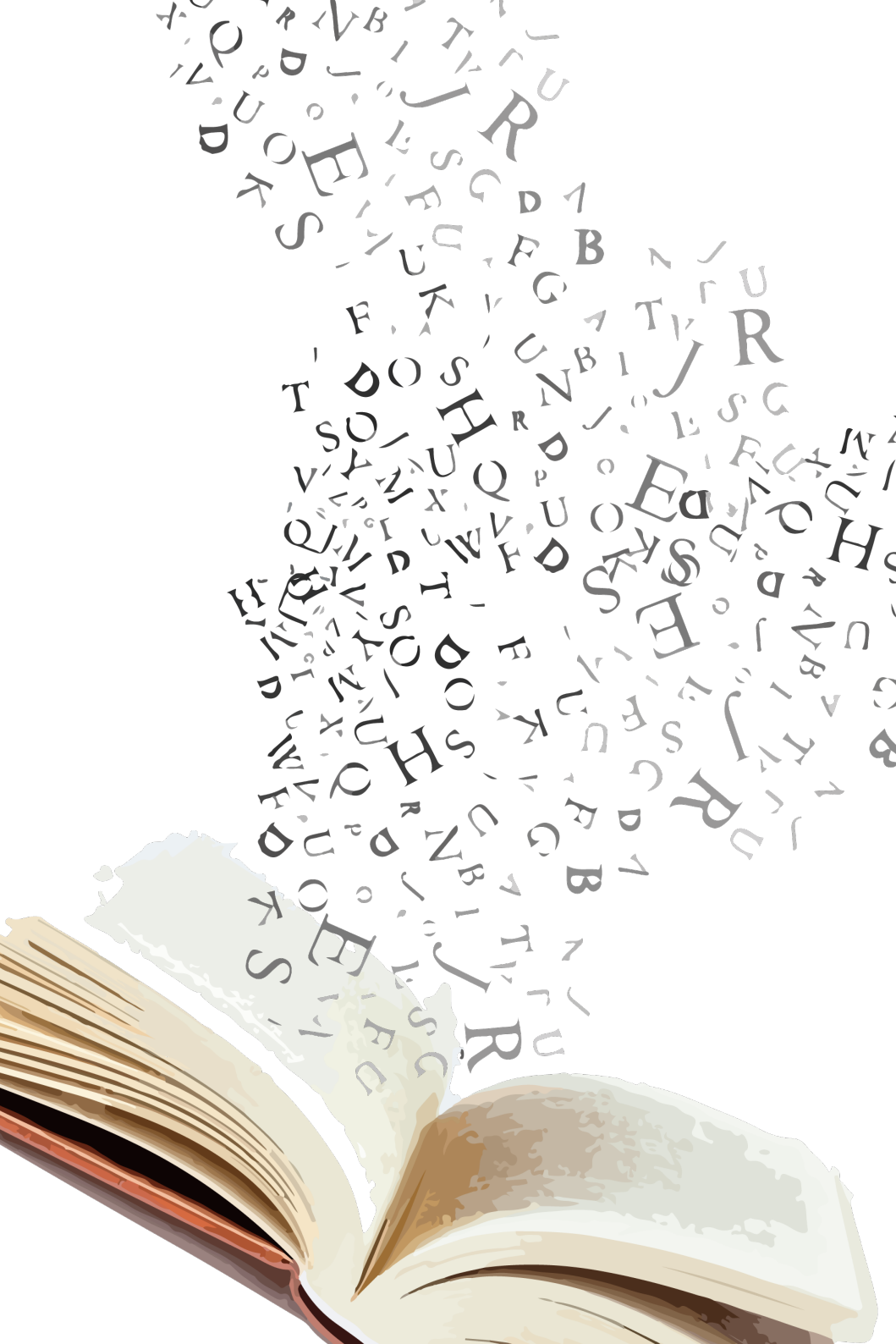
\_\_\_\_\_. Posfácio: Depoimento de um grande amigo. In: FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**. Porto Alegre: L&PM, 1992. 2 v.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004.



- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- LUCA, Tania Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- PALUDO, Conceição. Metodologia do trabalho popular. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITOTSKI, Jaime. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- ROMÃO, José E. Educação. In: STRECK, Danilo; RENDIN, Euclides; ZITOTSKI, Jaime (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
- WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 2000.



## EDUCAR PARA TRANSFORMAR: PROJETO MEMÓRIA PAULO FREIRE

*Viviane Maria dos Santos Brandão Pelliccioli*<sup>1</sup>

*Élvio de Freitas Pereira*<sup>2</sup>

*Maria Tereza Flain Petrini*<sup>3</sup>

O presente trabalho refere-se ao Projeto Memória, *Paulo Freire Educar para Transformar*, o qual organiza-se como uma biografia nacional itinerante de Paulo Freire, amparada pelo Instituto Paulo Freire e outras instituições alinhadas com esse propósito político-cultural. Por dentro desse projeto, foi elaborado um Almanaque, um guia do Professor e um conjunto de 19 banners que trazem, como partilha, a biografia de Paulo Freire.

Em Porto Alegre/RS, a mesma encontra-se no Núcleo de Documentação e Memorial da Câmara de Vereadores, e movimenta-se por modo de empréstimos para escolas e instituições interessadas em realizar estudos e exposição visual, com o objetivo de manter a memória viva de andarilhagem de Paulo Freire entre nós. A Poiesis Espaço Pedagógico Livre e Autônomo, enquanto instituição que trabalha com a formação de educadores em processos contínuos de estudos, lançou mão deste recurso no ano de 2017, realizando a primeira exposição para coletivos de professores na zona sul de Porto Alegre, em sua sala-sede, na Cooperativa AGAI.

Dessa experiência, um segundo desdobramento foi constituído – em um movimento de curadoria cultural-educativa, a Poiesis realizou uma 2ª exposição, na Escola Estadual 1º de Maio, na zona norte da capital, para os cursos de Magistério/Normal diurno e para o de Aproveitamento

1 Professora em Ed. Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre. Especialista em Psicopedagogia. Construtora do Núcleo Composição Cultural Poiética, da Poiesis.

2 Formando em Arquivologia/UFRGS. Responsável pela Arquivística e membro da Poiesis.

3 Artista Plástica. Mestra em Educação. Membro da Poiesis.

de Estudos. Diante dessas duas experiências percebeu-se a importância dessa exposição visual ser trazida para o Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, em seus vinte anos de realização, como um movimento cultural celebrador.

O Composição Cultural Poiética, núcleo cultural da Poiesis, compromete-se a compartilhar, *como outras formas de expressão*, essa exposição visual. Paulo Freire, como patrono da Educação Brasileira, merece ter sua vida produtiva reconhecida. Essa exposição é uma experiência indispensável nesse sentido, tanto como presença educativa como de autoria no corpus de formação latino-americana de professores.

**Palavras-chave:** Educar para transformar. Memória. Exposição Visual.

### **Referência:**

VALE. Maria José. **Paulo Freire, educar para transformar:** almanaque histórico/Maria José Vale, Sonia Maria Gonçalves Jorge, Sandra Benedetti. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

## MEMÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR: OS CÍRCULOS DE CULTURA NA “SEC” E NA SMEC”

Ângela Cristine Schulz<sup>1</sup>  
Cheron Zanini Moretti<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação Popular; Círculos de Cultura; Memórias; Paulo Freire.

Os anos de 1960 são marcados pela eclosão de diversos movimentos sociais e, dentre estes, os *círculos de cultura* que são o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e educação popular realizados no Brasil e na América Latina (BRANDÃO, 2008). Fávero nos esclarece que “dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou *cultura popular*; e ela subordinava outra: a *educação popular*” (1983, p. 9, *grifo nosso*). Nesta perspectiva, “tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares” (FÁVERO, 1983, p. 9). De acordo com o exposto, não podemos deixar de salientar o contexto social e político que a educação popular, através da proposta dos círculos de cultura, in(surge): vivíamos em uma sociedade ainda muito fechada do ponto de vista democrático, onde ainda estava enraizada a concepção bancária de educação. Assim, necessitávamos de professores mais democráticos, de uma educação centrada no educando e que pudesse aprendesse a ler através de seu próprio mundo, sua realidade, ou seja, seu contexto histórico.

1 Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, Graduanda em Pedagogia, Bolsista PIBIC-CNPq, E-mail: angel.criss@yahoo.com.br.

2 Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, E-mail: cheron.moretti@gmail.com.

A presente comunicação é parte de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica na área da educação, que se edifica no embasamento teórico freiriano e tem por objetivo principal apresentar a trajetória de uma educação popular através das memórias sobre os *círculos de cultura* no Rio Grande do Sul, do início dos anos de 1960. Em especial, apresentamos um pequeno recorte da reconstrução da experiência dos círculos de culturas na Secretaria de Cultura (SEC) do Estado e Secretaria de Educação (SMEC) do Município de Porto Alegre. Para tanto, utilizamos como fonte de pesquisa parte do riquíssimo arquivo pessoal do professor Balduino Antonio Andreola, e de seu relatório de pesquisa: *O Instituto de Cultura Popular no Rio Grande do Sul: história, influências e desdobramentos* (1995), que oferece um dossiê com entrevistas e reflexões sobre o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, que foi fundado à luz da *pedagogia* de Paulo Freire e da *filosofia* de Ernani Maria Fiori. A análise do conteúdo foi realizada a partir do estudo e da leitura dos referidos materiais, em especial as entrevistas contidas no relatório de pesquisa, organizando fichamentos para uma melhor compreensão de seu conteúdo manifesto e latente. Assim, construímos um quadro que teve como propósito relacionar os conteúdos com os objetivos específicos de nossa pesquisa, visando resgatar as experiências dos círculos de cultura e educação popular nos aspectos mais amplos e identificar aspectos específicos desta experiência e trajetória com o contexto histórico. A mesma está vinculada ao projeto de pesquisa “Educação popular e pesquisa ação participante: processos emancipatórios e (des)colonialidade na América Latina”, desenvolvido na Universidade de Santa Cruz do Sul em diálogo com a pesquisa “A Presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul”, realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

## **OS CÍRCULOS NA SEC E NA SMEC**

A propagação da cultura e da educação popular no Rio Grande do Sul teve sua culminância no final dos anos

de 1950 e início dos anos de 1960. Buscava-se, através dos movimentos estudantis e movimentos ligados à igreja aqui existentes, resgatar os valores populares. Para tanto, Zardin (1989, p. 4), certifica que “todo o movimento estudantil viveu uma efervescência com relação à Cultura Popular”, naquele período. Esta tendência, nos movimentos sociais populares, começou quando os dirigentes da Juventude Universitária Cristã (JUC) e da Juventude Estudantil Católica (JEC) assumem a União Estadual Estudantil (UEE) e a União Gaúcha dos Estudantes (UGES).

Com o estouro da primeira greve, no ano de 1962, a famosa greve de 1/3 (um terço), que movimentou estudantes universitários de todo o Brasil, eles reivindicavam a participação nos Conselhos Universitários na base de 1/3 em relação ao Corpo Docente. Para tanto, o professor de filosofia da UFRGS, Ernani Maria Fiori colocou-se plenamente favorável à reivindicação, esclarecendo a validade da situação e democratização da Universidade. Então, o movimento estudantil passou a ter toda uma discussão e um comprometimento com as raízes culturais do povo brasileiro, com os movimentos populares (ZARDIN, 1989 In: ANDREOLA, 1995).

Neste sentido, a União Nacional dos Estudantes (UNE) tinha grande importância, pois estava elaborando materiais e produzindo encontros, formando, assim, “uma rede de comunicação pelo Brasil, envolvendo de repente essas coisas todas” (ZARDIN, 1989, p. 8).

Nos encontros nacionais da UNE, a Juventude Universitária Católica (JUC) também estava muito envolvida, pois tinha articulação tanto nacional como regional. Para tanto, produzia-se trabalhos e eram escolhidos representantes para apresentá-los (ZARDIN, 1989 In: ANDREOLA, 1995).

A AP era o braço político da JUC. A AP nasceu da JUC. Quando a JUC começou com atuação política, era pessoal egresso da Universidade, porque era um movimento de Igreja, e a Igreja não admitia. Então se formou a AP, que era o movimento com os princípios da JUC que atuava politicamente. A

JUC sempre era AP. Inclusive os militantes da JUC eram os que apoiavam a AP. Claro que havia outros, que não eram da JUC. A AP era maior que a JUC. Nem todos da AP estavam na JUC. Neste aspecto, ideologicamente, não havia divergência. A JUC e a AP ideologicamente fechavam nas mesmas teses. (ZARDIN, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 46).

Nesta época, em 1963, a Zilah Totta estava na Secretaria da Educação (SEC) e convidou a Ana Maria Zardin para atuar em um serviço de Educação de Jovens e Adultos nessa secretaria. A Lúcia Castillo assumiu a Divisão de Cultura na SEC e trouxe juntamente com ela, pessoas que participavam de vários grupos pertencentes ao movimento estudantil, dentre eles os que pertenciam da Ação Popular (AP). Todos estavam ligados, de uma forma ou outra, aos movimentos católicos.

A parte ideológica tem toda a força da juventude da JUC; de um certo fornecimento de elemento técnico vinha, em parte, da Faculdade de Serviço Social, muito mais do que da Educação, que foi um pouquinho mais atrasada, pelo menos na época, em relação à reformulação. Mas aqui, nós trabalhamos paralelo, com assistentes sociais e educadores. (CASTILLO, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 127).

Neste grupo, também fazia parte, como professor convidado, o Geraldo Fagundes, mas que não tinha participação direta com os movimentos. “Quando fomos para a divisão de cultura, já fomos juntos. Viemos todos da mesma turma de colegas da faculdade, e desta atividade que abraçávamos, estimulados pelo Paulo Freire.” (FAGUNDES, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 70).

Em Pernambuco, neste mesmo período, Paulo Freire começava as primeiras experiências com o Movimento de Cultura Popular através dos Círculos de Cultura e, no Rio Grande do Norte Moacir Góes iniciava com o programa “Dé-pé-no-chão-também-se-aprende-a-ler”. Havia todo um programa de Cultura Popular com teatro e música. Era uma linha muito atuante e mais aberta do que aqui no Rio Grande do Sul.



Paulo Freire formou seu grupo dentro da universidade do Recife e a maioria das pessoas que trabalhavam com ele, no Movimento de Cultura Popular, era da Juventude Universitária Católica (JUC). Assim, quando a ideia de alfabetizar passa a ter maior dimensão, o Ministério da Educação assume esse compromisso, o que veio a tornar-se um projeto político mais amplo e generalizado, abrindo inscrições para quem quisesse ser alfabetizador (FIORI, 1989 In: ANDREOLA, 1995).

Mas na matriz, a coisa é de que um viesse pela alfabetização, e outro viesse mais pela atividade de teatro, cinema, etc. Tinha muito a haver com isso, para que a Otilia está chamando a atenção, que é uma coisa central, que era e ainda é a ideia força do Paulo, essa história do povo, a partir do povo, devolver ao povo, colaborar com o processo de tomada de consciência do povo, mas só com as palavras do povo, as ideias do povo, os problemas do povo. Isso, a meu ver, era a ideia força freiriana. (FIORI, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 179-180).

Para difundir o trabalho de Cultura Popular, a nível de SEC, toda a equipe recebia condições de participar de encontros em São Paulo, na Universidade Rural do Rio de Janeiro, afim de se preparar. Nestes encontros, estavam presentes muitos representantes das Secretarias de Educação, que trabalhavam com cultura popular. Conforme Fagundes (1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 61):

Nós passamos a fazer parte daqueles brasileiros que circulavam, digamos assim, daquela equipe centrada no Paulo Freire. E, naturalmente, sempre tentando objetivar em programas, em atividades que pudessem ser trazidas para a Divisão de Cultura, para a SEC, embora nós soubéssemos que a própria Divisão de Cultura tinha na sociedade local, na coletividade, toda uma marca de manter a cultura da elite.

Em entrevista com Zardin (1989 In: ANDREOLA, 1995), associou-se, então, a Divisão de Cultura, que promovia ati-

vidades culturais voltadas para uma linha popular, com o serviço de Educação de Adultos (mais ligados às escolas noturnas do Estado) e, em conjunto, conduziu-se um programa para reformar completamente e promover um trabalho de Educação de Adultos. Havia um “parentesco” entre estas pessoas, uma preocupação em mudar a linguagem da educação, na mesma filosofia que Paulo Freire propunha, de suas realidades pessoais, da sua construção de mundo.

[...] tinha acabar que a escola fosse uma escola para somar privilégios; que realmente a gente quisesse avançar, em termos de sociedade democrática, tinha que haver, cada vez mais, a participação de todos os setores da sociedade. Então, é nesse sentido que havia essas pessoas que trabalhavam com certa identidade [...]. Essas pessoas queriam: que a escola, por exemplo, deixasse de ser seletiva; que atingisse a todos; que a escola realmente se expandisse para todos. A gente achava, naquela ocasião, que realmente por si começava um processo de democratização do país. Democratização da cultura e fundamentalmente, da educação. (ZARDIN, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 21).

Então, para se concretizar este projeto, foram apresentadas as linhas de trabalho a serem desenvolvidas para Paulo de Tarso (Ministro da Educação), que veio em março/abril de 1963 a Porto Alegre. Assim, o pessoal daqui entra em contato com as pessoas que faziam os Círculos de Cultura do Nordeste e vão até lá acompanhar o trabalho que estava sendo feito. Em julho de 1963, a SEC, o Serviço de Educação de Adultos e Divisão de Cultura trazem Paulo Freire a Porto Alegre para dar a primeira formação de professores, que durou uma semana. Zardin (1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 13-14) corrobora essa informação ao mencionar que:

[...] foi uma coisa que criou um certo impacto na cidade, porque as inscrições foram tão numerosas, que o Paulo Freire levou um susto quando chegou. Era uma multidão, e ele não trabalhava com multidão. Mas a gente disse que ia fazer uma largada e depois ia formar grupos menores. Na verdade, toda

a imprensa noticiava o sucesso do método, pela rapidez. A propaganda do método era o fato de ser em 40h. Então noticiavam, e o pessoal tinha muita curiosidade. Veio gente do RS inteiro e de SC para fazer o curso do Paulo Freire.

Após esta formação, partiu-se para a primeira etapa do trabalho, que era a pesquisa do universo vocabular. Algumas pessoas se encaminharam para atividades junto às fábricas e outras para a zona rural, na periferia de Porto Alegre. Assim, abriu-se vagas para o voluntariado e vários universitários, professores, assistentes sociais se engajaram no projeto, dando início às atividades.

[...] os trabalhadores da Estação eram quase todos analfabetos; se fez um grupo adaptando à realidade deles. E depois fizemos muitos Círculos em vilas periféricas. Fizemos na Vila Maria da Conceição; no Mato Sampaio, na vila, que era da Zona Norte, da rua Umbú, onde funcionava um Círculo (não lembro agora o nome); ali naquela vila do Asseio, na Zona Sul, na Camaquã. E a gente começou a entrar em contato com entidade que já existiam, por exemplo: as escolas dos padres nos cediam salas; as associações; a Pequena Casa da Criança; Na Vila Conceição; nós tínhamos um Círculo funcionando lá dentro; salões paroquiais; na Igreja da Conceição, tínhamos um. Eram principalmente empregadas domésticas. Nas vilas periféricas, onde havia possibilidades, geralmente se usava o prédio das escolas. (ZARDIN, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 15).

Outro ponto importante a destacar que, logo após o curso, a divisão de cultura foi para o interior difundir este trabalho. Em Ijuí, como relata Craidy (1988 In: ANDREOLA, 1995) em sua entrevista, as atividades com a cultura popular já estavam ocorrendo desde o fim dos anos de 1950, início dos anos de 1960 através do Movimento Comunitário de Base. Era um trabalho comunitário voltado para a participação comunitária. Para tanto, entrou-se em contato com o movimento nacional dos estudantes, como a UNE e incorporaram o trabalho de educação de base com a al-

fabetização de adultos, teatros e debates sobre questões populares.

Nós tínhamos, em média, duas a três reuniões/ assembleias por semana. Quarta-feira a gente se reunia na faculdade e sábado e domingo a gente ia para os sindicatos e para o meio rural. Nós saímos de caminhão com os seminaristas. Os seminaristas participavam muito e nós, os estudantes, íamos num caminhão todo aberto. Chegávamos no meio rural e fazíamos teatro em cima do caminhão, depois discutíamos, fazíamos debates com os trabalhadores rurais, sobre assuntos como corporativismo, sindicalismo e reformas de base, etc. Nós levávamos aqueles pequenos teatros da UNE, como sobre o subdesenvolvimento, João da Silva, que o CPC da UNE apresentava nacionalmente. Nós apresentávamos lá, e essas mesmas atividades realizávamos em sindicatos de operários, com apresentação de teatros e debates. (CRAIDY, 1988 In: ANDREOLA, 1995, p. 186).

Arantes (1989 In: ANDREOLA, 1995) afirma, durante sua entrevista que, a partir da vinda de Paulo Freire a Porto Alegre montou-se vários slides para as primeiras experiências-piloto então, passaram a desenvolver alguns projetos no interior do estado do Rio Grande do Sul, em Ijuí, na grande Porto Alegre, além da própria capital como já mencionamos. Desta forma, partiam uma grande caravana com várias kombis, levando cenários de teatros e filmes na linha da Cultura Popular. Em relação ao trabalho em Ijuí, relata:

[...] nós levamos o grupo daqui. E nós mesmos fizemos trabalhos. Eu mesma, me lembro que fiz conferência sobre o que é cultura popular. Eu tenho fotos disso, fotos desse grupo, fotos desse episódio. Depois de Ijuí, nós passamos em Cruz Alta. Nessa ocasião dávamos entrevistas em rádios. O importante é que essas caravanas começaram a se formar a partir da Secretaria de Cultura. (ARANTES, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 163).

Assim, em Ijuí, o trabalho de alfabetização de adultos estava sendo organizado. Tempo depois, a equipe do Institu-

to de Cultura Popular do Rio Grande do Sul retorna para dar o curso sobre Paulo Freire, onde se formaram vários alfabetizadores (CRAIDY, 1988 In: ANDREOLA, 1995). Mas, “quando íamos começar a dar aulas, aconteceu o Golpe e aí parou. Mesmo após o Golpe, não paramos totalmente; continuamos a realizar alguns trabalhos, mais timidamente, mais cuidadosos” (CRAIDY, 1988 In: ANDREOLA, 1995, p. 187).

O trabalho realizado pela SEC durou pouco tempo, de março de 1963 a janeiro de 1964. Em janeiro de 1964, quando as coisas começaram a se desenvolver, a Zilah foi demitida<sup>3</sup>. “Era uma situação inédita na ocasião: pela primeira vez uma mulher secretária, e uma professora chegando a ser secretária. A Zilah era compromissada com o Magistério, não com o partido.” (CASTILLO, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 132). Sua demissão foi em virtude de sua posição de negar-se em assinar uma portaria que viria em prejuízo a um grande grupo de professores contratados: onde o professor que seria contratado, por exemplo, de março a novembro e nos meses de novembro a março, não receberia nada (FAGUNDES, 1989 In: ANDREOLA, 1995).

Certificando este fato, Zardin (1989, p. 26) relata: “Ela foi demitida. Foi uma coisa muito séria. Foi o Ariosto Jaeger que a substituiu. Foi uma coisa assim, meio violenta, porque foi assinada a demissão e já na mesma hora ele estava lá dentro da SEC, para fazer todo mundo sair, foi uma coisa muito traumática.”

Embora uma série de coisas importantes acontecidas no Programa Geral que a Zilah planejou este grupo executou, foi realmente muito curto, pois as coisas ficaram no início. Quando a gente pensou que tinha espaço para fazer houve a crise política que a envolveu, quando o próprio PSD pediu

3 Outro apontamento importante a ser feito, de acordo os fatos ressaltados acima, é de que, quando ocorre a exoneração da professora Zilah Totta, em janeiro de 1964, a equipe que trabalhava juntamente com ela na SEC se transferiu para a Prefeitura. O professor Hélio Gama afirma que o professor Geraldo era o mais habilidoso em trabalhar com o método Paulo Freire (ANDREOLA, 1995). Neste sentido, Fagundes também atesta: “O capítulo SMEC é o capítulo final do nosso grupo, em termos de ação” (1989, p. 66).

a cabeça, com toda franqueza, da secretária, porque não aceitaria assinar um documento legal, que criava uma situação muito injusta para o Professor Contratado, de contratos fechados. (FAGUNDES, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 62).

Em decorrência a este incidente, conforme Fagundes (1989 In: ANDREOLA, 1995), aquelas pessoas que ocupavam os cargos de confiança se demitiram juntamente com ela. No dia 1º de abril foi determinado que as secretarias fechassem as portas. Organizou-se, então, um movimento de resistência dentro da prefeitura contra o golpe. Havia um clima muito tenso e não houve ambiente para permanecerem. Algumas pessoas, mais impacientes e irritadas, permaneceram por mais tempo, conforme Zardin.

Agora, a gente continuou ainda algum tempo. Tanto que em “31 de março” ainda havia Círculo de Cultura, com o projetor de slides, com o material todo, e ainda havia gente na SEC, na Divisão de Cultura [...]. Quando estourou a Comissão de Inquérito eu não estava mais na SEC, eu estava na escola. Mas havia gente na Divisão de Cultura que reuniu todo o material, para entregar esse material, para ser julgado na Comissão. (ZARDIN, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 28-29).

Quando João Goulart assumiu o poder, acreditava-se que “as coisas” estavam mais fortes do que realmente aparentavam. “A gente pressentia estar caminhando na corda bamba. Da permanente ameaça, a gente tinha consciência, mas não da força disso.” (ZARDIN, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 38). Nesse tempo, relata Castillo (1989 In: ANDREOLA, 1995), cada grupo atuante no movimento de juventude tinha com uma compreensão sobre o processo revolucionário, mas na ação eram convergentes, tinham a esperança e “a juventude era capaz de mudar hábitos” (p. 148). Os anos de 1960 foram dos jovens estudantes, de uma geração feita de modo diferente.

Também, Fagundes (1989), menciona em sua entrevista, que houve uma tentativa da Secretaria de Educação do

Município de Porto Alegre (SMEC) em formar o Conselho de Cultura Popular do Município de Porto Alegre. Com as eleições para prefeito, no início de 1964, assumiu Sereno Chaise, que foi um prefeito de pouco tempo, cassado logo após o golpe civil militar. Ele convidou, para Secretário da Educação, o Hamilton Chaves. Assim, o professor Fiori indicou o Geraldo Fagundes para presidente deste conselho, que participou da organização e dos encaminhamentos das estratégias de trabalho (FAGUNDES, 1989). “Eu lembro que vi o ato todo preparado. E aconteceu a revolução (sic). Com isso o ato não foi oficializado.” (FAGUNDES, 1989 In: ANDREOLA, 1995, p. 90).

Aqueles objetivos sintetizadores, de certa forma, já incluíam as linhas básicas, na tentativa de trabalho com da SEC. E na SMEC, estávamos tendo a mesma linha: formar Círculos de Cultura, Centros de Estudo, abrir espaço para a produção, praças, teatros, espaços para a produção popular de cultura. Uma produção que sempre existiu, mas que não era ouvida, considerada – então ele existe, está aí. Por isso, tanto na proposta da Divisão de Cultura/SEC, como na proposta da Divisão de Cultura/SMEC, nós tínhamos no programa aspectos práticos daqueles realizados nos objetivos do próprio Instituto [...] E também a prefeitura teria Círculos de Cultura para estimular, supervisionar, para criar; praticamente, aquela metodologia que era do trabalho da Divisão de Cultura/SEC, seria transportada para a Divisão de Cultura/SMEC. (FAGUNDES, 1989 In: ANDREOLA, 1995 p. 93).

De acordo com o Hélio Gama (1995), havia duas linhas de cultura popular no Rio Grande do Sul. Uma do departamento de cultura popular da Secretaria de Educação, Divisão de Cultura, do Estado e uma Divisão de Cultura na Secretaria Municipal de Educação. O diretor desta recém criada Divisão de Cultura Popular era o Lauro Hageman. E, o Hélio Gama, ficou como chefe do Departamento de Cultura Popular.

Então, na verdade, na cultura popular no RS, convém levantar hoje, é que a única parte que funcio-

nou na Educação Popular foi a da Prefeitura, não foi a do Estado. O estado não é nada. O Estado tinha muitas teorias e muito bolo. Nós, imediatamente, ao assumirmos, em janeiro de 64, formamos uma equipe, em março nós já tínhamos selecionado todo o pessoal de monitoria, fizemos um levantamento do universo vocabular na vila São José. E quem abriu o nosso curso de monitores, em 30 de março, foi o Prof. Fiori. E aí nos juntamos a eles no Instituto. Mas antes, na formação do Instituto a gente já estava junto. E aí houve uma divisózinha, até que nós assumimos a prefeitura. Aí, em março, depois que nós fizemos uma pesquisa nas vilas, uma pesquisa de resultado maravilhoso, o trabalho era incrível. A gente tomou conta de uma área da prefeitura, e os 'barnabés' não estavam entendendo nada,.. (GAMA, 1995 In: ANDREOLA, 1995, p. 225).

Em janeiro de 1964, Paulo Freire retorna a Porto Alegre, pois, "naquela época o Paulo de Tarso, antes de sair (como ministro da Educação), tinha feito um acordo com o pessoal da Polônia, e conseguiu resolver o grande problema do Governo então, que era ter projetores para o projeto de Educação Popular" (GAMA, 1995 In: ANDREOLA, 1995, p.227). Devido a este fato, havia uma certa disputa entre a Prefeitura e o Estado para ver quem iria liderar a instrumentalização da Educação de Base e saber quem ficaria com os projetores. Então, Hélio Gama (1995 In: ANDREOLA, 1995, p. 227), relata:

E aí o Sambaqui veio ao RS e juntamente veio o Paulo Freire. Então fizemos uma manobra incrível para tentar convencer o Paulo Freire que o nosso trabalho era bem feito. E fizemos uma manobra tal, que quando estávamos no aeroporto, nos enfiamos no avião e, de repente, estávamos eu, a Dona Elsa, o Paulo Freire, o Ministro, o Prefeito e o Ministro da Marinha. E aí eu fiquei conversando com o Paulo Freire o tempo todo. E a Dona Elsa, que era uma pessoa fantástica, de certo achou que era muito mais interessante eu, um guri, do que um velho que ela conhecia já dali, fazer as coisas. E numa dessas coisas que eu não sei explicar, todo mundo voltou, foram embora, e eu falei com o Prefeito também. O Sereno falou com o Sambaqui.



Para tanto, a prefeitura ficou com os retro-projetores e, também, realizou uma grande mobilização em termos de Educação Popular. “Não sei por que, mas o fato é que nós ganhamos os equipamentos (retro-projetores). Haviam chegado 20 mil projetores. Ficou decidido que viriam para nós 2500 retro-projetores. Aí nós fizemos um curso de monitores, e era coisa cerca de 80 a cento e tantos alunos.” (GAMA, 1995 In: ANDREOLA, 1995, p. 229-230). Já havia, contudo, mais de duzentos locais (desde paróquias até casas maçônicas, clubes de recreação, escolinhas, escolas particulares), confirmados e que foram oferecidos para que se realizassem as primeiras experiências com a Educação e Cultura Popular.

Portanto, em razão do que foi explanado anteriormente, o professo Hélio Gama compartilha, em sua entrevista, a valiosa informação:

O prof. Fiori fez a abertura, no dia 30 de abril. No dia 31 houve a primeira aula. No dia 1º não houve mais, terminou. Em fevereiro o Lauro Hageman, que era do partidão, foi para São Paulo. Voltou e disse: “olha, o governo vai cair, danou-se tudo”, e fez uma reunião conosco. [...] Foi aquela choradeira “se preparem que vem coisa”. E aí não chegaram a vir os retro-projetores, porque caiu o governo bem na época. Então o que estava previsto era o seguinte: nós tínhamos um curso de monitoria, que iria até 6 de abril, e a partir desses dias os monitores seriam lotados na vila São José, para fazer o trabalho do primeiro grupo de alfabetização de adultos, e não chegamos a fazer, porque terminou tudo. (1989, p. 230).

Em razão disso, todo o trabalho foi suspenso e não se tem registro desta atuação da equipe da prefeitura. Dessa forma, reconstruímos parte da história e da trajetória dos Círculos de Cultura no Rio Grande do Sul, no movimento de cultura e educação popular.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em razão do conteúdo analisado, buscamos relacionar a história dos Círculos de Cultura com a trajetória da

educação popular no Rio Grande do Sul. Enfatizamos que esta efervescência em relação a cultura e educação popular tiveram início com os movimentos estudantis, estendendo-se para a Secretaria de Cultura (SEC) do Estado e Secretaria de Educação (SMEC) do Município de Porto Alegre, além da importante contribuição dos setores progressistas da Igreja Católica. Aspectos importantes, como conflitos políticos entre a SEC e SMEC, são identificados nesta trajetória. Com a instauração da Ditadura Militar, em 1964, os círculos de cultura foram fechados e o método de educação foi denunciado como perigoso e subversivo, seus/suas educadores/as foram presos e perseguidos. Segundo os aspectos estudados, não podemos deixar de apontar que, através dos Círculos de Cultura, as pessoas começavam a tomar consciência de seu trabalho e do contexto em que estavam inseridas. Portanto, esses círculos não foram somente um método, mas através dele, desenvolveu-se um novo sentimento de mundo, uma nova esperança - através da educação libertadora.

## REFERÊNCIAS:

- ANDREOLA, Balduino Antonio. Cultura e educação popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p.39-48, jul/dez. 1988.
- \_\_\_\_\_. **O Instituto de Cultura Popular no Rio Grande do Sul**: história, influência e desdobramentos. Porto Alegre: CNPq-INEP-FAPERGRS, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FÁVERO, Osmar. **Cultura e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

## MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORAS DE MUNDOS

Mirele Pinheiro de Mello<sup>1</sup>  
Ana Felícia Guedes Trindade<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Memórias. Registro. Alfabetizadoras de mundos.

Este trabalho é recorte de um processo vivido muito produtivo, em formação contínua de professores, no Espaço Pedagógico Livre e Autônomo Poiesis, a partir de dois de seus cursos – o primeiro, Aprender a Alfabetizar na perspectiva das Alfabetizações de Mundos, e o segundo, Processos Circulares Poiéticos. Trata-se da publicação de um livro de memórias, intitulado *Memórias de Alfabetizadoras de Mundos – das aprendizagens de ler enquanto crianças às aprendizagens em desejar alfabetizar outras crianças*, organizado por Guedes Trindade e escrito pelos coletivos desses dois cursos mencionados, publicado pela Editora Poiéticas/Porto Alegre.

Nesta obra, os dois coletivos de educadoras registram as memórias de quando crianças, em processos de primeiros letramentos, alfabetização e escola, refletindo suas docências. O mesmo foi publicado a partir de processos educativos desencadeados por meio de registros, escritas, escavações psíquicas de lembranças de infâncias em rodas de conversações e círculos reflexivo. Será compartilhado no XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, como *outra forma de expressão*, com dez exemplares circulantes nos diferentes momentos do Fórum e com uma exposição

1 Mirele Pinheiro de Mello – Especialista em Educação, Pedagoga e Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Membro da Poiesis.

2 Ana Felícia Guedes Trindade – Doutora em Educação, professora da escola pública e coordenadora da POIESIS. Poiesis.agendacompartilhada@hotmail.com

fotográfica, registrando o processo de produção do livro, intitulada Livro “Memórias de Alfabetizadoras de Mundos – artesanaria freireana por muitas mãos.

### REFERÊNCIA:

GUEDES TRINDADE, Ana Felícia. **Memórias de Alfabetizadoras de Mundos – das aprendizagens de ler enquanto crianças às aprendizagens em desejar alfabetizar outras crianças.** Organizado por Ana Felícia Guedes Trindade e escrito por outras autoras. Porto Alegre/RS. Edit. Poiéticas, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## O DIREITO FUNDAMENTAL DOS QUILOMBOLAS AO ACESSO AS TERRAS COMO FIRMAÇÃO DE SUA CIDADANIA

*Angélica da Silva Pinto<sup>1</sup>*

*Madaliza dos Santos Nascente<sup>2</sup>*

*Vilmar Alves Pereira<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O presente trabalho busca apresentar os direitos constitucionais dos povos quilombolas, visto que estes lutam há anos pela efetivação e reconhecimento dos seus direitos. Dentre esses direitos estão inseridos o reconhecimento de seus territórios, a valorização de sua cultura e liberdade das suas manifestações culturais e religiosas, bem como a efetivação das leis que tratam da educação diferenciada, mas que não possuem eficácia. Além de visibilidade no campo jurídico e social, esses povos também lutam pelo direito à saúde, visto que existem doenças como a anemia falciforme que é predominante em pessoas negras e que não possui profissionais capacitados para tratar e falar a respeito da doença. Bem como, enfatizar a importância desses direitos na constituição da identidade e cidadania desse povo.

**Palavras-chave:** Direito. Quilombolas. Cidadania.

### PRIMEIRAS PALAVRAS...

Mesmo depois de passados quinhentos anos da libertação da escravatura, os quilombolas ainda lutam pelo reco-

1 Quilombola, graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro da coordenação do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: angelicadasilvapinto@gmail.com

2 Quilombola, graduanda em Direito da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: madasantosnascente@gmail.com

3 Professor, Coordenador do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Rio Grande, RS, Brasil; vilmar1972@gmail.com

nhecimento de suas terras, para se firmarem como cidadãos de direitos, e mesmo com o advento da Constituição Federal de 1988, onde pela primeira vez através da luta e insistência de intelectuais negros deu-se um passo em relação a busca pelo direito as terras, mas isso não facilitou a concretização de tais direitos, pois, ainda após passar vinte e nove anos nem metade das comunidades existentes hoje no Brasil possuem a titulação de suas terras.

Ainda hoje mesmo com seus direitos reconhecidos constitucionalmente, são colocados diversos entraves para que esses direitos não sejam efetivados, é necessário que haja conscientização por parte da sociedade brasileira de que apesar de serem minoria, ainda somos um povo que possui direito, e que não queremos nada mais do que usufruir do que é nosso por direito.

A terra para essas comunidades possui uma função não só apenas social, devendo ser efetivado de modo justo e ativo e garantir os direitos territoriais que viabilizam a reprodução histórica dos coletivos quilombolas e de sua etno-política, com suas memórias e práticas de resistência e lutas históricas e contemporâneas. Os direitos territoriais dos quilombolas estão previstos no artigo 68 da ADCT e artigo 216 da CF.

Território e identidade estão intimamente ligados, uma vez que a construção do território acarreta um a identidade específica e as ações dessa identidade produz o próprio território. Assim, a territorialização também é construção e movimento no tempo e no espaço, assim, a experiência território e identidade tem relação de causa e efeito, não podendo os direitos constitucionalmente garantidos sucumbirem pela imposição de um marco temporal, sob pena de negar um direito fundamental a preservação da própria identidade.

O direito quilombola extrapola a sua fonte formal, a linguagem jurídica tradicional não diz com suficiente clareza o que é sujeito de direito quilombola, tampouco oferece delimitações conceituais claras para reivindicações de seus direitos. Estabelecer um marco temporal para dizer quem

são as comunidades remanescentes de quilombos que estão ocupando suas terras hoje e agir contraria a Constituição Federal, pois nega a existência histórica dos quilombolas desconstituindo seus direitos protegidos.

Essas comunidades marcadas pela resistência e deixada ao esquecimento pelo poder público, pelos muitos séculos de negação de seus direitos, portanto, e necessário um direito não focando apenas na letra fria da lei mais também todo o contexto histórico dessas comunidades.

A estratégia de valorização da cultura negra, expressa no reconhecimento de um direito constitucional do direito ao acesso a terra, para as comunidades do presente, tem como pressuposto a existência do racismo, bem como reconceituar os quilombos do passado e de agora, nos âmbitos sociais, políticos, econômico e culturais. Logo, para tratar do direito à terra das comunidades, é indispensável tratar da suposta democracia racial no Brasil.

## DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Para as elites agrárias que se opõe a política de titulação das terras quilombolas segundo o Decreto 4887/2003, que se baseiam na ideia de que quilombo remete ao conceito de lugar escondido geralmente no meio do mato, onde se refugiam os escravos fugitivos, levando em consideração que nos dias atuais não se tem mais esse conceito e sim de remanescente de quilombos. Para eles seria impossível para a maioria dos quilombolas provar que descende de algum agrupamento de quilombo ou de pessoa que tivesse fugido da escravidão e formara comunidades isoladas ainda durante o período escravagista no Brasil.

Assim poucos proprietários de terras rurais poderiam ser efetivamente alcançados por uma política de titulação dos territórios quilombolas que se assente nesse conceito de quilombo. Mesmo tendo seus direitos reconhecidos os quilombolas encontram diversos entraves para conseguir seus direitos, como a burocracia, o racismo institucional, a falta de efetividade das leis que os respaldam, dentre outros.

É preciso mudar a forma com que as instituições políticas tomam decisões que afetam toda uma coletividade suprimindo os interesses desses em prol de interesses individuais ou de uma pequena parcela da sociedade.

Como também não basta apenas ter disposto em lei um direito se os operadores do direito não fizerem nada para pôr em prática esse direito, ou tomar medidas corretas para melhor eficácia de exercício desses direitos, a inércia por parte do poder público traz grandes dificuldades para esses grupos efetivarem seus direitos mesmo que já reconhecidos.

A imposição de barreiras para extinguir esses direitos tem cada vez mais se fortalecido, e como um povo considerado minoria e sem voz dentro dessa grande engrenagem política vai defender seus direitos quando quem deveria defender quer extinguir. Se torna injusto, pois, é um direito legítimo que está sendo contestado por puro interesse de uma parcela da sociedade.

Portanto, o reconhecimento do domínio das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades de quilombos, não pode ser considerado simples política de reforma agrária ou de regularização fundiária, mas sim como necessidade de reparação de uma dívida histórica fundada na injustiça contra os negros.

A luta atual desses povos é pelo direito as suas terras, pela firmação de sua cidadania e pertencimento, é direito a ter igualdade de direitos e oportunidades, como a própria Constituição traz em seu artigo 5º, todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, o que se busca é direito de ter direitos como qualquer cidadão pertencente a uma sociedade que se diz democrática e igualitária.

## **DA CULTURA DOS POVOS QUILOMBOLAS**

A cultura dos povos quilombolas é tão rica quanto sua história. Suas tradições são passadas de geração para geração, de forma oral, fazendo com que seus costumes nunca caiam no esquecimento. O povo quilombola é um povo apegado à terra, por isso as diversas manifestações culturais den-



tro das comunidades quilombolas estarão, de uma forma ou de outra, ligada à terra. Como a agricultura retiram tudo o que ela pode proporcionar, desde a subsistência alimentar, a produção de artesanatos tradicionais, como os feitos em palha de milho, madeira ou cipó, produtos que contribuem para a geração de renda das famílias quilombolas.

Uma das curiosidades das comunidades quilombolas é o uso da medicina alternativa, como as chamadas “benzeduras”, que juntamente com a medicina tradicional, previnem diversas doenças oportunistas. A capoeira, a dança afro-brasileira, percussão, pandeiro, atabaque, caxixi e confecção de berimbau e confecção de lanças afro, também estão entre um dos interesses das comunidades quilombolas e que também são instrumentos utilizados para a demonstração de sua cultura.

Atualmente existem três religiões predominantes nas comunidades quilombolas: o catolicismo, o evangelismo e o candomblé. Algumas possuem apenas uma religião, porém, o mais comum é que, numa mesma comunidade, predominem duas ou três religiões diferentes.

Assim, as comunidades quilombolas são uma expressão viva do nosso passado, de um passado que, não foi tão célere, pois não há nada de louvável em escravizar pessoas, elas fazem parte da nossa história. O que se pode avaliar é a questão da preservação de um dos ícones culturais do país, os quilombolas e suas descendências são parte do livro da vida do Brasil e é necessário que sua memória, costume e tradições sejam preservados.

## **DA SAÚDE DA POPULAÇÃO QUILOMBOLA**

Fundamentado no art. 196 da Constituição Federal que determina que a saúde, direito de todos e dever do Estado, seja garantida mediante políticas que visem a redução dos riscos à saúde e o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. Buscou-se pensar um pouco mais sobre a saúde dos povos tradicionais, pois, mesmo com a existência do Estatuto

da Igualdade Racial, Lei 12. 288/2010, que assegura em seu parágrafo único do art. 8º que os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico. Além da segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde; ainda hoje vemos nas comunidades quilombolas a precariedade do atendimento em relação ao direito à saúde de qualidade desses povos.

Nesse sentido, percebe-se que por mais que existam leis que declarem que os quilombolas devem ser beneficiários de incentivos por parte do Estado para garantir atendimento de qualificado em relação à saúde ainda, vemos que estas não estão tendo total eficácia no que tange à saúde desses povos, pois, muitas comunidades ainda sofrem com a falta de estruturas básicas, como falta de postos de saúde, saneamento básico, falta de programas e planos que incluam os quilombolas em suas ementas.

No entanto, para que haja uma ação afirmativa que realmente atenda as demandas dessas comunidades faz-se necessário que os quilombolas sejam inseridos nos planos de estratégias de saúde dos municípios, que haja participação ativa de pelo menos um membro da comunidade na elaboração dos planos municipais que dizem respeito a saúde.

Considerando que os povos quilombolas tem sua própria medicina, o Estado deveria criar políticas de incentivo a esta, respeitando os costumes tradicionais desses povos, e valorizando algo que faz parte da formação da identidade desses povos. Mesmo a saúde quilombola sendo um assunto que é extremamente importante a ser colocado em pauta, ainda faz-se necessário que haja interesse por parte do Estado em criar programas que qualifiquem os profissionais da saúde para que tenham conhecimento do assunto e que possam atender as demandas de cada comunidade. Além disso, a necessidade de realizar palestras, visitas nas comunidades, proporcionando assim, um atendimento qualifica-

do que atenda as demandas desses povos levando sempre em consideração seus costumes e respeitando suas crenças.

## **A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: LIMITES E DESAFIOS**

As comunidades quilombolas são testemunhas vivas da resistência centenária das populações descendentes de africanos contra a escravidão. Elas são um patrimônio cultural de todo o povo brasileiro. Diante desse cenário de luta para garantir os direitos civis do povo quilombola é que surgem as reivindicações pela educação escolar quilombola enquanto política nacional. A luta pela garantia dos direitos quilombolas é histórica e política e abrange uma dimensão de muitos anos de resistência, onde os negros buscavam o quilombo como possibilidade de se manterem física, social e culturalmente.

Após a abolição da escravatura, a luta pelos direitos quilombolas se uniu às lutas da população negra de modo geral, formando um grande e forte movimento organizado durante o século XX e XXI. Consequentemente, a luta pelos direitos quilombolas se tornou muito importante do ponto de vista político e organizativo que é a constituição do movimento quilombola, com suas especificidades em relação ao movimento negro. A Constituição de 1988 se tornou um mediador e seu conteúdo reconheceu que o Brasil é um Estado pluriétnico, ao afirmar que há outras percepções e usos da terra para além da logicidade de terra privada e ao reconhecer o direito à manutenção da cultura e dos costumes às comunidades e povos (BRASIL, 1988).

O acesso à educação no Brasil na década de 30, era permitido a um pequeno grupo, onde a escola vem de um passado recente elitista, no qual os menos favorecidos não tinham direito e muito menos acesso à educação. Não havia nenhum tipo de reintegração desses sujeitos e nenhuma política que garantisse seus direitos, principalmente da população negra a qual havia sido escravizada durante o século XIX.

Um dos avanços que se teve na década de 40, foi a criação da CLT (Consolidação das leis trabalhistas), onde os

brasileiros passaram a ter um aumento salarial digno, que refletiu na mudança de comportamento dos sujeitos e sendo assim, as pessoas de baixa renda passaram a ter acesso à educação, reduzindo a ausência da população negra e filhos/as de pobres nas escolas públicas, porém ainda era muito pequena a participação desses sujeitos na sociedade.

Já na década de 60, a educação brasileira teve uma piora significativa, devido ao regime da Ditadura Militar e sendo assim, o número de pessoas que ingressavam na educação básica e no ensino superior era muito baixo. Não havendo políticas públicas de educação, a única maneira de lutar por seus direitos era reivindicando através dos movimentos negros, os quais lutavam pelo direito a saúde, ao trabalho e a educação.

A partir da Constituição Federal de 1988, onde traz a educação como um direito de todas as classes sociais e um dever do Estado e da família, preparando o cidadão para a qualificação do trabalho e o exercício para a cidadania, trazendo no Art. 206, que o direito à educação deve sempre ser pautado pela igualdade social de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Com isso, a Lei 10.630 vem propor que se quebre com o silenciamento imposto pela sociedade e que seja desmistificado o “discurso de tratamento igual”, esta vem com a proposta de que ocorra um diálogo entre as relações étnico-raciais presentes na sala de aula desencadeando novos saberes não apenas sobre a África e o Brasil, mas também da forma como homens e mulheres se organizam na sociedade em que estão presentes.

Na busca pelo reconhecimento dos direitos temos a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003b) que foi uma alteração da Lei 9394/1996 da Educação, fundamentando no Brasil o chamado marco legal para a inclusão no currículo oficial, tendo em vista o reconhecimento obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Embora não seja uma lei específica para comunidades quilombolas, conclui-se que não há como falar de história e cultura afro-brasileira sem

trazer à tona a formação da comunidade dos quilombos, promovendo a integração entre as culturas.

É na educação que as influências no modo de agir, pensar e ser consigo mesmo tendem a combater o racismo, por isso a importância de trabalhar o respeito e a diversidade na sala de aula. Construindo referências de pertencimentos, onde se busca considerar na nação brasileira culturas e histórias próprias.

Por isso, a Lei 10.639/2003 vem com o propósito de que as mudanças na educação possam ir muito além de simples reformulações do currículo e dos conteúdos formais, as escolas devem criar metodologias que inovadoras que possam preparar os jovens para o mercado de trabalho ou vestibulares, que estejam preparados para os desafios da sociedade onde vivem.

A Resolução nº 4 em 13 de julho de 2010 institucionaliza a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação, cuja definição, se encontra em seu artigo. 41 que menciona ser “A Educação Escolar Quilombola desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.” E, em seu parágrafo único enfatiza que em sua estruturação e no seu funcionamento ser reconhecida e valorizadas a diversidade cultural (Seção VII, Resolução nº 4, CEB/CNE, 2010).

Com as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola -Resolução de nº 08 do MEC de 20 de novembro de 2012, que estabelece os fundamentos da educação quilombola, a saber: memória coletiva, língua remanescente, marcos civilizatórios, práticas culturais, tecnologias e formas de produção do trabalho, acervos e repertórios orais, festejos, usos e tradições e demais elementos que formam o patrimônio cultural, bem como a territorialidade, é que se começou a pensar na formação dos profissionais que iriam atuar nessas

áreas, pois não basta ter o conhecimento teórico sobre essa cultura, e sim, experiência com trabalhos nessas comunidades, tendo como prioridade em sua atuação o respeito pela cultura local.

No entanto, a educação quilombola tem especificidades tais como: seus valores sociais, culturais, históricos e econômicos e, portanto, a sua escola deve considerar estes fatores para elaboração de seus currículos, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e formação continuada dos professores. Por isso a importância do Estado colaborar com políticas que garanta essas especificidades e a continuidade de manter escolas nas comunidades quilombolas.

## **CONCLUSÕES QUILOMBOLAS**

Ante ao exposto, percebe-se que a efetivação dos direitos dos quilombolas mesmo que constitucionalmente garantidos ainda não é o bastante, pois, as leis que regem esses direitos ainda não possuem total eficácia, para que os quilombolas possam usufruir de seus direitos. E mesmo após o surgimento da Lei nº 10.639/2003, a educação nessas comunidades ainda é precária em relação a cultura e resgate da memória deste povo, pois, não há aplicação da mesma nas escolas e hoje mesmo tendo profissionais oriundos dessas comunidades, estes não são inseridos nas escolas para trabalhar com mais propriedade a cultura quilombola.

Com relação aos territórios, percebe-se que há uma deficiência por parte do Poder Público em reconhecer e dar subsídios para permanência destes em seus locais de origem. A terra é essencial tanto para a manutenção da cultura e também para o sustento das famílias. Não se trata apenas de regularização fundiária, vai além, pois trata-se de poder exercer sua cidadania plena e manter sua identidade e pertencimento.

A medicina tradicional também é muito forte nessas comunidades, através de remédios caseiros e benzeduras que é transmitido de geração para geração, mas sabe que

que a medicina também é importante, fazendo-se necessário que o Estado crie políticas públicas que atendam as comunidades quilombolas dentro de suas especificidades, criando programas que alertem sobre doenças que são predominantes há esses povos.

No entanto, verifica-se é necessário ampliar a discussão sobre saúde nessas comunidades, há uma precarização da saúde e de acesso da mesma nas comunidades, pois, muitas não possuem postos de saúde, atendimento qualificado, levando esses povos a buscar a cura para algumas doenças ou males no seu conhecimento transmitido sobre medicina tradicional, que muitas vezes é considerada ineficaz por pesquisadores da medicina ocidental.

## REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 05 mar. 2018.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Ato das disposições constitucionais transitórias**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.
- BRASIL. **Presidência da república Casa Civil Subchefia para assuntos jurídicos Lei nº 12. 288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1985, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm)>. Acesso em 06 de mar. 2018.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Ato das disposições constitucionais transitórias**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

- LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Panorama na Educação Quilombola no Brasil**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45656/28836>>. Acesso em 05 mar. 2018.
- MAZURANA, Juliana; DIAS, Jaqueline Evangelista; LAUREANO, Lourdes Cardozo. **Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa**. Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia, 2016. 224p.
- SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio dos (Org). **RS negro [recurso eletrônico]:** cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. 352p.
- WOLKMER, Antonio Carlos; SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; TARREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco. **Os direitos territoriais quilombolas:** além do marco territorial. Goiânia: Puc Goiás, 2016. 196p.



## O LEGADO FREIRIANO: UMA VIDA E OBRA NA, COM E PELA EDUCAÇÃO

*Darlene Cabrera<sup>1</sup>*

*Eliane Lima Piske<sup>2</sup>*

*Luiz Fernando Minasi<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Discorrer sobre e com a educação a partir das contribuições de Freire é uma grande responsabilidade. Para tanto, assumimos um compromisso dialógico, reflexivo e pautado na incumbência coletiva, já que os objetivos do artigo são compreender e destacar a influência do legado de Paulo Freire na, com e pela a educação, sendo realizada por meio de uma revisão bibliográfica. Consensuamos com a revisão que a educação precisa e deve ser compartilhada entre e com o povo que precisa e deve assumir sua palavra no e com o mundo, sendo os quefazeres que fortificam e entrelaçam seus próprios conhecimentos pela apropriação de novas atuações com e pela educação.

**Palavras-chave:** Legado freiriano. Educação. Educador brasileiro. Biografia.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa destacar a influência de Paulo Freire, não apenas no Brasil, mas no e com o mundo, já que seu legado ultrapassa as fronteiras territoriais e políticas

1 Pedagoga; Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG); Bolsista CAPES; e-mail: darlenescabrera@gmail.com

2 Pedagoga; Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG); Bolsista CAPES; colaboradora do Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF/FURG); e-mail: e.nanny@hotmail.com

3 Pedagogo e licenciado em matemática; Professor Dr. vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG); e-mail: lfminasi@gmail.com

da educação. Dessa forma, organizamos a escrita em momentos conexos já que discorrer sobre os apontamentos, a identidade e o acervo freiriano é estar encharcadas da práxis, isto é, na ação-reflexão-ação. Sendo assim, no primeiro momento apresentamos parte da biografia de Freire e sua origem, além da trajetória pessoal e profissional, pois, seria impossível dialogar com o pensamento desse educador sem trazer sua influência na, com e pela educação, pois Paulo Freire nos apresenta uma educação que transcende os muros escolares indo além do ensino formal institucionalizado.

No decorrer apresentamos o método de Paulo Freire que tanto contribuiu para uma educação libertadora e acima de tudo política e dialógica. Por conseguinte, discutimos acerca do período em que ele esteve exilado e sua contribuição para vários países do mundo, período no qual o educador escreveu suas duas obras de maior impacto mundial. Por fim, dialogamos sobre os resultados alcançados pela concepção problematizadora da e na educação.

## **OBJETIVO**

Compreender e destacar a influência do legado de Paulo Freire na, com e pela a educação, por meio da revisão bibliográfica da vida e da obra desse educador brasileiro.

## **REFERENCIAL TEÓRICO: O PENSAMENTO E A BREVE BIOGRAFIA DO EDUCADOR BRASILEIRO PAULO FREIRE**

O educador Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, era filho de um sargento do exército e de uma dona de casa. Aprendeu a ler com os pais e sua alfabetização partiu de suas próprias palavras, influência essa que posteriormente, marcaria sua prática (GADOTTI, 1989).

Paulo Freire só ingressou no ginásio, atualmente 5ª ano do Ensino Fundamental, com 16 anos, devido às difíceis condições econômicas que assolava e se fazia presente no meio familiar. Ademais, se faz necessário mencionarmos que

foi a partir do momento que a família do educador teve condições financeiras propícias Freire começou a se alimentar melhor e passou a compreender o que lia, assim prosseguindo nos estudos de gramática e de filosofia da linguagem por iniciativa própria, passando a lecionar quando ainda estava no ensino secundário.

Com pouco mais de 20 anos o educador ingressou na Faculdade de Direito do Recife. Nesse período conheceu sua futura esposa, Elza. Foi ela quem estimulou Paulo Freire a se dedicar aos estudos e colaborou no método freiriano já que, era professora primária. Com as palavras iniciais da vida de Freire, já podemos perceber a diferença que fez e faz na educação popular.

Paulo Freire foi criado sob as influências do catolicismo por isso, ele era antes de tudo cristão, porém, se embasava em uma teologia libertadora, ou seja, criticava a chamada igreja dos opressores, opondo-a a igreja profética, a igreja dos oprimidos. O método de alfabetização de Freire nasceu no interior do Movimento da Cultura Popular (MCP), no Recife. Para tanto, foi no final da década de 50 através, dos chamados círculos de cultura que suas reflexões acerca da sociedade e da educação ganharam força e repercussão nacional.

As primeiras experiências educacionais de Freire foram em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1962, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. Devido a esse trabalho, em 1963, Paulo Freire foi convidado pelo presidente João Goulart para (re)pensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Já em 1964, organizou 20 mil projetos de Círculos de Cultura, os quais atingiram cerca de duas milhões de pessoas não alfabetizadas, porém o golpe militar interrompeu os trabalhos.

Mesmo diante de tal processo de opressão Paulo Freire não se calou e continuou lutando pelos seus ideais de educação até o momento de sua morte física, deixando à nós seu legado, suas utopias, calcadas na necessidade que emerge da realidade. Assim, foi no dia 02 de maio de 1997,

após muitos anos de dedicação à Educação Popular, que o valoroso educador Freire faleceu decorrente de um ataque cardíaco.

## **METODOLOGIA: POR UM MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO FREIRIANO**

Organizamos esse artigo perseguindo o método de alfabetização freiriano, além de apresentar a trajetória pessoal e profissional de Paulo Freire. Pois, segundo Freire (1996) não existe educação neutra ou se está a favor ou contra alguém, assim é nessa perspectiva que apresentaremos a concepção problematizadora de educação desenvolvida por Freire, dialogando, ponderando e refletindo sobre suas implicações na educação no Brasil .

Compreendemos, para tanto, que o método de alfabetização freiriano se baseia no princípio educador-educando (FREIRE, 1970), isso é, os educadores necessitam se colocar também enquanto educandos no processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1993), concebendo que não são detentores da totalidade dos saberes necessários para os processos que se desenvolvem no ambiente educativo, uma vez que considera os educandos, também, como indivíduos ativos nesse processo, os quais detêm saberes provenientes de suas vivências.

O educador organizou seu método da seguinte forma: primeiramente fazia uma investigação no local onde, viviam os futuros alfabetizados, partindo das palavras geradoras, como a palavra tijolo, por exemplo. Por conseguinte, é feita a tematização, na qual as palavras geradoras são codificadas e decodificadas de forma que o educador compreenda o significado da palavra na vida cotidiana dos educandos. Então, usando tal palavra começam as decomposições fonéticas, dando subsídio para as leituras e as escritas dos educandos.

Em seguida, acontece a etapa de problematização, na qual o educador conduz os educandos a pensar criticamente sobre o tema gerador, propondo uma reflexão crítica, engajada politicamente, acerca do que realmente implica-

va na sociedade o tema gerador. Corroborando com esse processo de ensino-aprendizagem, Paulo Freire nos afirma que para a alfabetização de adultos não ser memorizada e mecanizada é necessário proporcionar-lhes ambientes de reflexão, possivelmente geradores de algum nível de consciência, para que então possam se alfabetizar criticamente (FREIRE, 1970).

Adepto da autogestão pedagógica, na qual o professor é um mediador do processo de alfabetização dos educandos, abandonando o autoritarismo que costumava acontecer nas salas de aula, Paulo Freire busca problematizar as situações atuais, enfocando o contexto histórico e social do grupo, dando preferência para os textos redigidos pelos alunos. Assim, o método tem como finalidade fazer com que o homem iletrado descubra que é *fazedor de cultura* (FREIRE, 2006) e não alguém incapaz. Freire, também, almeja refletir com os educandos sobre a dicotomia entre a teoria e a prática, pois as mulheres e os homens precisam se compreender como sujeitos da história ao descobrir que sua prática pode e interfere na realidade enquanto totalidade.

## **A VIDA EXILADO: CONTRIBUIÇÕES A EDUCAÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL**

Refletimos e analisamos perpassando os momentos biográficos e do pensamento de Paulo Freire, já citados anteriormente, chegando até o momento em que o educador foi exilado. Compreendemos que Freire já previa a possibilidade de ser preso, devido ao trabalho que vinha realizando no MCP, dessa forma sua prisão ocorreu logo após o golpe militar, em 16 de junho de 1964, perdurando em cárcere pelo período de 70 dias. Foi somente após a sua soltura que o educador percebeu que seria muito arriscado permanecer no país, optando pelo exílio, que duraram longos 15 anos.

Freire foi acolhido, inicialmente, apenas pela embaixada da Bolívia, logo após 20 dias de sua ida à cidade de La Paz ocorreu no país um golpe de Estado, tornando sua presença inviável no lugar naquele momento. Mediante a essa situa-

ção [Freire] foi para o Chile trabalhar com Jacques Chonchol, um dos idealizadores da reforma agrária, onde permaneceu durante quatro anos e meio.

No Chile Paulo Freire trabalhou na formulação do Plano de Educação em Massa e como professor da Universidade Católica de Santiago, além de ser consultor especial da UNESCO, dedicando-se, principalmente, ao trabalho de formação de adultos camponeses. Questão essa, que contribuiu para que o Chile recebesse uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que ficou mais próximo da erradicação do analfabetismo (GADOTTI, 1989).

Logo após a equipe chilena ter assumido os trabalhos, Freire virou cidadão do e com o mundo. Sendo que, em 1969 foi convidado a trabalhar na Universidade de Harvard, em Massachusetts, porém, temendo em perder o contato com o concreticidade da realidade social e só operar com livros, permaneceu na Universidade somente por seis meses. Posteriormente, foi para Genebra onde, foi consultor do Conselho Mundial das Igrejas e conselheiro mundial educacional de governos de Terceiro Mundo.

Em Genebra, junto com outros brasileiros, em 1970 fundou o Instituto de Ação cultural (IDAC), o qual presta assessoria para os diversos Movimentos Populares, tais como: operários dos sindicatos italianos; movimentos feministas da Suíça; alfabetização de adultos da Guiné Bissau; atividades em outras nações africanas, na Nicarágua e América Central.

Por quanto, no Brasil, em 1967, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que mencionava se embasar no pensamento de Paulo Freire, usando as fichas de leitura propostas pelo educador, no entanto não se dedicava ao processo de ensino-aprendizagem por meio da problematização da realidade e alando uma possível consciência social. No dia 8 de agosto de 1979, Freire vem ao Brasil para uma visita de um mês, voltando para Genebra. Já em março de 1980, em meio a uma condição política diferenciada de 1964 em nosso país, Freire retorna

ao Brasil, retomando suas funções de escritor e propulsor de teorias libertadoras da educação, assumindo cargos nas universidades e se tornando Secretário Municipal da Educação em São Paulo, de 1989 a 1991 (ARANHA, 2000).

## **RESULTADOS ALCANÇADOS: OS RESULTADOS DESENVOLVIDOS EM UMA VIDA REFLETIDOS EM OBRA E EM LEGADO PARA O MUNDO**

Apresentamos nossas considerações alicerçadas pelo e com as contribuições de Paulo Freire durante o período em que viveu exilado. Porquanto, foi nesse momento que Freire escreveu duas de suas principais obras, as quais foram traduzidas para vários idiomas, além de serem conhecidas e fazerem parte do repertório cultural e acadêmico de diversas partes do mundo, destacamos aqui as obras: Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 1967) e Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1970).

Na obra Educação como Prática de Liberdade o educador discute como tema central a conscientização dos homens da classe dos trabalhadores como processo de sua libertação e a importância da educação no desenvolvimento de uma consciência coletiva para que haja transformação radical da atual sociedade. Haja vista que, a realidade eminentemente em que classe trabalhadora se encontra é dominada pela ideologia de uma minoria elitizada, a qual coisifica a classe trabalhadora, desapropriando da condição de sujeitos de seu processo histórico por meio da exploração de sua força de seu trabalho.

Nessa obra Freire, também, apresentou seu método de alfabetização, fruto de uma experiência de mais de 15 anos, no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. Já na segunda obra, escrita durante o exílio no Chile –Pedagogia do Oprimido, considerada a principal obra do autor – foi o resultado de cinco anos de práticas educacionais enquanto exilado político. Segundo Gadotti “está obra completaria suas concepções pedagógicas acerca das diferenças entre a pedagogo-

gia do colonizador e a pedagogia do oprimido” (GADOTTI, 1989, p. 67).

O educador trouxe como pedagogia do colonizador, a pedagogia burguesa: tradicional e bancária, na qual o método de ensino-aprendizagem ocorria por meio da memorização e dá imposição de conteúdos aos alunos. Enquanto, a pedagogia do oprimido seria o método pelo qual as classes operárias se conscientizariam de sua condição de alienação por meio de uma pedagogia problematizadora, que contextualiza o educando e considera seus saberes, propiciando um ambiente de reflexão crítica da sua realidade ao desenvolver com o educando conhecimentos que contribuíam para sua libertação.

Freire na Pedagogia do Oprimido afirma a educação problematizadora como a alavanca para uma transformação na sociedade atual, exaurindo da realidade o individualismo, onde uma minoria vive da mais valia do trabalho dos trabalhadores, passando a ser uma sociedade solidária e coletiva, em que todos tenham acesso igualitário a tudo, primordialmente a educação.

Por conseguinte, nessa obra, o autor discute sobre a importância do papel político do educador, o qual necessita ter um posicionamento frente as condições sociais, bem como necessita ter um posicionamento diretivo frente ao processo de ensino-aprendizagem que media, no qual não precisa se colocar na posição de dirigir os estudos, desvelando junto do educando a realidade por meio da dialogicidade, assim tornando a educação um processo em que educadores e educandos sejam sujeitos de seu processo histórico.

Freire acredita que é por meio da práxis (ação-reflexão-ação), então, que esses ideais terão a possibilidade de se concretizarem, pois só agindo, refletindo e agindo sobre nossos atos é que será possível desenvolver uma consciência libertadora, e consequentemente a transformação social.

Ainda nessa obra [Pedagogia do Oprimido] Paulo Freire caracteriza duas concepções de educação: a bancária e a



problematizadora. Na concepção bancária, o educador é o que sabe e os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente, o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos na escolha e se acomodam a ela.

No cerne de uma concepção bancária de educação, o educador identifica a autoridade funcional que lhe compete com a autoridade do saber e os educandos devem se adaptar às determinações do educador, dessa forma o educador é o sujeito do processo e os educandos são os objetos. A educação bancária é predominante de relações narradoras e dissertadoras. Sendo assim, a educação se torna um ato de depositar, o saber uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem entre os oprimidos e os opressores, negando a dialogicidade necessária ao processo do conhecimento.

A concepção problematizadora é a relação dialógico-dialética entre educador e educandos, na qual ambos aprendem e ensinam juntos. Nesse sentido, o diálogo é uma exigência existencial, pois possibilita a comunicação e permite ultrapassar o vivido, excedendo as situações-limites o educador-educando chegam concomitantemente a uma compreensão da totalidade do contexto em que se inserem.

Freire considera o papel diretivo da educação, porém insiste que o conhecimento não deve ser confundido com a verdade, como ocorre na teoria positivista do conhecimento. Ademais, concebe a necessidade de elaborar uma nova teoria do conhecimento, a qual a partir dos interesses dos oprimidos possa permitir(re)elaborar e (re)ordenar seus próprios conhecimentos pela apropriação de conhecimentos. Nessa teoria o saber para a libertação do oprimido é a própria tomada de consciência de sua situação de oprimido.

Paulo Freire, contudo, enfatiza que o ato de estudar é um trabalho realmente difícil, na medida em que exige de quem o faz uma postura crítica e sistemática, também exigiu má postura de disciplina intelectual que não se concretiza a não ser praticando, isto é, a o estímulo a praticabilidade da

capacidade política, o espírito investigador e a criatividade.

Consideramos que método freiriano era aplicado, principalmente, na alfabetização de adultos e baseado na realidade de cada região. Contudo, tanto seu método de alfabetização de jovens e adultos como seu legado em obras é tenazmente referenciado nos cursos brasileiros de formação de professores.

## REFERÊNCIAS:

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. São Paulo: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Convites à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fonseca, 1993.

## PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO: OS ESTUDOS DE PAULO FREIRE NA ADMINISTRAÇÃO

*Carlos Eduardo Poerschke Voltz<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

O objetivo desse texto é contribuir para o registro da presença de Paulo Freire, um autor brasileiro estudioso e praticante da educação popular no contexto latino-americano, em trabalhos que avançam para além das fronteiras da área da educação. A reflexão da importância teórica desse autor para a análise da realidade social dos países colonizados, entre os quais o Brasil faz parte, pode estimular o uso de suas teorias em diversos campos do meio acadêmico, como no da História, da Sociologia, da Ciência Política, da Filosofia, da Comunicação, da Psicologia e da Administração. Isso porque Paulo Freire aborda em todos os seus trabalhos o homem e suas relações no e com o mundo.

Desde o início de sua caminhada, Freire ressaltou a importância do diálogo nas relações entre os seres humanos. Para Freire (1987), é diferente falar para alguém de falar com alguém. Mas o conceito de dialogicidade vai além da ação comunicativa entre as pessoas, porque faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. O diálogo não é a simples comunicação, mas é o momento em que os seres humanos se encontram para problematizar a própria vida. Refletindo juntos sobre o que sabem e o que não sabem, os homens podem, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Para ser um agente transformador é preciso que o homem seja capaz de ter consciência da realidade e agir sobre ela. Que seja sujeito histórico, que vá além do estar no mundo como os animais (incapazes de objetivar-se e ao mundo),

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado em Administração, carlospoltz@hotmail.com

que o transforme e se transforme produzindo, decidindo, criando, recriando, comunicando-se. Enfim, que seja um ser da práxis. Segundo Freire (1987, p. 7),

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser seria um perpétuo presente, um eterno hoje.

Então, a realidade social em todos os povos é produto da ação dos homens, e sua transformação só é possível na práxis. Isto é, na reflexão e ação sobre essa realidade. Freire defende a necessidade da afirmação permanente do direito de ser mais de todos e todas, criando, reinventando, a partir da ação dialógica – baseada na a co-laboração, na união, na organização e na síntese cultural - a liberdade (FREIRE, 1987).

Enfim, os estudos de Freire podem interessar e servir como orientação para todos os pesquisadores e pesquisadoras que pretendem refletir sobre o homem, como se comunicam, suas ações ao longo da história, as formas como se relacionam entre si e com o mundo, como se organizam e organizam suas lutas pela sobrevivência no mundo. Por isso, ressaltar a relevância dos estudos de Freire e sobre esse autor na análise da realidade social, sobretudo no contexto de opressão e exploração do povo latino- americano mostra-se de grande importância no meio acadêmico.

A seguir apresentarei uma breve introdução dos Estudos Organizacionais (EOs) e algumas pesquisas realizadas nessa área da Administração, encontradas em periódicos científicos, livros, teses e dissertações. Este trabalho confi-

gura-se, então, em uma revisão bibliográfica que se destina a provocar a curiosidade e o desejo de estudantes. pesquisadores e pesquisadoras não apenas de Administração mas das diversas áreas do conhecimento a utilizarem a teoria freireana em seus estudos.

## **PAULO FREIRE NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS**

Os Estudos Organizacionais (EOs) tratam da tentativa de entender o mundo social que nós habitamos (STABLEIN, 1999), tendo suas origens com as transformações geradas com o capitalismo industrial em meados do século XIX. O surgimento das grandes organizações e a complexidade da atividade foram responsáveis pela ascensão do “estado administrativo”, que “simbolizou um novo modo de organização da sociedade, em que a natureza humana foi transformada pela organização racional e científica” (REED, 1999). A partir desse contexto, as organizações vêm se tornando objeto de pesquisas tanto teóricas quanto práticas.

Com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da consciência crítica nos EOs, Lovison e Camara (2008) escreveram um ensaio no qual argumentaram que a pedagogia freireana, baseada na dialogicidade, no desenvolvimento de uma consciência reflexivo-crítica e num que-fazer solidário, pode transformar o modo de agir-pensar-viver nas organizações. De acordo com os autores, todas as esferas da vida humana associada estão submetidas aos interesses dominantes no contexto da sociedade capitalista contemporânea. Esta relação de opressão tende a “estigmatizar o vínculo entre as organizações de variadas naturezas e os sujeitos que - empregados ou desempregados – nelas atuam ou a elas se reportam” (LOVISON; CAMARA, 2008, p.1).

Ao realizarem a apropriação das ideias de Paulo Freire para os EOs, Lovison e Camara (2008) assumiram o compromisso com o saber libertador, que parte da realidade do oprimido e vai sendo construído dialogicamente em direção à transformação da realidade. Segundo os autores,

Para que essa dialogicidade na vida humana associada seja possível, é necessário pressupor que todos os indivíduos que são agentes nesse diálogo possam argumentar com o outro em uma relação de semelhança. A partir dessa visão, com efeito, seja numa relação professor-aluno, seja em outros ambientes organizacionais, pessoas em posições hierárquicas superiores e inferiores devem ater-se uns aos outros enquanto semelhantes, respeitando as suas diferenças e o mútuo direito à argumentação (LOVISON; CAMARA, 2008, p.10)

Em outras palavras, os autores defenderam que, na medida em que os fundamentos da pedagogia freireana fossem trazidos para o ambiente organizacional, os sujeitos passariam a estimar os seus semelhantes e a praticar o respeito mútuo, independente das diferenças de papéis e responsabilidades.

Paes de Paula e Maranhão (2009) também recorreram à pedagogia freireana para discutir a questão da opressão e da resistência nos EOs. O argumento foi: “a opressão é um fenômeno coletivo, portanto, quando se busca um projeto emancipatório mais amplo, a resistência também precisa ser empreendida como uma ação coletiva” (PAES DE PAULA, 2009, p. 464). As autoras ressaltaram que a teoria de Paulo Freire constitui-se num valioso referencial para os estudiosos críticos das organizações, seja para analisar ou para fomentar as ações coletivas. Essa visão rejeita a micro-emancipação como alternativa à dominação, pois as micro-ações levam os sujeitos a criarem suas regras, mas ainda submetendo-se à ordem hegemônica.

Sob uma leitura freireana, essas micro-emancipações não passam de atitudes astutas, em que o sujeito se traveste de uma roupagem de mudança, mas alimenta as raízes da mesma estrutura que o corrompe. Sob o desenvolvimento de uma atitude astuta, o sujeito se distancia da possibilidade de crítica. O astuto não acredita na mudança coletiva e, por isso mesmo, na possibilidade de instituição de formas não instrumentais de vida humana. Ele busca, assim, refúgios em que ele possa “respirar”

um pouco de liberdade, transformando-a em fetiche, em objeto a ser consumido. Ele nunca busca a liberdade propriamente dita, já que esta, para ser alcançada, deve negar a submissão do homem às estruturas e alimentar a capacidade de mudança coletiva dos sujeitos (PAES DE PAULA; MARANHÃO, 2009, p. 475),

A pedagogia freireana, contudo, possibilitaria o diálogo entre os sujeitos, o posicionamento crítico e o surgimento de novas práticas organizativas emancipatórias.

Moraes, Flores e Misoczky (2010, p.73) fizeram uma aproximação entre Ernst Bloch, Antonio Gramsci e Paulo Freire, autores cujas obras “estão marcadas pela materialidade e pela dialética nos processos subjetivos e sociais, bem como pela necessidade de conscientização do ser humano para que este, de objeto, torne-se sujeito da história”. Afirmaram que “Freire pode ser considerado um herdeiro de Bloch, quando assume a possibilidade da transformação do sonho em realização, e de Gramsci, quando trata da inseparabilidade entre atividade física e intelectual” (MORAES; FLORES; MISOCZKY, 2010, p.73).

No mesmo texto, foi destacada a teoria de Paulo Freire como arcabouço teórico para a análise da prática da organização das lutas sociais na América Latina. Porque enquanto a teoria da ação antidialógica está expressa nas burocracias e há muito tempo possui seus teóricos e ideólogos, a teoria dialógica “expressa o devir de uma organização cujo objetivo é a libertação humana e pressupõe como inseparáveis a prática organizacional e a aprendizagem” (MISOCZKY; FLORES; MORAES, 2010, P. 70).

Em outro trabalho, Moraes e Misoczky (2010) refletiram sobre o processo de organização dialógica do Movimento de Trabajadores Desocupados de La Matanza (MTD La Matanza). Levando em consideração que o tema da organização é central nas reflexões de Paulo Freire sobre conscientização e aprendizagem, as autoras fizeram a apropriação das formulações desse autor para os EOs e passaram a

utilizar as expressões organização anti-dialógica e organização dialógica. Elas apresentaram de modo articulado a teoria, o contexto do surgimento do Movimento e suas práticas organizacionais.

O contexto no qual surgiram na Argentina os Movimentos de Trabalhadores Desocupados (MTDs) foi a crise da década de 1990. Esse processo foi “resultado do acúmulo de decisões políticas, econômicas e sociais que tiveram sua origem mais imediata na crise da década de 1950, quando a Argentina converteu-se, quase que exclusivamente, em exportadora de carnes e grãos” (MORAES; MISOCZKY, 2010, p.85). O país enfrentou uma situação econômica difícil, acumulando dívidas e lidando com o aumento do desemprego, da pobreza e da inflação. Para amenizar a pobreza e a fome da população, implantou medidas assistencialistas. Sem condições de manter a própria vida, a população argentina passou a se mobilizar em protestos contra as situações-limites que viviam naquele momento.

Desse processo se constituíram, na Argentina, os MTDs. Estes se organizavam por bairros ou municípios, protestando por meio do bloqueio de vias contra o desemprego, decidindo em assembleia, criando uma nova identidade – a de piqueteiros. Essas organizações, embora se sustentassem sobre os mesmos pilares (trabalho territorial, autonomia e horizontalidade), tiveram suas práticas e objetivos organizacionais construídos de diferentes maneiras, podendo gerar diferentes resultados (MORAES; MISOCKZKY, 2010).

Após se inserirem como sujeitos na história e começarem a agir em co- laboração, os piqueteiros precisavam se relacionar com os organismos governamentais e pensar a questão da distribuição dos planos sociais (estratégia de manipulação dos conquistadores). Diferente de outros MTDs, o MTD de la Matanza não aceitaram os planos sociais sob o argumento que os institucionalizariam como pobres.

Em diálogo com outra organização - as Mães da Praça de Maio - o grupo começou a problematizar e desmitificar a realidade, descobrindo que podiam muda-la com ações



baseadas na união e na auto-organização. Desde os primeiros encontros, a ação dos sujeitos foi marcada pelo diálogo, pelo desvelamento da realidade, pelo aprendizado e desenvolvimento da consciência crítica. Com a ajuda das Mães, o MTD La Matanza criou um Centro Comunitário no bairro de La Juanita. Até o ano de 2001, a prática da organização se resumiu em reuniões e busca de alianças, orientadas para o aprendizado e para um empreendimento que possibilitasse a sustentabilidade do grupo. A elaboração de um plano focado na educação e na tomada de consciência foi o primeiro resultado das alianças. As atividades do MTD La Matanza se dividiam entre o complexo produtivo (a padaria, a confeitaria, a serigrafia e a editora) e o complexo educativo (o teatro, a escola, a educação para jovens e adultos e o ensino técnico) (MORAES; MISOCZKY, 2010, p. 99).

<b>Características da teoria da ação anti-dialógica</b>		<b>Características da teoria da ação dialógica</b>	
<b>Conquista</b>	Há dominadores e dominados. Relações paternalistas. O conquistador determina os objetivos, os conquistados executam. A conquista é econômica e cultural. O mundo é mitificado e a realidade é apresentada como natural. A aproximação entre conquistadores e conquistados é feita por comunicados.	<b>Co-laboração</b>	Homens e mulheres são atores da ação de sua libertação. Co-laborar pressupõe a adesão livre ao grupo. A confiança, necessária à organização, é resultante do encontro. A inserção como sujeitos da história se efetiva na análise crítica da própria realidade. Problematizar a realidade implica em agir para transformá-la.
<b>Divisão para manter a opressão</b>	Há separação entre planejadores e executores. Há seres humanos inferiores e superiores. São utilizados métodos sutis e explícitos para reprimir a criatividade e a autonomia. É disseminada a necessidade de harmonia entre os que compram e os que vendem a força de trabalho. São utilizados treinamentos diferenciados para líderes e liderados. São estimuladas visões localistas que impedem a percepção crítica da realidade.	<b>União</b>	A descoberta de si mesmo como sujeito histórico, com possibilidades de interferir no futuro, só acontece na união auto-organizada. No diálogo, em união, o primeiro passo é a desmitificação da realidade. Na união o grupo pode escolher seus líderes ou representantes e delegar-lhes tarefas. A liderança se encontra sob a força do poder do grupo e uma de suas responsabilidades é mantê-lo unido. A unidade interna do grupo, que reforça e organiza o poder, só existe na unidade do grupo entre si e com sua liderança.

Em todos os processos organizacionais que descreveram, as autoras ressaltaram a posição central que ocupava a aprendizagem. De acordo com elas, nas formulações de Paulo Freire: “na ação dialógica, os sujeitos se encontram e co-laboram com o objetivo, ou seja, se auto-organizam e aprendem no processo de auto-organização e se conscientizam na própria prática organizacional” (MORAES; MISOCZKY, 2010, p.104). A aprendizagem é uma das duas dimensões do aspecto contraditório das relações sociais. A outra dimensão refere-se ao permanente risco de cooptação pelo sistema. O MDT La Matanza perdeu as características que o definiam, mas a consciência que os seus membros

ganharam de si e do mundo ao vivenciarem uma experiência dialógica não se perdeu junto.

No quadro a seguir serão apresentadas as características da ação anti-dialógica e da ação dialógica da teoria freireana, que fundamentaram a análise das práticas organizacionais do MTD La Matanza.

<b>Manipulação</b>	<p>A palavra é a tática e o instrumento utilizado para comunicar enquanto passa a impressão de diálogo.</p> <p>São utilizadas táticas de manejo para anestesiar o pensar autônomo.</p> <p>Formas assistencialistas são meio para evitar a (auto)organização.</p> <p>É um instrumento que torna as massas politicamente imaturas.</p> <p>É estratégia de conquista.</p>	<b>Organização</b>	<p>O objetivo dessa (auto)organização é a libertação humana.</p> <p>O testemunho é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da organização.</p> <p>Organizar não é justapor indivíduos, é união auto-organizada.</p> <p>A liderança se constitui na delegação e ao existenciar-se como liberdade evita o antagonismo com aqueles que lhe delegaram alguma autoridade.</p> <p>A organização, implicando autoridade, não é autoritária e, implicando liberdade, não é silenciosa.</p>
<b>Invasão cultural</b>	<p>É tática de dominação ao disseminar a cultura do êxito e sucesso pessoal e impedir a organização do coletivo.</p> <p>Inibe a expansão de determinado grupo que, invadido, perde sua originalidade.</p> <p>Se expressa na formação técnico-científica como parte do processo de manutenção da invasão cultural.</p> <p>Através da relação de dependência, impõe o medo de liberdade.</p> <p>Instala uma mudança qualitativa de percepção da realidade.</p>	<b>Síntese cultural</b>	<p>A ação cultural dialógica pretende superar as contradições antagônicas para a libertação humana.</p> <p>Nesse tipo de ação cultural não há invasores, há diálogo, integração, mesmo entre atores de diferentes classes.</p> <p>É o instrumento de superação da própria cultura alienante.</p> <p>Em lugar de esquemas prescritos, os sujeitos organizados criam juntos as pautas para sua ação e, dessa forma, renascem num novo saber e numa nova ação.</p> <p>Toda revolução, se autêntica, é também uma revolução cultural.</p>

**Fonte:** Adaptado de Moraes e Misoczky (2010).

O trabalho de Moras e Misoczky sobre o MTD La Matanza teve como foco duas escolas localizadas na Argentina (Asociación Madres de Plaza de Mayo e o Jardín Crecer Imaginando en Libertad do Movimento de Trabajadores Desocupados de La Matanza) e uma escola localizada no Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul (Escola Estadual de

Ensino Fundamental Nova Sociedade, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Com inspiração em Weber, foram construídos dois tipos ideais para nortear a pesquisa sobre as práticas organizacionais dessas escolas. Para a construção do tipo ideal de prática organizacional vertical, foi realizada uma revisão das abordagens contemporâneas incluindo “o registro de estudos que mostraram a atualidade e vigência das formulações weberianas no pensamento funcionalista de autores vinculados aos EOs” (MISOCZKY; MORAES, 2011, p. 49). Para contrapor as práticas organizacionais verticais, foi construído o tipo ideal de práticas organizacionais horizontais a partir de uma revisão de autores da tradição marxista, do socialismo libertário e do socialismo utópico e de algumas experiências de autogestão em empresas recuperadas. Nesse tipo ideal,

as decisões e a execução das decisões são submetidas ao coletivo; as relações de poder são expressas através da participação direta de todos nas decisões e essas são concretizadas por meio de delegação autorizada. Assim, quando uma atividade é executada por alguns, é o coletivo que a executa através daqueles que estão autorizados a executá-la, é o mandar obedecendo (MISOCZKY; MORAES, 2011, p. 86).

Cada caso foi analisado tendo por referência os tipos ideais construídos previamente. Na análise, foram mesclados momentos descritivos e analíticos, contextualizados com a situação do país onde as escolas estavam localizadas. O trabalho se mostrou fecundo porque levou à reflexão

sobre as relações que se estabelecem com a institucionalidade no momento em que decidem formalizar suas atividades de modo a garantir o trânsito dos educandos no sistema educativo e/ou para o exercício profissional. Isto porque as três organizações estudadas buscaram alguma forma de adequação ao sistema legal de ensino, devido à necessidade de reconhecimento dos títulos e atividades realizadas. A primeira consequência foi que as escolas tiveram que compatibilizar a lógica orga-

nizacional do movimento com a lógica institucional do sistema formal de ensino (MISOCZKY; MORAES, 2011, p. 177).

## RESULTADOS ESPERADOS

Os trabalhos revisados mostraram a existência de práticas organizacionais produzidas pelos movimentos sociais que foram analisadas a partir da teoria de Paulo Freire por estudiosos da Administração. Também reforçaram a fecundidade da teoria da ação dialógica de Paulo Freire como modelo de análise para ações, relações e práticas de grupos sociais na realidade brasileira e latino-americana. Isso significa que a teoria freireana é estimulante nos estudos críticos sobre os homens e as formas como organizam suas vidas.

Os trabalhos também estimulam os pesquisadores e pesquisadoras a assumirem um posicionamento crítico frente ao objeto de estudo no sentido de desocultar realidades desumanizantes no contexto latino-americano, marcado pela relação de opressão existente entre as elites e o povo e também a opressão que historicamente os países latino-americanos têm sofrido frente aos países colonizadores considerados desenvolvidos.

Por meio do posicionamento crítico, sugerido nos trabalhos de Paulo Freire, os estudantes das diferentes áreas do conhecimento podem estar comprometidos com a transformação, contribuindo de forma ética por meio de suas pesquisas com a reflexão dos sujeitos em dois movimentos. No de denúncia de toda ação, relação, organização e prática social que viole a dignidade humana e dificulte ou impeça o homem na sua busca de “ser mais”, de problematizar sua realidade e agir sobre ela. E no de anúncio de novas ações, relações, organizações e práticas sociais voltadas para a libertação dos homens e mulheres que historicamente tem sofrido na pele situações de opressão. Que os homens e as mulheres possam, por meio dos estudos construídos com o povo e para o povo, problematizar a realidade, se tornar

conscientes de sua situação, se apropriando dela e, com isso, ser capazes de transformá-la.

O diálogo entre a teoria e a prática, entre o pesquisador ou pesquisadora e o agente ou grupo pesquisado e a construção articulada de conhecimento, resulta no intelectual orgânico no sentido de não apenas orientar, mas também construir com os sujeitos na sociedade concreta a realidade. A teoria de Paulo Freire, que convida o intelectual a partir de recortes da realidade concreta fundada na ação e relação dos sujeitos em direção à reflexão comprometida com a libertação por meio do diálogo mostra-se indispensável na contemporaneidade marcada por desigualdades de todo o tipo. Sobretudo para avançar na marcha esperançosa dos homens e mulheres que sabem que mudar é possível.

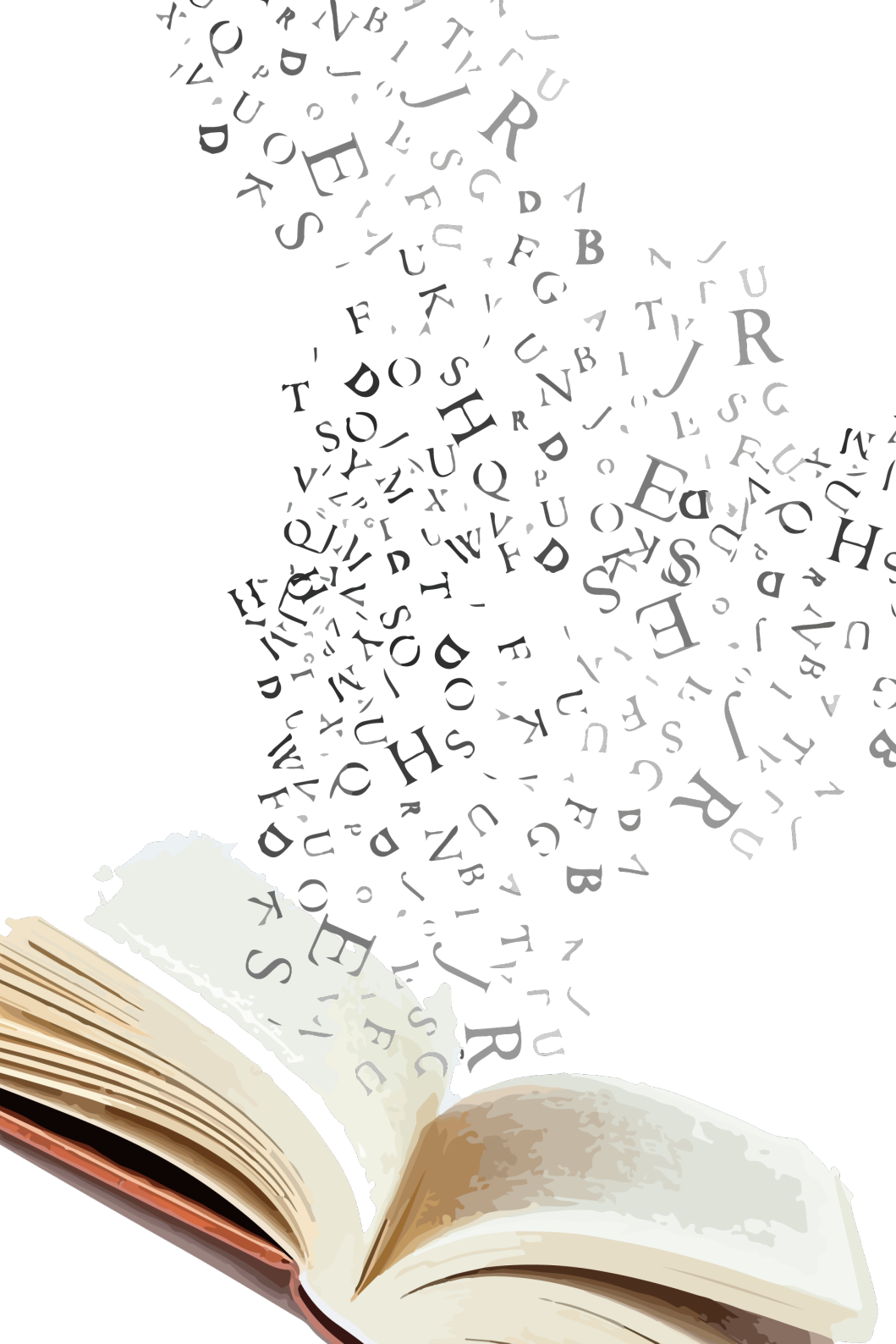
## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LOVISON, Aida Maria; CÂMARA, Guilherme Dornelas. Utopia & transformação social: contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire para os estudos organizacionais. In: **Anais...** do XXXII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 2008.
- MISOCZKY, Maria Ceci Araujo; MORAES, Joysi and FLORES, Rafael Kruter. Bloch, Gramsci e Paulo Freire: referências fundamentais para os atos da denúncia e do anúncio. **Cad. EBAPE.BR**. 2009, vol. 7, n. 3, pp. 448-471.
- MORAES, J.; MISOCZKY, M. A organização dialógica do Movimento de Trabalhadores Desocupados de La Matanza. In: MISOCZKY, Maria Ceci A.; FLORES, Rafael k.; MORAES, Joysi. (Org.). **Organização e Práxis Libertadora**. Porto Alegre: DaCasa Editora, 2010.
- PAES DE PAULA, Ana; MARANHÃO, Carolina. Opressão e resistência nos estudos organizacionais críticos: con-

siderações acerca do discurso da servidão voluntária e da pedagogia do oprimido. **Organizações & Sociedade**, Salvador, 2009, vol. 16, n. 50, pp. 463-477.

REED, Michael. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart, HARDY, Cynthia, NORD, Walter. **Handbook de estudos organizacionais**. Volume 1. São Paulo Atlas, 1999. pp. 61-98.

STABLEIN, Ralph. Dados em Estudos Organizacionais. In: CLEGG, Stewart, HARDY, Cynthia, NORD, Walter. **Handbook de estudos organizacionais**. Volume 2. São Paulo Atlas, 1999.





## PAULO FREIRE E A QUESTÃO DO EXÍLIO

*Adilson Cristiano Habowski<sup>1</sup>*

*Elaine Conte<sup>2</sup>*

*Míriam Benites Rios<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O estudo discute sobre a vida de Paulo Freire (1921-1997), que ao manifestar suas posições de direito à pergunta frente à rigidez das formas de pensar se fadou ao exílio. Trata-se de analisar, pela via hermenêutica, os contextos de aprendizagem de um pensador socialista exilado por suas posturas consideradas hostis e de implicações nefastas ante aos modelos totalitários da época. No campo da educação, Freire apontou críticas contundentes contra a barbárie que prevaleceu sobre a vida coletiva em conjunturas ditatoriais, provocando resistência às ideias hegemônicas de governo. Freire abre diante de nós um mundo de possibilidades epistemológicas, políticas e sociais, frente ao pensamento de homogeneizar a cultura, possibilitando a conscientização dos mecanismos aprisionadores da vida e o reconhecimento dos oprimidos, uma vez que o exílio implica a ruptura de absolutismos, assim como o questionamento da realidade, que precisa ser reconstruída a seu contrapelo.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Exílio. Educação.

---

1 Mestrando em Educação na Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS. Bolsista CAPES/PROSUC. Integrante do grupo de pesquisa NETE/CNPq. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

2 Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - UNILASALLE e líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

3 Mestranda em Educação na Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS. Bolsista CAPES/PROSUC. Integrante do grupo de pesquisa NETE/CNPq. E-mail: miriambrios@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A história nos revela que não é possível fazer juízos de valor para culturas, porque todas elas são diferentes, assim como as populações que as compõem. No entanto, quando regimes totalitários e conservadores emergem, grandes pensadores são exilados por meio desses sistemas autoritários, violentos e vazios. Diante disso, o exílio nem sempre se revela meramente como caminho oposto à morte, já que esse pode significar também um distanciamento cultural do seu próprio contexto, para rever e reaprender um discurso crítico que não encontra forças ante uma realidade dura e opressiva. Essas vozes abnegam de suas vidas em prol da libertação dos oprimidos (empobrecidos e injustiçados), pois compreendem que esses sistemas políticos levam a degradação e a regressão humana, produzindo uma anti-civilização e sofrimentos às vítimas do seu tempo. Ao tornarem suas vozes instrumentos de críticas audíveis, fadam-se a dois caminhos: à morte (por trabalhos forçados, extermínio ou suicídio) ou ao exílio (trancafiados e proibidos de emitir qualquer versão crítica).

No contexto brasileiro, o período de Ditadura Militar (1964-1985) representou um dos maiores períodos de repressão, perseguição política e censura no Brasil, sendo qualquer postura socialista ou de esquerda extirpada. Os interesses dos militares não estavam em consonância com as necessidades do povo oprimido, mas dos grandes burgueses brasileiros. Aqueles que se mostraram críticos a essa conjuntura política e com olhos voltados aos mais explorados sofreram pelas suas posturas, sendo torturados, presos, condenados à morte ou sendo exilados em outros países. Paulo Freire foi um dos educadores críticos de vertente socialista, que após algumas prisões porque estava preocupado em desenvolver um programa de alfabetização de adultos para o país não teve outra alternativa a não ser o exílio (entre outros motivos caluniosos, pela razão de ser um perigoso subversivo internacional, um inimigo do povo brasileiro e um inimigo de Deus).

Freire reconhece o ser humano marcado pelas críticas de ver, pensar e habitar o mundo, sendo exemplo de resistência e reflexividade enquanto personalidade exilada que sobreviveu a realidades opressivas e totalitárias, em defesa de uma educação humanizadora. Por mais dolorosa que a experiência de exílio possa ser, é preciso tomar ciência que ele proporciona uma ruptura de barreiras e fronteiras imagináveis que prendem e aprisionam o sujeito em sua própria pátria. Quando Freire foi exilado, o ambiente solitário e hostil tornou-se a possibilidade de tomada de distância do território dominado, concedendo assim uma análise crítica mais profunda e fundamentada dos contextos em questão.

Tendo em vista a voz crítica e a postura freireana diante do exílio, somos indagados a questionar: do exílio, quais elementos Paulo Freire nos apresenta para que a educação faça frente aos regimes totalitários? O trabalho de cunho hermenêutico visa interpretar e compreender o exílio de Freire como um desígnio do intelectual crítico frente a regimes totalitários, para pensar os destinos de uma educação que possa auxiliar na prevenção de barbáries coletivas e de (des)governos de estado de exceção. O processo hermenêutico precisa sempre estar em busca de revisão e atualização dos textos e contextos sociais para chegar a uma realidade mais justa e equânime, portanto, sem uma interpretação conclusiva. A verdadeira interpretação não busca uma definição acabada e fixa, pois o significado "é incompleto, contraditório e fragmentário e grande parte dele pode estar entregue a cegos demônios. Talvez a leitura seja precisamente nossa tarefa, para que lendo aprendamos a conhecer melhor e a banir os poderes demoníacos". (ADORNO, 2005, p. 7). Nos pressupostos de Paulo Freire, buscamos realizar um diálogo a fim de viabilizar uma melhor compreensão, visto que a conversação é,

[...] encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pela qual os homens encontram seu significado enquanto ho-

mens, [então, o] diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 2002, p. 83).

Tal diálogo é tido como um processo fundamental para a verdadeira compreensão e valorização das diferenças, possibilitando o avanço interpretativo na e com a conversação. Desta forma, o presente estudo inicia abordando as posturas críticas de Freire e as influências do exílio em sua caminhada formativa frente ao totalitarismo da ditadura militar. Como culminância, apresentamos uma reflexão que subjaz a vida marcadamente pedagógica de Freire, uma vez que mesmo no exílio manteve a sua postura de educador, de resistência ao instituído, como um grande mestre e pensador que não apenas ensina, mas que ensinando aprende.

## **A CONSCIÊNCIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE FRENTE AO TOTALITARISMO DA DITADURA MILITAR**

O exílio não ocasiona um mero afastamento do sujeito da realidade primeira, mas também o coloca em pleno contato com a nova realidade a qual ele passa a se inserir. A Ditadura Militar do Brasil, período em que os militares governaram o país, caracterizou-se pela ausência de democracia, destruição dos direitos constitucionais, censuras, perseguições políticas e sentenças aos que eram contrários à Ditadura, deixando grandes estragos no sistema educacional e na história nacional. No período de 1930 a 1964, Paulo Freire, nascido em 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco, destacou-se entre os intelectuais brasileiros, tornando-se reconhecido no governo do Presidente João Goulart, chegando, inclusive, a ser o coordenador do Programa Nacional de Alfabetização (PNA, em 1962). Freire elaborou os alicerces de seu plano, sempre ligado ao contexto sociopolítico brasileiro, vigilante às dificuldades da população, principalmente na busca de respostas democráticas voltadas aos oprimidos enquanto atitude crítica frente ao mundo. Conforme Benjamin (1994, p. 226),

A tradição dos oprimidos nos ensina que o 'estado de exceção' em que vivemos é na verdade regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é criar um verdadeiro estado de exceção [de emergência]; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo.

Esse trabalho intelectual em prol dos mais necessitados foi obstruído pelo golpe Militar de 1964, pois imobilizava a classe oprimida a lutar por seus direitos e liberdade de expressão. Tal ato, frente a uma época de enfrentamentos para a história do Brasil, culminou no exílio de muitos intelectuais, bem como de Paulo Freire. Neste contexto, a sociedade capitalista brasileira apresentava-se como uma sociedade,

[...] fechada a que já nos referimos. Sociedade, acrescenta-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. (FREIRE, 2009, p. 57).

Visando não findar suas críticas que emergiam de uma realidade degradante, em prol de um povo oprimido pelo sistema totalitário de governo, em junho de 1964, antes de ser preso pela primeira vez, Freire solicitou permissão do passaporte para viajar ao México. Porém, a solicitação foi recusada pelos políticos que invalidaram seus direitos, alegando que seus estudos são extremamente esquerdistas ao privilegiar os mais necessitados. Na primeira prisão, Freire permaneceu por vinte dias, sendo solto no dia 3 de julho. Na segunda prisão, ficou preso por cinquenta dias,

passando por diversos presídios de Recife e Olinda. Quando solto, Freire viajou ao Rio de Janeiro sendo recomendado para pedir acolhimento na Embaixada Boliviana, chegando a La Paz com seus familiares em outubro de 1964. Porém, aí ficou menos de dois meses, pois um novo golpe de Estado o atacou, precisando se exilar no Chile. Durante o exílio no Chile, escreveu o livro *Pedagogia do Oprimido*. No período de abril de 1969 a fevereiro de 1970, Freire lecionou nos Estados Unidos na Universidade de Harvard. Posteriormente, no período de 1970 a 1980, exilou-se em Genebra, Suíça. A partir de 1975, quando conheceu Guiné-Bissau (África), Freire trabalhou mais diretamente na África, em Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, que estavam em um período de reconstrução, pela conquista da independência. Freire só retornou ao Brasil no final de 1980. Por estes caminhos, Freire escreveu sobre a experiência do exílio:

Na verdade, um dos sérios problemas do exilado ou exilada está em como lidar, de corpo inteiro, com os sentimentos, desejos, razão, recordação, conhecimento acumulados, visões de mundo, com a tensão entre o hoje vivido na realidade de empréstimo e o ontem, no seu contexto de origem, de que chegou carregado de marcas fundamentais. No fundo, como preservar sua identidade na relação entre a ocupação indispensável no novo contexto e a pré-ocupação em que o de origem deve constituir-se. Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia. (FREIRE, 2003, p. 34).

O exílio marcou profundamente suas reflexões. Paulo Freire, mesmo com tamanha capacidade intelectual, não teria tal abordagem questionadora da realidade sem a experiência do exílio. Suas críticas e manifestações adquiriram forma e consistência na medida em que esteve inserido nos contextos de expatriação. Por isso, publicou diversas obras que refletiam suas experiências no Brasil e suas vivências nômades de exilado político. Da vivência comprometida com os oprimidos, Freire construiu suas reflexões percebendo as incoerências e obstáculos do processo emancipador

e os mecanismos de dominação e de poder usados para manter a opressão em relação aos dominados. Freire provocou hipóteses transformadoras sobre a práxis social crítica mediada pelo diálogo, articulando as dimensões objetiva, subjetiva e social da racionalidade educativa, pela capacidade de leitura crítica de mundos e pela abertura realizada num contexto sociocultural com os outros (marginalizados e oprimidos).

Na concepção freireana é através da relação de diálogo que se inicia o ato de ensinar e de aprender com atividades participativas de pesquisa e de (re)elaboração própria e coletiva, nas quais podemos ser autônomos e motivados a (re)conhecer ações, interpretações, como atores do conhecimento social. A autonomia faz parte dos processos educativos e formativos próprios da interdependência humana, ao lado da capacidade de (auto)crítica, de ajudar os estudantes a desenvolverem o gosto de fazer leituras e interpretações nas relações solidárias com os outros no mundo. Esse diálogo não pode reduzir-se a uma postura de impor ideias ou apenas trocá-las, ou seja, "o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível" (FREIRE, 2003, p. 118).

Mas em uma sociedade opressora, discriminatória e subalternizada, na situação de exílio, as possibilidades de diálogo são atrofiadas ou diminuídas em informações desconexas e sem sentido, pois só ocorre "entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos" (FREIRE, 2002, p. 123). A ideia da educação problematizadora estimula nos estudantes a capacidade de (re)pensar através de problematizações e contextualizações, de buscas por respostas diferentes à educação tradicional chamada por Freire de bancária, de saberes prontos, com perguntas e respostas lineares, não possibilitando novos significados e sentidos. A problematização pode partir do professor e do estudante, porém, precisa ser retroalimentada para o aperfeiçoamento das performances

em novas perguntas, mas sempre em profícuos diálogos com as diferenças.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 2002, p. 95).

Para Freire, o diálogo surge do encontro com o outro e este não evolui cognitivamente e emocionalmente sem tal prática, já que o diálogo humaniza e o torna crítico no mundo em que habita, podendo desta forma transformá-lo, pois não há transformação, nem novos entendimentos sem a conversação. O diálogo tem algo de libertador e contribui para a emancipação na interdependência do agir intersubjetivo. A educação contribui para a formação de sujeitos críticos, pensantes, pois instiga os participantes a questionar o mundo, perceber a condição humana de inacabamento e de necessidade de buscar a melhoria da vida social. A pessoa crítica é a que será geradora de mudanças no mundo, pois ao aperfeiçoar sua criticidade deixa de ser um indivíduo semiformado e passa a ser um sujeito questionador das desigualdades na sociedade em que vive, já que percebe sua condição formativa no movimento de afastar-se de si para se engajar no sentido do mundo a partir do outro. Freire (2002) desenvolve uma pedagogia social e crítica, contribuindo para os processos de desalienação intersubjetiva.

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas precisamente porque



captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2002, p. 97- 98).

Conforme Freire (2001, p. 31), “é bem verdade que a industrialização vem promovendo a sua transformação de espectador quase incomprometido em ‘participante’ ingênuo, em grandes áreas da vida nacional”. A partir da vivência do exílio, assumiu uma relação de diálogo (auto)crítico, que implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico, diante de uma prática pedagógica autoritária e opressora, contribuindo com a formação de ações educativas justas e apropriadas do sentido da realidade. A compreensão da educação como práxis social de dimensão formativa é assim radicalizada: “o meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora” (FREIRE, 2001, p. 86).

Freire dedicou grande parte de sua vida ao reconhecimento da educação que desvela o mundo pelo diálogo, questiona e valoriza as diferenças em uma sociedade emancipada, bem como no combate às formas de pedagogia bancária, excludentes, preconceituosas e elitistas. Suas reflexões tiveram incidência na sociedade brasileira na época de transição para a modernização, onde as disputas pelo poder político estavam centradas em duas grandes forças: urbano-industrial e agro-comercial. Estas foram as bases de 1955 a 1965 que propunham uma ideologia da consciência nacional, sugerindo o desenvolvimento do país. Paulo Freire expõe que é necessário aumentar o grau de atuação política do povo sobre as questões que acontecem no âmbito social, enquanto sujeitos voltados à construção emancipatória. Para isso, sugere como potencial o círculo de cultura<sup>4</sup> validado na palavra que circula

4 “Os círculos de cultura foram criados por Freire (1987) no final da década de 50 como uma forma de trabalhar o processo de aprender a partir da participação do estudante como sujeito de sua cultura, detentor de um saber

nos grupos, pois em cada âmbito social existem temas geradores para serem discutidos, destacando-se a compreensão pela leitura crítica dos clássicos, não como simples repetição, mas como participação no presente, alargando horizontes de conhecimento do período histórico e do contexto social. Para que o círculo de cultura vingasse era preciso realizar pesquisas através de temas geradores com conversas informais com os moradores da localidade, em que “dirão o porquê, e como e o para que da investigação que pretendem realizar e que não podem fazê-lo se não se estabelece uma relação de simpatia e confiança mútuas” (FREIRE, 2002, p. 121). Os pesquisadores em seus diálogos com a população acionam um olhar crítico, recolhendo subsídios para a compreensão dos modos de vida, de ser e de pensar dos sujeitos, a fim de que juntos possam tecer a sua descodificação, através de uma visão reflexiva, questionadora, relacional e observadora da própria realidade.

Ao invés de manifestar uma perspectiva fatalista ou de acomodação intelectual em relação ao exílio, Freire luta e desenvolve nesta experiência uma sensibilidade, generosidade e solidariedade aos diferentes contextos, tornando-se um educador mundialmente reconhecido por promover uma cultura do diálogo mediante a conscientização. A partir do diálogo intercultural, Freire conseguiu (re)aprender, questionar e dizer a própria palavra, pois “foi por esses pedaços de mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele que eu entendi melhor a mim mesmo”. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 22). Freire (2002, p. 38) afirma que é a “reflexão e a ação dos homens sobre o mundo que faz a transformação acontecer, sem esses dois atos a superação da condição opressor e oprimido é impossível”.

O exílio trouxe sofrimento para Freire, mas também experiências educativas que o enriqueceram como intelectual da classe trabalhadora nas instituições de diferentes países,

---

gerado na prática social, que precisava ser problematizado pelos educadores e acrescentado a temas de dobradiça, a fim de ampliar o diálogo entre os sujeitos que também atuam, pensam e falam”. (CONTE, 2012, p. 118).

cultivando assim uma forma de ensinar e de aprender que humaniza por meio da reflexão e da prática social, denunciando as falsas fronteiras do conhecimento em busca da libertação de estruturas objetivamente dadas. Freire destaca que isso seria negar a historicidade que nos é constitutiva por meio da *práxis*, da linguagem vivida no diálogo vivo, que dá possibilidades ao sujeito constituir-se na história, pois, “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2003, p. 41).

De acordo com Freire (2002, p. 93), “se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles”. Nos espaços de encontro, nos círculos de cultura ou através do dialógico, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2002, p. 95). O pensador destaca que não existe diálogo sem a amorosidade do falar e do ouvir o outro, pois é da linguagem que nasce o saber, que está na capacidade de decodificar e examinar os fatos do mundo de forma aventureira e investigativa. Assim, “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2002, p. 92). Para o diálogo acontecer é necessário despertar e potencializar nos sujeitos a capacidade de (re)inventar-se na escuta sensível como um artifício constituinte antes de qualquer diálogo, pois o sujeito educa-se com o outro. Sujeitos dialógicos e com a capacidade crítica sabem que podem transformar-se mutuamente. Como apresenta Freire (2002, p. 94), “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos”.

O diálogo passa pela condição humana e abre possibilidades para a utopia esperançosa, visto que não há diálogo sem a esperança que acompanha a busca de mudanças para a melhoria da vida em sociedade. Nas palavras de

Freire (2002, p. 95), “[...] movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero [...]”, não de forma ilusória, pacífica e receptora, mas com a disposição de saber debater proposições e reconstruí-las permanentemente conforme as necessidades, por meio da geração de uma reflexividade que provém do outro (nem sempre disponível), pois, “[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro”. A capacidade de diálogo é a abertura ao olhar do outro, à inquietação e à curiosidade de aprender e evoluir com o outro, indo além da uniformização, de experiências de exclusão social ou homogeneização das consciências, “porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro” (FREIRE, 2003, p. 118).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exílio marcou profundamente a vida e as reflexões pedagógicas de Paulo Freire, por meio de inquietações e incertezas, desenvolvendo sua crítica contra regimes totalitários que assolavam o Brasil, contra a identificação cega pelo coletivo, o poder dominador de manipular e homogeneizar as massas e a favor de uma consciência verdadeira. Para superar as questões desagregadoras e os tempos sombrios da sociedade (marcados pela dor e injustiça), é preciso manter-se aberto, com todos os sentidos, todos os sentimentos, para as influências e contradições sociais, para o discurso alheio, livre e plural. Por isso, Freire aposta que a educação é meio de conduzir o ser humano à emancipação coletiva, que demanda a compreensão da significação profunda da palavra na *práxis* social e pela unidade entre prática e teoria à educação transformadora, orientada no sentido da libertação. Este movimento do pensar o exílio torna-se um ato humanamente revolucionário (a favor da vida) e de luta contra a violência e práticas de neutralidade, porque reconheceu os fatos que foram apagados pela tradição cultural que des-

consideram a condição das vítimas e valoriza os vencedores.

Paulo Freire, após vivenciar suas experiências de exílio, coloca a educação como um meio para emancipar a sociedade, tendo seu pleno sentido quando dirigida a uma autocrítica (como substancial no movimento de superação da barbárie), a partir do diálogo, da autorreflexão e da problematização do existente. Assim, a formação de uma consciência crítica acontece a partir da pergunta e da resistência, como um caminho para ser livre e manter-se aberto para o discurso alheio, que reconhece a pluralidade de percepções da realidade. Enquanto contribuição social legada por Freire entende-se que a educação é uma possibilidade de materializar formas de agir com emoção, o sentido e o afeto, capaz de promover a autonomia do pensar e do agir, cujo fracasso desta experiência formativa gera o insucesso da humanização do mundo, a generalização da alienação e a barbárie humana. Enfim, a única coisa que precisamos manter viva, sem exilar na educação, é a capacidade de abertura dos diálogos, de pensamento reflexivo, da dimensão interdependente e relacional da conversação com a diversidade e a pluralidade, sob pena de aniquilar e alienar as potencialidades da vida e da criatividade humana.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A atualidade da filosofia. **Primeira Versão**, Porto Velho, Ano IV, n. 195, Outubro. p. 2-12, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CONTE, Elaine. **Aporias da performance na educação**. 2012. 283 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

## PRESENCAS NA OBRA DE PAULO FREIRE: UM RECORTE ANALÍTICO

*Nathália Bonow<sup>1</sup>*  
*Sandro de Castro Pitano<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Presenças. Obras. Influências. Categorias.

### INTRODUÇÃO

Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores do século XX, sendo homenageado como Patrono da Educação Brasileira em 2012. Suas obras, que exerceram e continuam exercendo influência em diversas áreas do conhecimento em todo o mundo, foram traduzidas para diversas línguas, manifestando a importância da continuidade dos estudos sobre o seu pensamento e sobre o seu legado.

Diante disso, este trabalho busca analisar algumas das presenças, muitas das quais consideradas influências, que Freire incorporou ao longo dos seus escritos, as quais estão sendo investigadas por meio do projeto de pesquisa intitulado “As articulações teóricas e metodológicas do pensamento de Paulo Freire: diálogos explícitos, implícitos e possíveis”, sendo os presentes autores deste texto bolsista e orientador, coordenador do projeto, respectivamente.

O projeto de pesquisa utilizado como base de análise, caracteriza-se como teórico de embasamento bibliográfico, que buscou analisar todos os livros em língua portuguesa, do Brasil, escritos por Paulo Freire ao longo de sua vida e também alguns publicados postumamente, a fim de identificar pessoas, autores, autoras, correntes teóricas e expe-

1 Graduada do curso de Geografia-licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). E-mail: nathaliabonow@gmail.com

2 Professor Doutor do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). E-mail: scpitano@gmail.com

riências que fundamentam os escritos freireanos. Além disso, buscou-se compreender o modo como estão articuladas, quais conceitos e concepções destas influências foram apropriados por Freire e como ele os relaciona no conjunto de sua pedagogia.

A análise das obras de Freire correu em dois momentos. No primeiro, foram identificadas as presenças que contribuíram os escritos freireanos pelos membros dos grupos de pesquisas envolvidos no projeto, totalizando 500 nomes (itens). Estes foram caracterizados conforme o tipo de presença nas obras (citado diretamente, citado indiretamente, comentado ou apenas nominado). No segundo momento, realizou-se uma análise das relações entre cada influência identificada e a obra freireana, a fim de verificar e caracterizar sua presença e importância, originado uma ficha de coleta de dados (Imagem 1) onde consta o nome do autor, experiência, lugar citado por Freire, o contexto da citação e a página onde foi citado, além do nome do pesquisador que realizou a análise e a referência da obra analisada.

Imagem 1

AUTORA/A	CITADO/A		MENCIONADO/A	OUTRA
	Direta (n.º p.)	Indireta (n.º p.)		
Álvaro de Faria		277	Filosofia- o nicho dos silvícolas	+ Observações obra citada.
Alvaro Vieira Pinto		134	Axiossoria	+ Introdução ao estudo do formalismo e das contradições
Clodomir Moraes		73	Histórias	+ Sete lições sobre educação para adultos.
Clodomir Santos de Moraes	303	271	Histórias/contos	+ Contos crepusculares.
Clodomir Santos de Moraes		242	Poesia lírica e social	+ Pedro Bunda
Eliane Marta Santos Tessera Lopes Engels		97	Pedagogia libertação/colonizador-colonizado	+ O amor e a sociedade
Engels	38		Luta de classes	+ Tese: colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história
Inesto Gutierrez		48	Método Paulo Freire	+ Introdução escrita por Friedrich Engels ao livro de Marx Les lutas de classes em France (1848-1850).
				+ Resposta à pergunta de um jornalista para uma revista chamada Senhor.

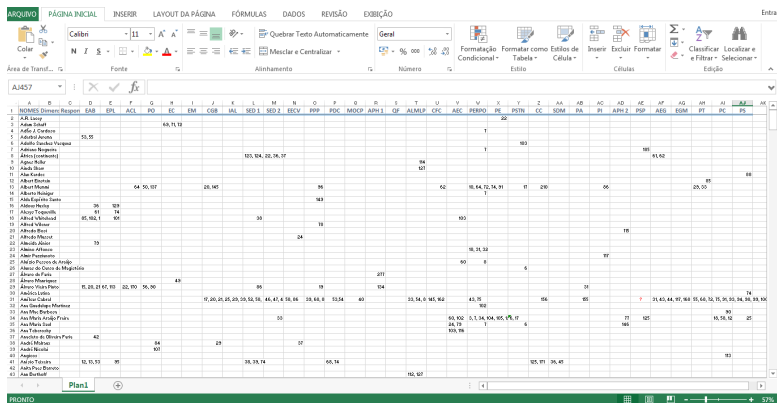
Fonte: Autores, 2018.

As fichas de coleta do deram origem a uma planilha geral (Imagem 2), onde constam as 500 presenças identificadas, correlacionando as 32 obras analisadas e as páginas onde determinado nome foi citado. Após esta análise, as in-



fluências foram divididas em três planilhas – A, B e C -, usando o grau de influência e/ou a incidência no pensamento/obra de Paulo Freire como fator da divisão (considerando principalmente o número de vezes citado durante as obras).

**Imagem 2 – Planilha Geral**



**Fonte:** Autores, 2018.

Após isso, foram elaborados textos em formato de verbete para compor a obra final a respeito da temática. Para elaboração dos verbetes das planilhas A e B, foram convidados estudiosos brasileiros – destaques na área da educação, por exemplo – e os itens da planilha C, em sua maioria, ficaram a cargo das bolsistas do projeto e da coordenação, em conjunto.

O principal aporte teórico deste trabalho é a pesquisa “As articulações teóricas e metodológicas do pensamento de Paulo Freire: diálogos explícitos, implícitos e possíveis”, que conta com o levantamento e análise bibliográfica de obras de referência sobre o pensamento freireano, seus fundamentos e interlocuções teóricas, tais como *Paulo Freire’s Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis* (LAKE e KRESS, 2013), *Dicionário Paulo Freire* (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010), *Paulo Freire: uma história de vida* (FREIRE, 2006), *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996), *Conceitos de educação em Paulo Freire* (VASCONCELOS e BRITO, 2006), *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradig-*

EXO 2 – PAULO FREIRE: MEMÓRIA, REGISTRO, IDENTIDADE E ACRVIO

*mas* (SCOCUGLIA, 1997), *Educação e Política em J-J Rousseau e Paulo Freire: a questão da desigualdade social* (PITANO, 2004) e *Educação Popular e docência* (STRECK, PITANO, MORETTI, SANTOS, LEMES e PAULO, 2014), entre outras.

Além disso, composição do referencial teórico inclui artigos científicos, Teses e Dissertações de portais como CAPES periódicos e Scielo, que contemplem os objetivos da pesquisa, assim como os 32 livros de Paulo Freire, em ordem cronológica de publicação: *Educação e atualidade brasileira* (1959); *Educação como prática da liberdade* (1967); *Ação cultural para a liberdade* (1970); *Pedagogia do oprimido* (1970); *Extensão ou comunicação?* (1971); *Educação e mudança* (1976); *Cartas a Guiné-Bissau* (1977); *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (1982); *Sobre educação* (VI) (1982); *Sobre educação* (VII diálogos) (1984); *Essa escola chamada vida* (1985); *Por uma pedagogia da pergunta* (1985); *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1987); *Aprendendo com a própria história* (VI) (1987); *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (1989); *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (1990); *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social* (1990); *A educação na cidade* (1991); *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992); *Política e educação* (1993); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993); *Cartas a Cristina* (1994); *À sombra desta mangueira* (1995); *Pedagogia da autonomia* (1996); *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Aprendendo com a própria história* (VII) (2000); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001); *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (2003); *El grito manso* (2003); *Pedagogia da tolerância* (2005); *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular* (2008).

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho busca identificar algumas das presenças e influências, tais como pessoas instituições e

movimentos presentes na Planilha C, cujos itens foram extraídos das obras de Freire. Destaca-se que devido a esta planilha ser composta por mais de 300 nomes, não foi possível abrangê-la em sua totalidade neste momento.

Assim, para determinar quais nomes seriam inseridos neste trabalho, realizou-se uma análise da planilha C, utilizando-se como critério de seleção a influência exercida de determinado nome/influência sobre os escritos freireanos. A partir disso, foram criadas as categorias de subdivisão: interlocuções presentes no decorrer da vida do pedagogo brasileiro; autores e autoras – influências que contribuíram durante a escrita das obras de Freire; instituições das quais ele participou e/ou conheceu; movimentos citados ao longo das obras analisadas; família de Freire; e expoentes religiosos citados nos livros, promovendo assim uma análise mais objetiva e, ao mesmo tempo, abrangente.

### Interlocuções

**Ana Maria Saul:** Graduada em Pedagogia, possui mestrado e doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando como professora titular desta mesma universidade desde 1970. Coordena a Cátedra Paulo Freire na PUC-SP, a Rede Freireana de pesquisadores e também o Grupo de Pesquisa "O Pensamento de Paulo Freire na educação brasileira". Amiga e interlocutora de Freire, Saul é mencionada na obra *A Educação na Cidade*, pois ao assumir a Secretaria de Educação em São Paulo, Freire designou a Saul a coordenação da reformulação do currículo das escolas. Em *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire agradece pela contribuição recebida no projeto de produção do livro.

**Antonio Faúndez:** professor chileno graduado em Filosofia pela Universidade de Concepción, possuindo Doutorado em História e Sociologia, sendo especialista em sociologia da cultura e da educação. Atuou no Conselho Mundial de Igrejas e no Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos, participando de vários congressos no Brasil,

onde falou sobre a Educação de Adultos na África. Escreveu com Paulo Freire o livro *Por uma Pedagogia da Pergunta*, sendo referenciado também em *Pedagogia da Tolerância*, *Aprendendo com a Própria História*, *Pedagogia: diálogo e conflito*, *Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular* e em *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra pela publicação do livro com Freire*; em *A Educação na Cidade*, Freire se refere a Faúndez como um “intelectual populista”.

**Carlos Alberto Torres:** nascido na Argentina, possui graduação em Sociologia pela Universidad del Salvador, mestrado em Ciência Política pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e em Educação Internacional e Desenvolvimento pela Stanford University, possuindo também doutorado nesta mesma área e pós-doutorado pela University of Alberta. Atualmente é professor da Universidade Califórnia Los Angeles e diretor do Instituto Paulo Freire, qual fundou em 1991 com alguns colegas. Passou a conviver com Freire na década de 60, onde participaram de encontros inspirados numa pedagogia de luta e da libertação. Torres escreveu juntamente com Moacir Gadotti, o prefácio da obra *A Educação na Cidade*.

**Frei Betto:** Carlos Alberto Libânio Christo, nascido em Belo Horizonte, é um escritor e religioso dominicano favorável a Teologia da Libertação e militante de movimentos pastorais e sociais. Entre 2003 e 2004 foi assessor do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e coordenador de Mobilização Social do programa Fome Zero. É mencionado nas obras *Pedagogia: diálogo e conflito*, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra e Política e Educação*, além da sua participação em *Essa Escola Chamada Vida*.

Autores e autoras – influências

**Catherine Walsh:** professora titular e diretora/fundadora do doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón. Atuou com Paulo Freire nos Estados Unidos em processos e lutas por justiça e transformação social, sendo que atualmente acompanha processos

de movimentos indígenas e afrodescendentes na América Latina. Paulo Freire cita Walsh na apresentação do livro A importância do Ato de Ler, a partir da 42ª edição.

**Rosa Luxemburgo:** nascida na cidade polonesa Zamosc, obteve a nacionalidade alemã em 1898, quando mudou-se para a Alemanha. Filósofa e economista, estudou Ciências Naturais, Matemática, Direito e Economia Política em Zurique, sendo uma das fundadoras do Partido Social Democrata (PSD) da Polônia e Lituânia. Defendia o materialismo dialético de Marx e a concepção de história. Liderava, juntamente com Liebknecht, o grupo Spartacus (que deu origem ao Partido Comunista Alemão) quando ambos foram mortos por paramilitares subornados por governantes socialdemocratas. Freire menciona em Pedagogia do Oprimido uma passagem do “Reforma o Revolucion”, obra política de Rosa Luxemburgo.

Instituições

**Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM):** Fundado pelo Papa Pio XII em 1955, a CELAM é uma instituição ligada a Igreja Católica que presta serviços de contato, comunhão, formação, pesquisa e reflexão às 22 conferências episcopais que se situam desde o México até o Cabo de Hornos, incluindo o Caribe e as Antilhas. Freire menciona na obra Ação Cultural para a Liberdade, que a CELAM defendia a educação libertadora e as restrições que poderiam resultar da elite do poder.

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP):** criada em 1946 por Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Motta, Cardeal da Cúria Metropolitana de São Paulo, trata-se de uma instituição católica de ensino superior. Surge a partir da fusão entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e da Faculdade Paulista de Direito. Segundo o Jornal Folha de S. Paulo (2016), a PUC-SP ocupa a primeira colocação quanto à qualidade de ensino nas universidades privadas do Brasil. Mencionada em A importância do Ato de Ler, A Educação na Cidade e Pedagogia da Solidariedade.

**Secretaria Municipal De Educação de São Paulo (SMED-SP):** Instituição onde Paulo Freire ocupou o cargo de Secretário da Educação, durante o governo de Luiza Erundina, entre os anos de 1989 e 1991. Propôs, neste período, políticas para a construção de uma educação democrática, dentre elas o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos). Freire cita a SME-SP em *Pedagogia do Compromisso*, *A Educação na Cidade* e *Pedagogia da Tolerância* experiências que teve durante a gestão.

**Partido Comunista Brasileiro (PBC):** fundando em Niterói no ano de 1922 por 9 delegados representando as regiões brasileiras, o PCB é um partido político brasileiro com ideais de esquerda, seguindo opiniões marxista-leninista. Seu símbolo é composto de uma foice e um martelo, indicando a união dos camponeses com o proletariado urbano. Mencionado em *Educação e Atualidade Brasileira* por sua atuação política partidária e pela importância do partido para a formação popular.

**Universidade de Campinas (UNICAMP):** fundada em 1962, mediante o desejo do governo paulista de investir em um centro de pesquisa para industrializar e desenvolver o local. Iniciou suas atividades em 1966 e atualmente trata-se de umas das melhores universidades públicas do Brasil e da América Latina. Freire menciona a UNICAMP nas obras *A Educação na Cidade* e em *Pedagogia da Solidariedade*.

## Movimentos

**Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA):** Criado em 1990 durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo, tem como propósito acabar com o analfabetismo de jovens e adultos. Esse movimento é mantido através de convênios entre prefeituras, entidades assistenciais, sociedades e associações, onde as aulas são ministradas quatro dias da semana, com três horas de duração cada, sendo a turma composta de 15 a 25 alunos. No livro *A Educação na Cidade*, Freire cita diversas vezes essa política educativa.

**Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP):** Grupo criado em 1960 inicialmente por nacionalistas, incorporando em 1961 comunistas e socialistas contrários ao Governo Colonial Português. Em 1990 torna-se Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe – Partido Social Democrata (MLSTP-PSD), um partido político de esquerda ou centro-esquerda. Mencionado em *A importância do ato de ler*, devido a sua importância na libertação do povo de São Tomé e Príncipe.

**Movimento Independente Revolucionário (MIR):** Criado em 1965 em Concepción no Chile, foi um movimento que reuniu jovens militantes comunistas e socialistas. Seu objetivo era apoiar a visão socialista na Revolução Chilena e ser oposição frente às ações terroristas praticadas pela *Patria y Libertad*. No livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Paulo Freire relata que o MIR foi bem sábio ao perceber o poder revolucionário das populações marginais.

**Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA):** partido político angolano formado pós a Guerra de Independência, sendo inicialmente um movimento que visava à libertação de Angola. Este partido governa o país desde 1975, quando o colonialismo português chegou ao fim. É referenciado nas obras *A importância do Ato de Ler*, *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra e Pedagogia da Tolerância*, por ser um movimento que trouxe liberdade ao povo angolano.

Família

**Edeltrudes Neves Freire:** pernambucana, conhecida também como Dona Tudinha, é mãe de Paulo Freire, cuja presença foi marcante em sua vida, conforme narra em suas obras. Citada em *Sobre Educação*, *Sobre Educação: diálogos e Pedagogia da Solidariedade*.

**Joaquim Freire:** Filho de Paulo Freire. É mencionado na obra *Sobre Educação: lições de casa*, onde Freire relata que Joaquim toca violão e que o mesmo contou em uma

conversa que gostaria de repetir com seus filhos a criação dada por Freire à ele, pois havia gostado muito dela.

**Lutgardes Costa Freire:** Filho mais jovem de Paulo Freire e sociólogo no Instituto Paulo Freire. Mencionado em obras como *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, pela contribuição dada à realização da mesma. Ele é citado também no livro *Sobre Educação*.

**Maria Cristina Freire:** Filha de Paulo Freire, possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo-USP, mestrado, doutorado e livre-docência pela mesma instituição. Atualmente é coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da USP. Freire a menciona no livro *Sobre Educação: diálogos*.

**Maria de Fátima Freire Dowbor:** Filha de Paulo Freire, graduada em Pedagogia, Filosofia e Línguas Romanas e Psicopedagogia. Atualmente, trabalha em consultoria pedagógica em várias instituições, é membro do Conselho do Instituto Paulo Freire, coordena grupos de formação/reflexão de educadores e realiza palestras em congressos e encontros nacionais e internacionais. Na introdução da obra *Professora sim, Tia não*, Paulo Freire agradece a sua contribuição. Mencionada também na obra *A Educação na Cidade*, quando Freire fala sobre alfabetização e na obra *Sobre Educação: lições de casa* quando Freire e seus filhos conversam sobre a criação que tiveram.

**Maria Madalena Freire Weffort:** Filha de Paulo Freire, atua junto a educação infantil para o desenvolvimento de sua proposta ligada à concepção freireana de educação. Citada em *Sobre Educação: diálogos*, *A importância do Ato de Ler*, *A Educação na Cidade*, *Política e Educação*, *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*, sobre o tema educação. Na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, é agradecida por sua contribuição à conclusão da obra e em *Que Fazer? Teoria e Prática em educação popular*, Freire lembra que ela tinha paixão de conhecer.



**Temístocles Freire:** Irmão mais velho de Paulo. Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire o menciona nos agradecimentos e fala sobre as experiências da infância e da adolescência junto ao irmão.

### Expoentes Religiosos

**Henrique Cláudio de Lima Vaz:** nascido em Minas Gerais, foi padre jesuíta, professor, filósofo e humanista. Bacharel e licenciado em Filosofia pela Faculdade Anchieta de Nova Friburgo, tornou-se também bacharel e licenciado em Teologia pela Universidade Gregoriana de Roma, onde também tornou-se Doutor em Filosofia no ano de 1953. Foi professor na Faculdade de Filosofia Anchieta de Nova Friburgo, na Universidade de Minas Gerais, na Faculdade Eclesiástica de Filosofia (RJ) e também na Faculdade Eclesiástica do Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus (MG), além do ter recebido a Ordenação Sacerdotal em 1948 em Roma. Possuía Platão, Hegel e Tomás de Aquino como influências. Freire, em *Essa Escola Chamada Vida*, relata que Padre Vaz influenciou na formação do seu pensamento filosófico, considerando também que o mesmo se trata de um dos maiores filósofos do Brasil.

**José de Anchieta:** padre jesuíta nascido na Espanha, atuou na evangelização e catequização dos índios brasileiros no século XVI. Durante o período que trabalhou com os indígenas, defendeu os mesmos das tentativas de escravidão realizadas pelos colonizadores portugueses. Foi beatificado em 1980 pelo Papa João Paulo II, além de ter sido um dos fundadores da cidade de São Paulo e do Colégio de São Paulo. Foi também o primeiro autor da gramática da língua tupi no Brasil e um dos primeiros autores da literatura brasileira. Referenciado no livro *Pedagogia da Tolerância sobre os temas línguas orais, dramatização, oralidade, mito, política, ideologia*.

**Manuel da Nóbrega:** padre jesuíta nascido em Portugal. Após entrar na Companhia de Jesus, foi enviado para

ser um dos catequizadores dos índios brasileiros. Fundou juntamente com o Padre Anchieta o Colégio São Paulo e foi também um conselheiro e articulador político. Em 1549, começou a escrever cartas onde descrevia o trabalho de catequese, relatando como era a vida na América do ponto de vista de um catequizador. Freire referencia esses escritos nas obras Educação e Atualidade Brasileira e Educação como Prática de Liberdade.

**Marie Dominique Chenu:** francês, professor no convento de Le Saulchoir e um dos teólogos mais influentes do século XX. Especialista em Idade Média e estudos teológicos, foi um dos fundadores da revista Concilium e uma das grandes influências no Concílio Vaticano II. Escreveu o livro "Une école de théologie", que foi condenado pela Igreja Católica. Lecionou também na Universidade de Sorbone e especialista em Santo Tomás de Aquino. Mencionado na obra Pedagogia do Oprimido, sobre o contexto de "mortes em vida", sendo referenciado a partir do livro de André Mainé, falando sobre injustiça.

**Paulo (Apóstolo):** Discípulo de Jesus e chamado de Saulo, perseguiu Jesus e os discípulos enquanto estes pregavam o evangelho na região de Jerusalém. Ficou cego por três dias após uma visão que teve onde Jesus estava envolto de uma grande luz, recuperando-a após o batismo. Iniciou assim a pregação da palavra de Deus, sendo chamado de Paulo. Escreveu 13 capítulos da Bíblia. Freire menciona o apóstolo em Pedagogia da Tolerância, a partir dos temas corpo, cristianismo, libertação, expressão de cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho está baseado no projeto de pesquisa sobre as articulações teóricas e metodológicas do pensamento de Paulo Freire, projeto este que irá auxiliar para a constituição de um quadro de referência nacional e internacional para a compreensão do pensamento e do legado freireano. Diante disso, o presente trabalho destaca algumas dessas articulações, configurando novas perspectivas históricas em

torno do legado de Paulo Freire, implicando em permanente reinvenção.

As categorias de subdivisão (interloquções, autores/ autoras – influências, instituições, movimentos, família e expoentes religiosos), permitem que as presenças nas obras ferireanas sejam identificadas de maneira mais objetiva, ressaltando o contexto no qual foram inseridos e qual a importância que exerceram ao longo dos livros de Paulo Freire e também na vida do mesmo. Além disso, podemos identificar que ele usa durante seus escritos diversas referências, desde família a instituições, mas que todos foram marcantes para o conjunto de sua pedagogia.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo (1993). **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 1. ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 1993.
- FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia da tolerância; organização** e notas Ana Maria Araújo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.
- FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Notas: Ana Maria Araújo Freire

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. 1. ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008. 144p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 57p.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do mundo leitura da palavra. 4. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história** v. 2, 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 149 p.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história** v. 1, 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 342p.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio (1985). **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

## SER QUILOMBOLA NA ATUALIDADE, COMO O MEIO ACADEMICO PODE FORTALECER A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE?

*Madaliza dos Santos Nascente<sup>1</sup>*

*Vilmar Alves Pereira<sup>2</sup>*

*Marcel Jardim Amaral<sup>3</sup>*

### Carta Pedagógica

Sou quilombola, moro no interior de Canguçu/RS, em uma comunidade remanescente de quilombo Maçambique, onde moram aproximadamente 48 famílias, nossa comunidade recebeu esse nome em homenagem ao último negro escravizado que era parente de muitos da comunidade, e que foi morto de forma cruel por seus patrões.

Nossa comunidade é rural e as famílias vivem da agricultura familiar, de onde tiram a renda da família. No que diz respeito à escolaridade, alguns anos atrás o acesso à escola era muito precário e os jovens desistiam de trabalhar para poder ajudar a família. Hoje em dia que o acesso está mais facilitado, com o transporte que leva e busca os alunos.

Por tão poucos jovens terem acesso ao ensino superior, sabemos da importância de estudar, tanto para ter

---

1 Quilombola, graduanda em Direito da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: madasantosnascente@gmail.com

2 Professor, Coordenador do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Rio Grande, RS, Brasil; vilmar1972@gmail.com

3 Assistente Social, bolsista CAPES, integrante do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande/FURG; membro da coordenação do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA., Rio Grande, RS, Brasil; amaral.marcel@yahoo.com

uma perspectiva de vida melhor, mas também para ajudar a comunidade em vários aspectos. Apesar da educação ser direito fundamental e direto de todos como a Constituição Federal, sabemos que uma parcela da sociedade não consegue ter acesso e quando tem é precário ou impregnando de preconceitos.

Em 2014 (dois mil e quatorze) passei no processo seletivo específico para quilombola, adotado pela Universidade Federal do Rio Grande, para o curso de Direito o que foi uma grande conquista para mim e também minha comunidade, pois, assim poderei auxiliá-los nas questões jurídicas e também dar orientações a eles, pois só nós sabemos o quanto sentimos falta disso.

Ter ingressado no ensino superior, só veio fortalecer nosso sentimento de que somos todos iguais e temos direitos de cursar um ensino público de qualidade, apesar de sermos considerados uma minoria somos cidadãos de direito e deveres e que infelizmente mesmo estando no século XXI, ainda enfrentamos a tentativa de nos deixar invisível perante a sociedade, ainda lutamos por visibilidade e nossos direitos territoriais, culturais e sociais, entre tantos outros que nos foram negados ou desprezados.

Tenho orgulho de ser mulher negra e quilombola, de fazer parte de uma história de luta e resistências ao longo dos séculos, nossa identidade e pertencimento, que sempre foi preservado e compartilhado pelos moradores da comunidade. Somos remanescentes de quilombos descendentes de escravos e apesar da ocorrência de mudanças no modo de vida das comunidades, não mudou o sentimento de pertencimento e identidade que é passado dos mais velhos para os mais novos.

É de extrema importância que se tenha quilombolas cursando o ensino superior, para defender as causas quilombolas, durante todos esses anos sempre falaram por nós, está mais do que na hora de os protagonistas de suas histórias falarem por si próprios, e sair dessa invisibilidade imposta pela sociedade.

Durante séculos as comunidades remanescentes de quilombos permaneceram cercadas de “invisibilidade”, a qual tinham sido relegadas pela historiografia oficial. Se no passado essa invisibilidade era uma forma de proteção contra as ameaças externas, hoje milhares de comunidades negras não só desejam sair do antigo isolamento, como querem o reconhecimento de seus direitos territoriais e de seus valores culturais (TRECCANI, 2006).

Sabemos que existem leis que dizem que todos devem ser tratados iguais perante a lei, e que todos têm direito a uma existência digna, e que a dignidade da pessoa humana deve estar em primeiro lugar como direito inerente a qualquer pessoa. Mas sabemos que nem todas as leis são aplicadas da forma como deveriam, muitas vezes são aplicadas de acordo com o interesse de uma parcela da sociedade.

A aplicação do princípio da isonomia é muito restrita, onde se deveria tratar os iguais em pé de igualdade e os desiguais na medida de suas desigualdades. Sabemos que nem todos são iguais e que não possuem as mesmas oportunidades de acesso, no que diz respeito aos quilombolas existe certas especificidades que devem ser observadas na aplicação dos direitos e também de políticas públicas.

É importante observar essas especificidades, porque, não basta garantir o acesso e não ter uma estrutura preparada de acordo com a realidade desse povo para mate-los em pé de igualdade. A maior luta na atualidade é o direito à terra que está diretamente ligado a sua identidade, que apesar de ser garantido constitucionalmente nem metade das comunidades existentes no Brasil, possui seu direito assegurado.

Infelizmente o que se percebe é que apesar de existir movimentos organizados que lutam por uma educação digna, acesso à terra e a todos os direitos garantidos a qualquer cidadão existente em uma sociedade, não somos ouvidos, somos silenciados, ou pior folclorizados e deixados à margem da sociedade.

Vivemos em um século que avanço em diversas áreas, mas com relação as questões raciais e culturais, parece que

parou no tempo, um tempo em que os negros não tinham voz e acesso limitado. Mas não estamos mais naquele tempo e hoje queremos ocupar nossos espaços e mostrar nossa cultura, lutar por nossos direitos e dizer que estamos aqui e que somos direitos de sujeito, e já que vivemos em um Estado Democrático de Direito, queremos nossa dignidade humana respeitada e garantida.

O acesso à educação é sem dúvida a melhor forma de garantirmos nossos direitos e ajudar as comunidades mais distantes e afastadas a ter acesso não só a educação, mais a tudo que nos é garantido por lei, e também expandir nossos conhecimentos e compartilhar nossa cultura e saberes. A educação tem o poder de transformar realidades diferentes e a melhor forma de se mostrar que existem diversas culturas, religiões e povos, mas que todos podem conviver em harmonia desde que haja respeito e igualdade em todas as esferas da sociedade.

Dentro desse contexto, destacar a importância de uma educação escolar que respeite e preserve a cultura quilombola, hoje existem as escolas quilombolas dentro das comunidades, mas o grande problema é que não se tem professores quilombolas lecionando nessas escolas. Como o próprio nome já diz é uma escola quilombola, onde se deve fortalecer a identidade e pertencimento dos jovens, além de incentivar a demonstrar a sua cultura.

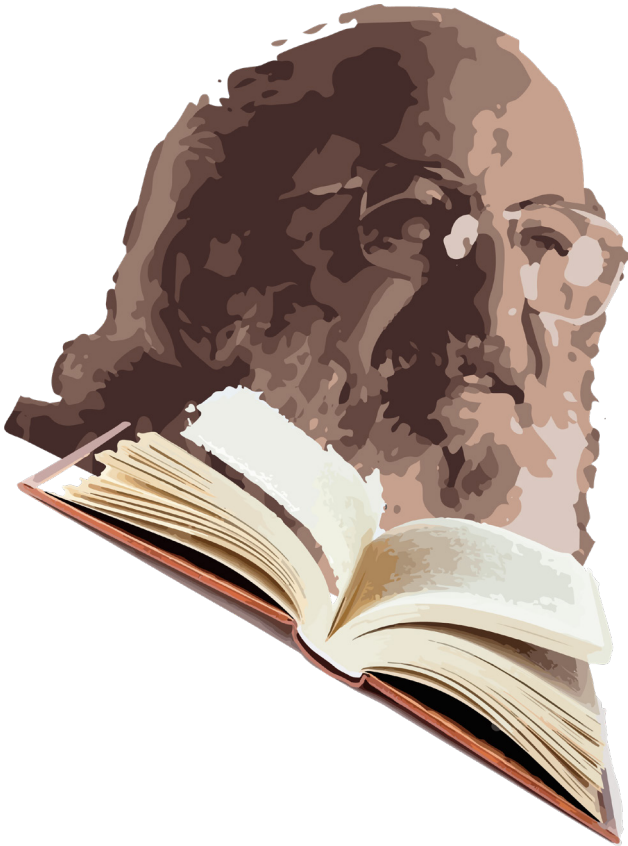
Agora com o acesso dos quilombolas ao ensino superior, essa realidade escolar pode ser transformada, porque, como foi destacado antes, uma política pública mesmo que voltada para os quilombolas, se não houver subsídios necessários não cumprira o fim a que se destina. Precisamos de políticas públicas eficaz e um Estado com olhar inclusivo, onde possamos ocupar nossos espaços de direito, e mostrar cada vez mais nossa cultura e conquistar uma cidadania plena.

## REFERÊNCIAS

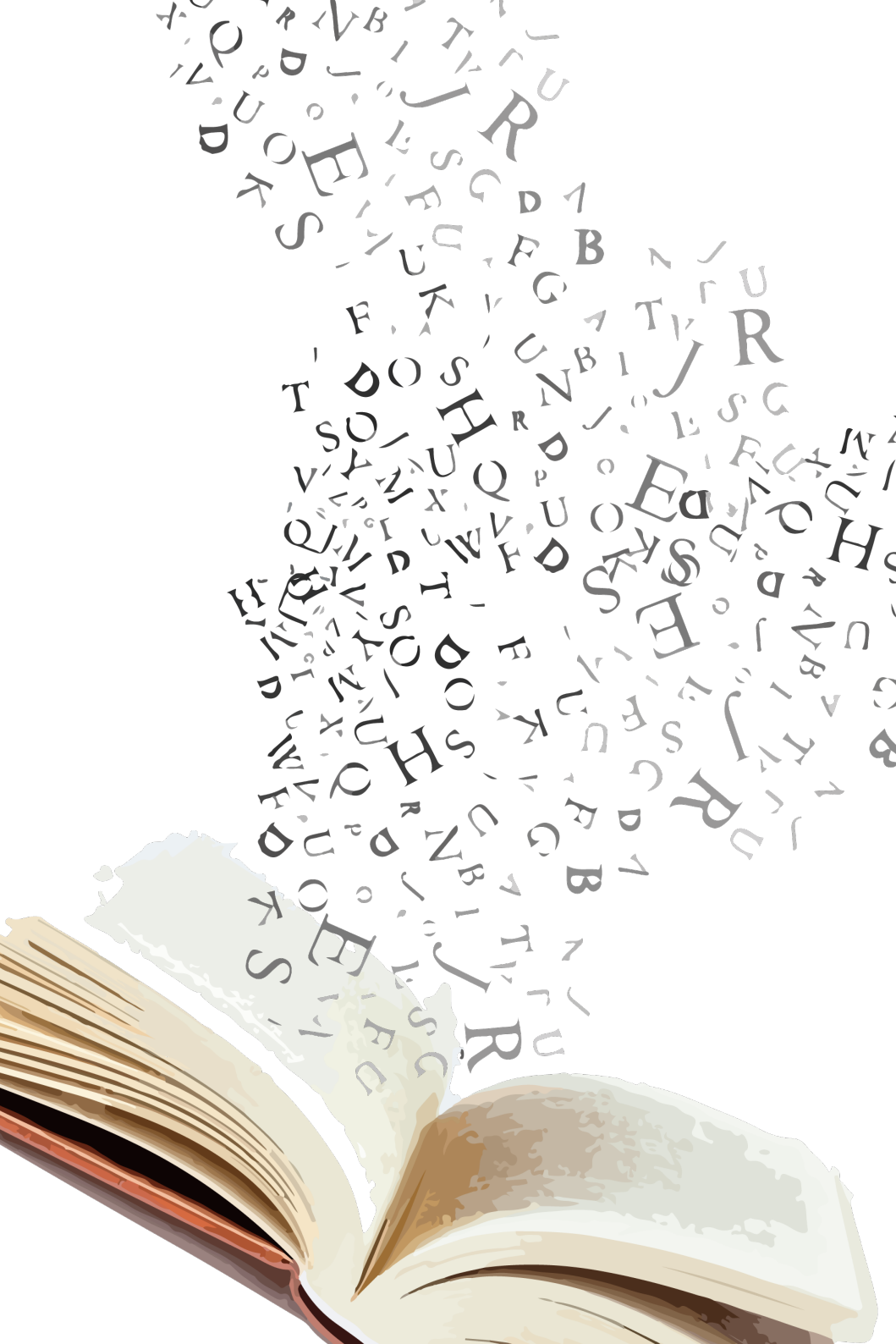
TRECCANI, Girolamo Domenico, Petição apresentada como **“amicus curiae” na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.239**, Belém (PA), 30 de novembro de 2004.



## **EIXO 3:**



**Paulo Freire  
e a educação profissional,  
técnica, tecnológica e superior**



# A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES: A FORMAÇÃO DOCENTE NA SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO, O DESENVOLVIMENTO E AS TECNOLOGIAS

*Lidiane Rocha dos Santos*<sup>1</sup>  
*Luciane Rocha Ferreira Pielke*<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Este artigo discute sobre a complexidade da docência universitária como ação/atitude que se relaciona ao conjunto de atividades voltadas para garantir a aprendizagem dos estudantes. Soares e Cunha (2010) esclarecem que o termo docência vem da expressão latina *docere* qual tem por significado ensinar e sua ação, obrigatoriamente, se complementa com a palavra *discere* que tem por definição aprender. As autoras explicam que a docência é compreendida como o exercício do magistério com foco na aprendizagem e assim sendo, docência então é a atividade que caracteriza o docente em geral.

1     Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Digital – GPe-dU/CNPq que está vinculado a Linha de Pesquisa III – “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias” -, do Programa de Pós-Graduação do curso de Doutorado em Educação da UNISINOS. Orientanda de doutorado da Profa. Dra. Eliane Schlemmer. Mestre em Comunicação, com área de concentração em mídia e cultura, pela Universidade de Marília – UNIMAR. Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Marília – UNIMAR. Email: lidiروحajornalista@hotmail.com

2     Doutora em Educação (UNISINOS/2018). Mestre em Educação (UFMT/2011). Pedagoga (UFMT/2009). Integrante do Grupo de Pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania que está vinculado a Linha de Pesquisa III – “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias”, do Programa de Pós-Graduação do curso de Doutorado em Educação da UNISINOS e do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE/UFMT). E-mail: lucianekatu@gmail.com

Compreendendo como a ação de ensinar, com foco na aprendizagem, é complexa por envolver um conjunto significativo de atividade/atitude que caracteriza a docência universitária, percebemos que alguns conceitos e práticas são decisivas para uma formação contextualizada e politicamente engajada com a transformação social.

Assim, o recorte para propor discussão neste artigo trata-se do processo da formação docente na sua relação com a educação, o desenvolvimento e as tecnologias. A questão-problema que orienta esta investigação é Como as tecnologias analógicas e digitais podem reorientar as práticas pedagógicas? E o objetivo geral é compreender os processos formativos dos professores e sua prática pedagógica.

O XX Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire: Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul abre um espaço fundamental de diálogo a partir deste eixo temático para compartilharmos algumas leituras convergentes entre Freire e Schlemmer; Lopes; Adams (2014) no tocante a temática Educação, Desenvolvimento e Tecnologias.

Acreditamos que estas questões estão diretamente relacionadas a construção da docência universitária com vistas a emancipação intelectual e política dos futuros educadores. Problematicá-las na interface com as reflexões tecidas por estes autores podem ajudar a ampliar as possibilidades semântica sem torno do potencial libertador que existe nas entrelinhas destas categorias na correlação com os contextos atuais de crise humana.

A formação docente na sua relação com a educação, o desenvolvimento e as tecnologias

Pensar a formação docente (universitária) na perspectiva da construção de um profissional engajado, aberto as competências da colaboração e cooperação em um contexto de múltiplos espaços de aprendizagem exige, sobretudo, estabelecer uma relação para autonomia intelectual. A partir de uma relação dialética, docente e discentes (des) constroem(se) nos espaços de aprendizagens que são o resultado provisório e cambiante de abordagens de ensino e aprendizagens distintas.

Desse modo “É fundamental partirmos (do pressuposto) de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar como o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1996, p. 47). Esta é a base de nossa compreensão sobre os processos educativos: somos seres de relação, é dentro deste movimento que os demais se configuram.

Para Schlemmer; Lopes; Adams (2014, p. 57-58) é preciso “construir uma educação para sujeitos deste tempo histórico e social”. Isto implica dizer que: a educação precisa estar centrada na “cultura da aprendizagem” sobre signos que se correlacionam com pensamentos epistemológicos em relação ao conhecimento. Para os autores, a concepção epistemológica interacionista da educação passa pelo sentido de que o conhecimento trata-se de um processo contínuo de ação e interação do sujeito com o meio físico e social, pois o conhecimento e a capacidade de conhecer nasce à medida em que o sujeito passa a interagir, “de forma que, se a interação entre o sujeito e o objeto os modifica, cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros”, afirmam Schlemmer; Lopes; Adams (2014, p. 58).

Estes autores também explicam que a educação pode ser construtivista. Neste sentido, trata-se de um conhecimento em processo de permanente construção, que se modifica a partir da interação do sujeito com o mundo, quando este sujeito age sobre o objeto do conhecimento, assim, “o sujeito constrói sua própria mente e suas representações da realidade”, afirmam Schlemmer; Lopes; Adams (2014, p. 58).

Em um contexto de espaços de aprendizagem, pelo menos assim compreendemos, a atuação do docente emerge a partir da interação com os sujeitos que fazem parte daquele cenário. Para Freire (2001, p. 40):

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual

o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

Nesta perspectiva, a formação docente incorpora uma dupla responsabilidade: de conscientizar e libertar as pessoas. Essa compreensão tem sua base epistemológica alicerçada em ideias que não compactuam com a ordem linear, apolítica, polarizada e binária da Ciência Moderna eurocêntrica. A abordagem libertadora defendida por Freire entende que o conceito de desenvolvimento:

[...] está ligado ao processo de libertação das sociedades dependentes, enquanto a ação modernizante caracteriza a situação concreta de dependência... O subdesenvolvimento, na realidade, não tem sua *razão* em si mesmo, mas ao contrário, sua *razão* está no desenvolvimento (FREIRE, 2001, p.72).

Com base nessa reflexão de Freire acreditamos que diante das transformações sociais e políticas em contexto de crise humana é necessário mais que nunca resignificar o que entendemos por educação, desenvolvimento e tecnologia, pensando a formação docente, como uma exigência ético-política para com a sociedade como um todo. Dentro deste movimento dinâmico, complexo e contraditório:

Simplificar a discussão é afirmar que à educação cabe apenas posicionar-se ou escolher, de forma inevitável, quais tecnologias deve utilizar no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem. Superar essa visão estreita do problema significa considerar a ideia de paradigma a partir da própria noção de desenvolvimento ou progresso técnico e científico e sua relação com a noção de desenvolvimento social e político ao qual nos associamos. Mais do que escolher tecnologias, importa por que e como elas se inserem no contexto educacional, visto que não necessariamente o desenvolvimento tecnológico está associado ao desenvolvimento social, mas apenas à

lógica do consumo e do acúmulo da riqueza. Cabe à educação e aos educadores manifestarem o que pretendem e a quais projetos de desenvolvimento se associam. Do contrário, ficaremos todos reféns dos apelos da novidade em detrimento das discussões sobre os paradigmas de desenvolvimento – das inteligências, das coletividades, da sustentabilidade, da ética e da cidadania (SCHLEMMER; LOPES; ADAMS, 2014, p. 15).

Hoje, as tecnologias analógicas e digitais possuem uma ambiência que exige determinado entrelaçamento. Estas dimensões estão em situação de coexistir em espaços de aprendizagens e o professor, neste contexto, precisa construir conhecimentos e saberes que o motivem, o desafiem a elaborar, articular, aprimorar sua prática pedagógica de modo que possa, constantemente, ter condições objetivas de refazer (se) na sua prática:

As novas tecnologias da informação, por exemplo, que hoje fazem parte de nosso domínio cognitivo não devem ser entendidas como meros objetos, tampouco como soluções para antigos problemas, mas como focos de criação de novos problemas, de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros. A partir desse quadro, a relação entre as formas constituídas e o presente não é de rompimento ou de descontinuidade, mas sim de coexistência. (KAS-TRUP, 2015, p. 97).

Assim, as tecnologias digitais e analógicas inseridas no cenário educacional podem funcionar como uma estratégia de ensino e de aprendizagem para promover a motivação e o engajamento dos estudantes em espaços de aprendizagens que se caracterizam como espaços de convivência os quais podem ser híbridos. Nestes espaços de aprendizagem Schlemmer (2015, p. 40-41) explica que: “o híbrido é aqui compreendido quanto à natureza dos espaços (geográfico e digital), quanto à presença (física e digital), quanto às tecnologias (analógicas e digitais) e quanto à cultura (pré-digital e digital)”.

Deste modo, o caderno, a caneta, o quadro, o pincel, como tecnologias analógicas contribuem como elementos utilizados nos contextos de ensino e de aprendizagem e deste modo, se entrelaçam e se fazem presentes juntos aos elementos considerados como tecnologias digitais como o celular, o tablet, o notebook, e assim, desta forma, estudantes e docentes universitários utilizam tais artefatos nos espaços de convivência/aprendizagem sem que uma tecnologia possa anular a outra e, como resultado, supomos, o engajamento, a colaboração, a participação e interação por parte dos estudantes serão mais efetivos.

Promover o ensino e a aprendizagem a partir da colaboração e da cooperação pode contribuir para com o empoderamento, a autoria e autonomia não só dos docentes, mas também dos próprios estudantes que se mostrarão mais engajados para com os conteúdos programáticos que a eles são apresentados sempre com base na relação epistemológica e ontológica com a realidade, as experiências, os saberes e o contexto em que estes docentes e discentes estão inseridos.

[...] o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas sim a aplicação destes na geração de novos conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, criando-se um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. De acordo com Castells (1999), as elites aprendem fazendo, e desta forma modificam as aplicações da tecnologia, enquanto a maior parte das pessoas aprende usando, limitando-se à tecnologia, tornando-se tecnologicamente dependente (SCHLEMMER; LOPES; ADAMS, 2014, p. 20).

A tecnologia vista deste ângulo desvela a percepção romantizada em torno do mito da tecnologia como resposta à inclusão social de todas e todos a partir de uma sociedade globalizada. As ferramentas tecnológicas, com efeito, transformaram nossa forma de perceber o mundo, de estabelecer relações conosco e com os outros e de organizar a própria vida em sociedade.



Mas que tipo de tecnologia, para que modalidade de desenvolvimento a educação precisa dar respostas, lembrando que “[...] a conscientização é uma defesa contra outra ameaça, a da mistificação potencial da tecnologia, de que tem necessidade a nova sociedade para transformar suas estruturas retardatárias” (FREIRE, 2001, p. 107). A relação que estabelecemos entre a tríade educação-desenvolvimento-tecnologia na formação docente teve a intencionalidade de questionar os padrões abstratos que a sociedade da informação vem impondo como critério de qualidade:

[...] embora não determine a evolução histórica e as transformações sociais, a tecnologia ou a falta dela propicia a capacidade de transformação da sociedade, bem como os usos que a sociedade decide dar ao seu potencial tecnológico, mesmo que num processo conflituoso (SCHLEMMER; LOPES; ADAMS, 2014, p. 20).

A moeda desproporcional entre acesso/uso é a base da contradição tecnológica que ajuda a manter a sociedade tecnológica na polaridade que, em certa medida, determina quem está de fato incluído na sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Uma relação de poder que se veste de modernidade, de evolução, de desenvolvimento baseado na adesão de uns e na exclusão de outros. Isso nos lembra do lugar histórico que nos constitui enquanto uma sociedade baseada na colonização:

Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder dos senhores das terras. Poder dos governadores-gerais, dos capitães-gerais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca, ou quase nunca, interferindo o homem na constituição e na organização da vida comum. (FREIRE, 1996, p. 82).

A experiência com a subserviência, com o subdesenvolvimento, com a doutrinação epistemológica colonial marca nossa constituição enquanto seres silenciados. Um silêncio que faz parte do conceito de educação, desenvol-

vimento e tecnologia que é vivenciado em sala de aula, nas relações humanas, de trabalho e de trato social. Uma formação educacional que entende este contexto histórico como parte dos modos de (re)produzir a realidade se aproxima do que Freire (1996; 2001) diz.

Conhecer exige abertura para compreender este processo e o considerá-lo na leitura que propomos como “verdade” aos nossos educandos. Sobre isso Schlemmer; Lopes; Adams (2014, p. 26) alertam que:

É fundamental termos como princípio a troca de informações, o compartilhamento de conhecimentos e ideias com outros sujeitos de diferentes áreas e domínios do conhecimento humano, em diferentes funções. Aceitar a contradição, o questionamento, saber escutar e expor um ponto de vista, sem ser demasiadamente apegado a “verdades”, mas suficientemente aberto ao diferente, de forma que seja possível entender o outro como legítimo na interação, valorizando seu conhecimento e refletindo sobre os resultados das interações; são estas condutas que propiciam o conhecer.

Freire (1997, p. 24), sobre o mesmo fenômeno, entende que:

Ensinar e aprender são momentos de um processo maior – de conhecer, que implica re-conhecer [...] o educando se reconhecendo objetos (Tema e objetivo), descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico.

Por todas as questões evidenciadas entendemos que o diálogo entre Freire e Schlemmer; Lopes; Adams (2014) ajuda a ampliar as possibilidades de uma formação docente engajada com os contextos híbridos que nos constituem. Ajudam na tarefa epistemológica de repensar os sentidos e os significados de conceitos, dimensões e práticas cristalizados na lógica hegemônica.

Não apresentamos esta interconexão como uma receita, mas como uma possibilidade de questionar nossas

próprias práticas educativas articulando conceitos chaves para uma proposta de educação comprometida com um tipo de desenvolvimento que não destrua, aliada a uma visão não romantizada da tecnologia para que, de fato, ela seja problematizadora, solidária e libertadora.

## CONSIDERAÇÕES

Diante do cenário educacional a qual se inserem as práticas pedagógicas, faz-se pertinente uma observação do campo empírico pedagógico para que se possa articular reflexões sobre como as práticas de ensino e aprendizagem configuram-se cada vez mais interligados às tecnologias (analógicas e digitais). Assim, compreende-se que tal investigação articulada nas discussões deste artigo contribua para propor discussão sobre as possíveis mudanças nas esferas em torno das estruturas físicas e/ou do pensamento (sobre gestão e formação inicial e continuada dos professores) nas Universidades.

As reflexões aqui articuladas e as leituras nos colocaram em situação de repensar nosso próprio processo de ensino e aprendizagem. Nossas (in)certezas foram realocadas em instâncias de desequilíbrio, ou seja, de rachaduras das nossas próprias certezas de como podemos atuar em sala de aula e deste modo, percebemos que a constituição do que é Ser Docente precisa, necessariamente, configurar enquanto conteúdo a ser (re)significado e atualizado. E, neste sentido, dentro do movimento de pesquisa as relações estabelecidas em torno da noção de mundo e de conhecimento são fundamentais para nossa própria humanização. Esse é o grande aprendizado que fica deste diálogo.

Assim, propor discussão sobre o atual cenário educacional em que se apresenta como co-criação do conhecimento por parte tanto do discente como também do docente pode colaborar para construir/elaborar/(re)pensar um outro paradigma na educação, no sentido de atribuir novos significados aos seguintes contextos: ensino; aprendizagem. interfaces entre a educação e as tecnologias analógicas e digitais; a formação inicial e continuada do professor.

Desta forma, a reflexão sobre docência universitária na relação com a compreensão de educação, desenvolvimento e educação, provoca a importância de se problematizar um conjunto de atividades que estão envolvidas neste processo: condições particulares (como, por exemplo, as condições físicas com uma sala de aula com acesso à internet, com instalação de tomadas disponíveis para conectar os dispositivos móveis), exigências de múltiplos saberes e competências (saber fazer co-existir as tecnologias analógicas e digitais sem que uma anule a outra) e atitudes que precisam ser adequadas e compreendidas em suas relações (como a cuidadosa relação entre discente e docente e sua linha tênue entre as atitudes alternadas de colaborar, cooperar, autoria e autonomia).

Portanto, para ser o professor dessa geração de estudantes que possui um perfil de quem está inserido em um cenário tecnológico em todos os ambientes do qual faz parte, o professor precisa estar apto a colocar em evidência/prática um processo educacional em sua forma híbrida, ou seja, com o desenvolvimento de uma aula que possa conter as tecnologias analógicas e digitais coexistentes para que possam contribuir com uma reorientação/reorganização de suas práticas pedagógicas.

Este processo de reorientação da prática de ensino e de aprendizagem aliadas às tecnologias analógicas e digitais para se adequar ao perfil deste estudante do século XXI pode contribuir com o processo formativo continuado do docente que está engajado com a ação-reflexão sobre sua própria prática na perspectiva da reinvenção de um professor comprometido com o seu crescimento/aprendizagem na atividade docente com foco na aprendizagem. Isso sem perder de vistas as dimensões ético-políticas que são o alicerce para uma atuação comprometida com um contexto em trânsito.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 2001.
- KASTRUP, V. A Cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 91-110.
- SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em contexto de hibridismo e Multimodalidade na educação corporativa. **Revista FGV Online.** Ano 5, n. 1, Jan./Jun., 2015.
- \_\_\_\_\_; LOPES, Daniel de Queiroz; ADAMS, Telmo. **Educação, desenvolvimento e tecnologias.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014.
- SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.



## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

*Vera Márcia Marques Santos<sup>1</sup>*

*Alfredo Balduino Santos<sup>2</sup>*

*Kátia Alexandre<sup>3</sup>*

*Layra Marques Santos<sup>4</sup>*

**Resumo:** Este relato objetiva apresentar a Extensão Universitária na Educação a Distância, por meio de uma experiência de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa experiência se materializa no Seminário de Extensão, Pesquisa e Ensino: “Consolidando as práticas acadêmicas”, no Centro de Educação a Distância CEAD/UDESC, que está em sua quarta edição, e se utiliza de espaços *online* que possibilitam garantir a interface entre o conhecimento que se produz na universidade e aquele que a sociedade de fato necessita, reduzindo a lacuna teoria versus prática e produção versus aplicação do conhecimento. Nesse cenário, torna-se imprescindível a prática almejada e mesmo apregoada da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Temos a convicção de que o exercício dessa práxis universitária refilete o compromisso social, ao pôr em prática as demandas advindas da sociedade e incorporá-las ao currículo acadêmico e as suas ações pedagógicas.

- 1 Professora adjunta na Universidade do Estado de Santa Catarina/Departamento de Pedagogia a Distância/CEAD. Líder do Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade. Coordenadora e orientadora do Grupo de Estudos LabEduSex (Laboratório Educação e Sexualidade) veramarquessantos@gmail.com
- 2 Professor assistente na Universidade do Estado de Santa Catarina/Departamento de Pedagogia a Distância/CEAD. Coordenador do Laboratório Direitos Humanos (LabDH), balduinoudesc@gmail.com
- 3 Pesquisadora associada do LabEduSex na Universidade do Estado de Santa Catarina/CEAD, katiaalexandre11@gmail.com
- 4 Acadêmica na Universidade do Estado de Santa Catarina/CEART. Bolsista do LabEduSex, layramarques@gmail.com

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Educação a Distância. Indissociabilidade.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.**

Nestas considerações iniciais, não poderíamos prescindir uma breve conceitualização do seja a extensão Universitária, considerando especialmente, que o lócus das reflexões explicitadas neste relato de experiências é um curso de licenciatura na modalidade a distância. Deste modo, provocamos o leitor a refletir, o que seja no imaginário popular ações de extensão num centro de educação a distância, considerando-se o legado da extensão universitária na história do ensino superior em nosso país.

Nos deparamos por inúmeras vezes com a surpresa das pessoas: “mas isso é possível? Como se faz? Me explique como isso é possível? Isso considerando que por falta de conhecimento da potencialidade de EaD, por meio das Tecnologias da Comunicação e Informação, e presas ao modelo presencial, as pessoas não conseguiam conceber esta possibilidade.

Assim faz necessário rapidamente conceituar a extensão universitária e pontuar suas diretrizes. Utilizamos o conceito do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira – FORPROEX, que foi aprovado em 2010, e publicado no documento da Política Nacional de Extensão em 2012:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p.42).

A ação de extensão caracteriza-se pelo envolvimento indispensável de professores, técnicos universitários, acadêmicos e demais setores da sociedade, que devem estabele-



cer em conjunto como se dará a organização de projetos, cursos e eventos que atendam as demandas da sociedade, enquanto, proporcionam uma interface entre universidade e sociedade, considerando o conhecimento produzido na universidade e o saber social.

Deste modo temos a extensão universitária como potencializadora da formação acadêmica docente, discente, e de técnicos, uma vez que permite a estes agentes uma interação com diferentes realidades, que complementam as vivências acadêmicas que são perpassadas pelas diretrizes para extensão universitária.

As diretrizes da para a extensão universitária são cinco a saber:

- 1. Interação dialógica** – que orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, substituindo o discurso da hegemonia acadêmica pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais;
- 2. Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade** – busca a combinação de especialização e interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais;
- 3. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão** – ponderando que as ações de extensão adquirem maior efetividade ao estarem atreladas ao processo de formação de pessoas – ensino e de geração de conhecimento – pesquisa;
- 4. Impacto na formação do estudante** – as ações de extensão possibilitam enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para a reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários das IES brasileiras. Neste sentido, a participação do acadêmico nas ações de

extensão deve estar sustentada em iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e a integralização de créditos;

- 5. Impacto na transformação social** – reafirma a Extensão Universitária como o estrutura pela qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os demais setores da sociedade, visando uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da população, podendo contribuir com o desenvolvimento social e regional, bem como o aprimoramento de políticas públicas.

Estas diretrizes são reafirmadas pela Política Nacional de Extensão e pactuadas pelo FORPROEX no Plano Nacional de Extensão de 1999 (FORPROEX, 2012, pp. 45-56).

O Seminário de Extensão, Pesquisa e Ensino: **“Consolidando as práticas acadêmicas”**, iniciou no primeiro semestre de 2013 no Centro de Educação a Distância CEAD/UDESC, na gestão da Profa. Dra. Vera Márcia Marques Santos, como Diretora de Extensão do CEAD/UDESC, que apresentou e viabilizou a proposta, tendo como apoiadora a Diretora de Pesquisa do Centro a época, Profa. Dra. Lucilene Lisboa de Liz. A proposta em questão objetivava abrir espaços *online* que possibilitassem garantir a ligação entre o conhecimento que se produz na universidade e aquele presente na sociedade, reduzindo a lacuna teoria versus prática e produção versus aplicação do conhecimento.

Nesse cenário, torna-se imprescindível a prática almejada e mesmo apregoada da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Temos a convicção de que o exercício dessa práxis universitária reflete o compromisso social, ao pôr em prática as demandas advindas da sociedade e incorporá-las ao currículo acadêmico e as suas ações pedagógicas.

## **A INDISSOCIABILIDADE NA PRÁXIS ACADÊMICA**

Neste sentido, as ações de extensão podem ser uma possibilidade real de inovação do ensino, proporcionando

a inserção de alunos, técnicos universitários e professores na realidade social e propiciando ao pesquisador a corroboração, ou não, de sua produção teórica, bem como novas pesquisas fundamentadas em experiências vividas nas ações de extensão. Santos et al (2011) acrescentam que um ensino de qualidade garante a comunicação e a articulação entre os diferentes cenários de aprendizagem: a graduação, espaços de prática e as necessidades da comunidade, elementos essenciais para a efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

A este respeito, estudiosos defendem que mais que modelos retirados da Universidade e estendidos à comunidade, os projetos de extensão devem buscar uma comunicação com os espaços, funcionando como via de mão dupla: leva-se algo aos centros comunitários e, com uso de uma “escuta sensível”, se identifica as informações acerca de suas necessidades, o que orientarão ações de melhoria (CARDOSO, 2007). Este diálogo enriquece a relação e propiciaria resultados mais vantajosos para ambos os polos.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p.30).

Sintetizando, temos que a extensão engloba a aproximação com a comunidade, levantamento de suas necessidades e elaboração de estratégias de resolução de problemas ou prestação de serviços que gerem mudanças efetivas na realidade das mesmas. Para o autor, o contato prévio com a comunidade é imprescindível para o levantamento de suas

principais necessidades e desejos, e consequente direcionamento dos trabalhos da equipe (FANTIN, 2011).

## **Procedimentos extensionistas ocorridos ao longo da história da educação brasileira**

Hoje a extensão ocupa outro lugar no cenário universitário e social no Brasil. Através das diretrizes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras a extensão, junto com o ensino e a pesquisa, aparece como parte do “tripé” que sustenta as práticas acadêmicas nessas Universidades (FORPROEX, 2001).

Essa configuração pressupõe a indissociabilidade entre estes três eixos: ensino, pesquisa e extensão, permitindo às IES novas possibilidades de organização no seu funcionamento.

A fim de garantir o bom funcionamento das instituições de ensino superior, as Universidades devem aplicar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma conjunta e indissociável. Daí a necessidade de estratégias que viabilizem tal indissociabilidade (MOITA e ANDRADE, 2009).

Quando há separação das instâncias de ensino, pesquisa e extensão ou quando se tratam de forma dualizada, não há aproveitamento total das possibilidades que elas podem oferecer. O atendimento às necessidades sociais a partir da integração ensino-extensão se dá de forma limitada uma vez que é através da pesquisa que se permite compreender os problemas atuais, oferecendo subsídios que orientam o processo de transformação social. (MOITA e ANDRADE, 2009). Deste modo, as ações responderiam ou ao menos ofereceria elementos direcionados à realidade, favorecendo ações de intervenção mais específicas às demandas da comunidade.

Embora reconheçam a importância da pesquisa, os autores acreditam que sua associação ao ensino sem uma interface com a extensão apresenta riscos de se perder a compreensão ético-político-social do objetivo da pesquisa, que é o retorno à sociedade. Já a integração pesquisa-ex-

tensão dissociada do ensino compromete a dimensão formativa que dá sentido à Universidade.

Observam ainda, que esta indissociabilidade, se faz necessária também para a pós-graduação como cenário estratégico desta aprendizagem, sobretudo por ser um espaço de ensino com foco na produção científica através da pesquisa, cujo conhecimento deve ser aplicado fora dos muros acadêmicos, a partir de ações de extensão.

Neste sentido, na tentativa de buscar uma formação mais integral, diversos estudantes vêm incorporando em seus currículos outros conteúdos disponibilizados pela Universidade. Dentre estes, as atividades de cunho extensionista são bastante requisitadas.

## **EAD E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: SEPEN TRANSGREINDO FRONTEIRAS ACADÊMICAS**

A educação a distância no Brasil toma fôlego com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) número 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, formalizou no Brasil a oferta de cursos na modalidade a distância.

No artigo 80, o texto da lei afirma que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. No dia 10 de dezembro de 2004, o Ministério da Educação revogou a Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001, que já tratava da inserção da modalidade semipresencial, e publicou a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autorizou as IES a incluírem, na organização pedagógica e curricular de seus cursos, até vinte por cento de disciplinas na modalidade semipresencial, com base no Art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Ao longo deste período, temos observado que alguns consideram a educação a distância como sinônimo de educação massificada, de qualidade inferior. Onde a falta da presença física do professor condenaria, portanto, a educa-

ção a distância a um estilo frio, impessoal, mais próprio de pedagogias “bancárias”.

No entanto, não podemos deixar de observar que a atitude dialógica, necessária à aprendizagem, está na postura dos participantes do processo e tanto professores, instituições e estudantes precisam deixar visível que suas posturas são, durante todo o processo de ensino aprendizagem, abertas, curiosas e não passivas (FREIRE, 1996), independente da modalidade – presencial ou a distância. Mas, concordamos que muitas dessas práticas foram de cunho tecnicista, enfatizando o material pedagógico (pacotes instrucionais) em detrimento da mediação pedagógica exercida pelo professor.

Sem dúvida, a existência de cursos de má qualidade reforça a imagem da EaD como negócio de instituições não idôneas que a têm como estratégia de corte de custos ou para aumentar sua lucratividade. O que certamente, não é ou será o caso da UDESC, que por certo, busca alinhamento a tendência de que as fronteiras entre educação presencial e a distância, estejam cada vez mais próximas, acabando assim, com demarcações separatistas rígidas e excludentes. Onde a utilização das tecnologias de informação e comunicação passe a ser corriqueira nos cursos em geral.

Nesse sentido, a proposta de resolução que regula a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais na UDESC, ora apresentada, poderá na prática, trazer flexibilidade e estimular a inovação pedagógica nos cursos de graduação, uma vez que a inclusão das mídias digitais necessariamente requer a introdução de práticas novas como a aprendizagem colaborativa e o uso de múltiplas linguagens.

Desse modo, os atores constituintes das universidades não podem prescindir de utilizar novos instrumentos pedagógicos, bem como desenvolver formas de ensino não convencionais com o lançamento de novas modalidades de formação de professores, profissionais da saúde e demais atores envolvidos na conjuntura pedagógica e escolar

de uma comunidade, cuja finalidade seja a de auxiliá-los a manter-se e inserir-se ativamente nesse cenário, com perspectivas de autonomia. Nesse quadro, os ambientes virtuais de apoio à aprendizagem (AVAA), por meio da Educação a Distância (EaD), e das webinars, vêm atender a essa nova ordem sócio-econômica, política e cultural.

O uso do AVAA permite propor uma nova forma de ensinar e aprender, na qual a combinação das chamadas novas tecnologias ou tecnologias possibilita o estudo individual ou em grupo, em diferentes locais. E, por meio de instrumentos de orientação que apoiam o estabelecimento de relações de mediação à distância, promovem-se processos cooperativos de aprendizagem coletiva.

Nos últimos anos, várias são iniciativas do governo no sentido de buscar a superação do modelo de sala de aula nos moldes “tradicionais” por meio da EaD. Mas, para isso, um novo modelo de formação consistente e coerente se fez necessário. Seguindo esse pensamento, trazemos para a realização desta proposta de extensão um percentual na modalidade a distância, podendo ainda ser 100% a distância no caso das pessoas que por alguma não poderão participar das oficinas, palestras e filмотeca presenciais.

A posição adotada nesta proposta permite-nos tomar, como ponto central, o ser humano e as suas ações históricas, sociais, políticas e éticas, numa abordagem dialética. Portanto, nossa análise toma a temática e suas intersecções, como produto histórico e dimensão da práxis social humana, circunscrevendo-se ao método dialético, cuja escolha nos direcionou para uma abordagem dos aspectos sociais, econômicos, políticos, éticos e antropológicos que consolidam a sua significação na contemporaneidade e sua teia de inter-relações com as categorias que a circunscrevem.

Deste modo, podemos considerar que o Seminário Extensão, Pesquisa e Ensino, têm ampliado o espaço e os recursos de formação inicial e continuada de seus participantes, especialmente, os acadêmicos do CEAD/UDESC, bem como de professores que têm participado das ações pro-

postas, pois nos últimos anos vem sendo construída outra perspectiva para a formação de professores, especialmente, “[...] as formações que têm em seu bojo as tecnologias de informação e comunicação (TIC)” (MULASÁ et.al, 2015, p.173).

## O SEPEN NA PROMOÇÃO DA INDISSOCIABILIDADE

A experiência vivenciada neste primeiro semestre de 2013 foi bem sucedida, embora observadas resistências e mesmo boicote por parte de colegas professores, que naquela ocasião, não se sentiam confortáveis com a proposição, especialmente ao se considerar a possibilidade de efetivamente trabalharmos a Extensão Universitária com acadêmicos de um curso de licenciatura na modalidade a distância, que ao entrar no Ambiente de Aprendizagem Moodle (AVA Moodle), temos a identidade conforme a figura 01, a seguir:



Figura 01 – identificação do SEPEN no AVA Moodle.  
Fonte: SEPEN, 2015.

Esta primeira edição, teve quatrocentos e quarenta e dois (442) inscritos, com sete (07) módulos, sendo que cada módulo referiu-se a uma temática, cuja proposta foi a de complementação a diferentes temáticas do Curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC.

Destes quatrocentos e quarenta e dois (442) inscritos, 000 concluíram este circuito de atividades online, com carga horária máxima de certificação de 30 horas, considerando-se que a certificação ocorreu de acordo com a participação de cada cursista.



O público participante foi de acadêmicos do Curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC, que aproveitaram esta carga horária para computar a carga horária exigida no projeto do curso, para as atividades complementares, bem como, demais interessados na sociedade, considerando, que esta participação caracteriza a extensão universitária.

No ano de 2014, tivemos duas edições do SEPEN, sendo uma em 2014/01 com um mil, oitocentos e cinquenta e seis (1856) inscritos, e a outra em 2014/02, totalizando dois mil, cento e vinte e três (2123) inscritos. Cabe ressaltar, que neste ano, considerando o interesse dos acadêmicos, passamos a prática de inscrição compulsória dos acadêmicos do Curso de Pedagogia do CEAD/UDESC, considerando-se que a certificação seria somente para os participantes. Tivemos nas referidas edições, respectivamente seis (06) módulos em cada um dos semestres.

A edição de 2015 foi organizada anualmente, com sete (07) módulos, tendo um mil, quatrocentos e setenta e um (1471) inscritos, com quinhentos e sessenta e três (563) certificações. Com destaque para o módulo "Mostra Fotográfica", atividade que fez parte das atividades de comemoração ao cinquentenário da UDESC.

Nesta atividade, os acadêmicos interessados, participaram, fotografando momentos acadêmicos do ensino, da pesquisa ou da extensão. Tivemos aqui, uma significativa participação por meio do ensino, considerando especialmente o estágio supervisionado e a iniciação à docência, por meio do PIBID, assim como atividades da extensão, onde temos um número significativo de bolsistas, nos doze (12) programas de extensão do centro.



Figura 02 - Banner de divulgação da mostra fotográfica CEA/DUDESC.  
Fonte: SEPEN, 2015.

A edição 2016, que está em andamento com um mil, cento e trinta e oito inscritos (1138), é anual e tem até o momento quatro (04) módulos, considerando-se que os professores do Centro podem fazer adesão a proposta durante todo o ano.

Os módulos até o momento são: Conversando sobre sexualidade em espaços educativos (04 horas); Curso Educação e Direitos Humanos: formação continuada, cidadania e multiculturalidade (04 horas); Conhecendo o Núcleo Extensionista Rondon UDESC - NER/UDESC (05 horas). E, Cérebro na Escola (04 horas), atividade se propõe a apresentar conceitos sobre as neurociências - as ciências que estudam o cérebro - e como elas estão cada vez mais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Temos como objetivo refletir sobre as bases do funcionamento cerebral que constituem o aluno enquanto sujeito aprendiz, e compartilhar ideias prévias e pós-concebidas sobre a relação das neurociências com a educação.

Cabe ainda ressaltar que o SEPEN CEAD/UDESC tem desde a sua origem uma etapa presencial, onde são realizadas oficinas ou palestras nos Polos de apoio presencial, normalmente por solicitação da comunidade, ou para aproximações com a comunidade deste Polo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que as ações da extensão universitária podem proporcionar especialmente ao acadêmico e a comunidade, conhecer a sua própria realidade, participar da produção do conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe, e a reescrever a história por meio dessa *sua* história. E o mais importante, é ter nesse *agente*, uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos, conhecimentos estes que historicamente têm sido negados ao povo. (BRANDÃO, 1983).

O SEPEN, ao transgredir as fronteiras acadêmicas universitárias têm se colocado com a comunidade nessa empreitada que é parte fundante da função social da universidade pública. Mesmo que inicialmente, muitas das pessoas que se inscrevem no SEPEN, tenham como objetivo a certificação, temos percebido, que isso faz com que passem a ficar atentas a outras atividades e ações de extensão online, que são ofertadas na perspectiva de formação ao longo da vida, desde que a temática seja do interesse do participante.

No entanto, cabe ressaltar, que temos sido um tanto rigorosos com a certificação, de modo que cada participante seja certificado de acordo com a carga horária que participou, independente da carga horária total da ação. Sendo que para os participantes com carga horária inferior a dez (10) horas é emitido apenas uma declaração.

Os certificados são gerados em PDF, e encaminhados para o e-mail dos participantes, com o devido registro institucional, bem como a disponibilização do conteúdo programático. Para efeitos de comprovação é disponibilizado o link no sitio do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), para que os interessados possam conferir, e se for o caso atestar a veracidade das informações que constam no referido certificado.

## REFERÊNCIAS

- ANDES-SN para a **Universidade Brasileira**. n. 2, 3 ed. atual. e rev. Brasília/DF, 2003. Disponível em: <[http://www.adurrj.org.br/4poli/documentos/caderno2\\_andes.pdf](http://www.adurrj.org.br/4poli/documentos/caderno2_andes.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisar – Participar**. In: BRANDÃO, C. R. (org.). Pesquisa Participante, 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MULASÁ, Silvana; CALIXTO, Aldeci C., ARRUDA, Durcelina E. P.; SILVA, Marlucilena, P. **Formação e prática docente online: das tecnologias analógicas às digitais**. IN: FREITAS, M. T. M.; ARRUDA, E. P.; ARAÚJO, S. M. de. Na tessitura da distância: entre políticas, docências e tecnologias na EaD. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- FORPROEX, FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília:MEC/SESu, 2006. Disponível em: <[http://www.unifalmg.edu.br/extensao/files/file/colacao\\_extensao\\_univeristaria/colacao\\_extensao\\_univeristaria\\_4\\_indissociabilidade.pdf](http://www.unifalmg.edu.br/extensao/files/file/colacao_extensao_univeristaria/colacao_extensao_univeristaria_4_indissociabilidade.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.
- CARDOSO, Terezinha Maria. **Experiências de ensino, pesquisa e extensão no setor de pedagogia do HIJG**. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 73, p. 305-318, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

- FANTIN, Jader Tadeu. **Projeto Rondon**: extensão universitária e Agenda 21 na Amazônia. Interações, Campo Grande, v. 12, n. 1, p. 115-124, jan./jun. 2011.
- MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra. **Ensino-pesquisa-extensão**: um exercício de indissociabilidade na pós graduação. ver. Bras. Educ., v. 14, n. 41, p. 269-280, mai./ago. 2009.
- SANTOS, Raiane M. dos Santos et al. **Contribuições do PET para a formação de profissionais de saúde**: a experiência do PET-SAÚDE/VS. Saúde em Debate, Rio de Janeiro. v. 35, n. 91, p. 577-586, out./dez. 2011.



## A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LÍDERES: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA PENSAR A LIDERANÇA ENQUANTO SUPERAÇÃO DA OPRESSÃO

*Yasmim Burin*<sup>1</sup>

*Lizandra Andrade Nascimento*<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo aborda o papel da educação na formação de líderes, com base nas concepções freirianas. O objetivo principal do estudo é destacar a relevância do processo educacional, enquanto possibilidade de superação das condições de opressão e vivência da vocação do *ser mais*. Sendo assim, a noção de liderança que nos interessa é aquela que pensa o líder como alguém capaz de agir com decisão, consciência crítica e pró atividade, em benefício do coletivo. Tal noção contrapõe-se aos ideais neoliberais que pressupõem a liderança como exercício de dominação dos demais ou como competitividade e individualismo. A fundamentação no ideário de Paulo Freire justifica-se pelas importantes contribuições do autor, para pensarmos uma formação libertadora e emancipatória. Almejamos corroborar a ideia de que a liderança não é inata, podendo ser exercida por todos, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências, bem como da formação ética, cidadã e crítica, tendo em vista a capacitação para o trabalho em equipe e para o comprometimento com a coletividade. Para dar conta desses desafios, a educação precisa transformar-se, ressignificando-se as práticas pedagógicas, de modo que os indivíduos sejam protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação Acadêmica. Paulo Freire. Liderança. Transformação.

1 Acadêmica de Administração na URI – São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica – PIIC/URI. E-mail [yasmimburin@outlook.com](mailto:yasmimburin@outlook.com).

2 Professora orientadora. Docente na E.E.E.F. Piratini e na URI-SLG. E-mail: [lizandra\\_a\\_nascimento@yahoo.com.br](mailto:lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br).

## INTRODUÇÃO

Neste texto, destacamos o papel da formação acadêmica no desenvolvimento da liderança, apoiando-se nos escritos freirianos para compreender a capacidade de liderar como superação das condições de opressão. Enfatizamos, portanto, que a liderança não pode ser restrita a poucos indivíduos, mas precisa ser incentivada entre todos os estudantes, de modo que desenvolvam habilidades e competências que lhes propicie assumir o protagonismo social e comprometer-se com a sociedade.

A escassez de líderes e as dificuldades vivenciadas pela população regional instigam a pensar sobre os desafios da transformação social, cultural e educacional no cenário contemporâneo. Tal problemática pode estar relacionada com o processo de formação, uma vez que, em geral, o percurso da graduação restringe-se à capacitação técnica, negligenciando as dimensões ético-política, científica e estética do processo formativo. Diante do exposto, o problema que embasa a presente pesquisa é o seguinte: A formação acadêmica oportuniza o desenvolvimento da liderança? Como a Universidade pode aprimorar o processo formativo, capacitando os indivíduos para o exercício da liderança?

Vale ressaltar que a concepção de liderança que utilizamos, nesse ínterim, não se refere ao sentido neoliberal de competitividade, mas de pro-atividade voltada ao desenvolvimento social e humanizado. Por isso, os escritos de Paulo Freire contribuem para iluminar as reflexões a este respeito, posto que defendem uma formação humanizada e emancipatória, capaz de propiciar a superação das condições de opressão, por meio da construção do conhecimento.

## CONCEITUAÇÃO DE LIDERANÇA

Segundo Chiavenato (1999), liderança supõe influenciar pessoas, sendo que a influência é como uma “transação interpessoal, em que uma pessoa age no sentido de modificar ou provocar o comportamento de outra, de maneira



intencional. Assim, sempre se encontram um líder, aquele que influencia e os liderados, aqueles que são influenciados”. O conceito de influência está diretamente ligado ao conceito de poder e de autoridade. Os líderes precisam ser capazes de obter e usar o poder para influenciar pessoas a se comportar de modo a conseguir a realização de objetivos organizacionais.

[...] o poder em uma organização é a capacidade de afetar e controlar as ações e decisões das outras pessoas, mesmo quando elas podem resistir”. Define-se autoridade como poder legítimo, formal; é o poder que tem uma pessoa em decorrência do papel, cargo ou posição que ocupa na organização. Esse tipo de poder segue a posição hierárquica. Outra base do poder é o da pessoa, o poder do líder, ou seja, é o poder não necessariamente formal, que o líder é capaz de influenciar, persuadir e motivar os liderados. A partir disso, o autor cita cinco diferentes tipos de poder (CHIAVENATO, 1999, p. 555).

Para Chiavenato (2008, p.04) “as organizações são verdadeiros seres vivos. Quando elas são bem sucedidas tendem a crescer ou, no mínimo a sobreviver”. O crescimento das organizações gera um aumento dos recursos que são necessários às suas operações, aumentando assim, o capital da empresa, incremento de tecnologia, atividade de apoio e etc. gerando um aumento do número de pessoas, e a necessidade de intensificar a aplicação dos conhecimentos, habilidades e destrezas que são indispensáveis a manutenção e competitividade do negócio. Tudo isso contribui para assegurar que os recursos materiais, financeiros e tecnológicos sejam utilizados com eficiência e eficácia. As pessoas passam a significar o diferencial competitivo que mantém e promove o sucesso organizacional: elas passam a constituir a competência básica da organização, a sua principal vantagem competitiva em um mundo globalizado, instável e fortemente concorrente.

Com o intuito de despertar e mobilizar plenamente as pessoas, as organizações estão mudando a maneira de ge-

reenciar, ao invés de investirem diretamente nos produtos e serviços estão investindo nas pessoas que possui o conhecimento e que sabem criar, desenvolver e produzir o produto e melhorá-lo cada vez mais, com isso as organizações ganham tempo na produção, pois estarão investindo nas pessoas que realmente trarão retorno a organização dando a elas a oportunidade de mostrar serviço, é o que se chamam de empoderamento. Em vez de investirem diretamente nos clientes, estão capacitando as pessoas que as atendem, na garantia de conquistar mais e encantar os clientes, pois as pessoas são a chave principal do sucesso organizacional.

As organizações na visão de Chiavenato (2008, p.117) “constituem o meio através do qual as pessoas podem alcançar vários objetivos pessoais, com um custo mínimo de tempo, de esforço e de conflito”. Por terem um papel importante dentro das organizações, as pessoas o exercido em suas atividades corriqueiras, uma forma de se auto realizarem profissionalmente. Percebe-se que a satisfação pessoal movimentada a organização, seja para o sucesso ou para o fracasso, isso dependerá do meio em que estas são inseridas, por meio do reconhecimento e seu desempenho. Partindo desse ponto, pode-se afirmar que as organizações dependem das pessoas para se manterem no mercado de trabalho, sendo assim, um ambiente competitivo, as pessoas se tornam o diferencial para a lucratividade e a permanência da mesma no meio empresarial.

De acordo com autor, as pessoas buscam crescer juntamente com a empresa em que trabalham, mas isso dependerá da real satisfação de suas atividades e o ambiente na qual trabalham, ocasionando o reconhecimento e a motivação. Sendo assim a organização ganhará mais lucratividade com o desempenho dos colaboradores, ambas serão beneficiadas, as organizações aumentarão o nível de lucratividade.

Líderes são influenciadores e cabe a eles levarem sua equipe ao sucesso, juntamente com a organização ou simplesmente desmotivá-la e levar a organização ao fracasso, fazendo uso dos três tipos de poder cada um com sua parti-

cularidade, o líder terá a autonomia em fazer sua decisão de comandar a organização segundo o que ele realmente acredita, o melhor para seus objetivos, utilizando-se dos tipos de poder estabelecido pela organização em que se enquadram. As organizações devem estar voltadas para o desempenho do colaborador, motivando-os ao sucesso profissional e da própria instituição.

Segundo Chiavenato (2008) focalizar as relações humanas no trabalho, suas características e sua evolução, é a essência da Gestão de Pessoas, pois por intermédio desses comandos torna-se possível auxiliar a compreender a natureza das organizações, seus escopos e reais possibilidades de melhoria, sempre sob a regência de um adequado planejamento.

Nos últimos anos, notam-se severas mudanças ocorrendo em todos os níveis dentro das empresas; aqueles que executam pura e simplesmente tarefas a eles atribuídas, podendo indagar que estas ações não mais se comportam desta maneira; os gerentes de RH não mais se limitam a funções de serviços como recrutamento e seleção de funcionários, pois devem assumir um papel ativo no planejamento estratégico das empresas, fazendo dos funcionários seu principal instrumento. Aos vendedores já não bastam mais terem um bom papo, uma persuasão notável, pois é necessário ter conhecimento do produto/serviço e promovê-lo da forma mais adequada.

Quando se fala de RH, deve-se ter ciência de que todas as pessoas, independentemente das suas origens étnicas possuem certas necessidades cuja satisfação ou não são determinantes para sua realização como ser humano. Podendo ser citado, dentre elas, o desejo de consideração, de respeito, de afeto, de novas experiências etc. No passado, os observadores temiam que um dia as máquinas eliminassem a necessidade de trabalho humano, mesmo com muitos postos de trabalhos extintos com a era da tecnologia, mas, ainda assim, as pessoas são o diferencial.

Os traços da personalidade do líder definem sua forma de liderar um grupo de pessoas, funcionários, colabo-

radores e como esta forma se relaciona com a motivação das pessoas no ambiente de trabalho. Uma organização só alcança bons resultados e se torna coesa quando considera as pessoas que estão por detrás de tudo isso.

As pessoas trabalham com e para a organização, muito mais felizes e motivadas quando têm consciência de seu papel na empresa e na sociedade, quando gostam do que realizam e quando acreditam nos valores da organização. Eis aí a grande responsabilidade do líder: buscar o desenvolvimento integral de sua equipe a fim de que todos possam dar o melhor de si para a empresa, levando energia e talento para o trabalho, tornado melhor o desempenho da organização e atingindo os resultados esperados.

Pessoas são, portanto, fundamentais para o desenvolvimento das organizações sendo elas as responsáveis pelo sucesso, mas tudo depende do grau de importância que as organizações estão dando as pessoas que prestam serviços. Para o colaborador 'vestir a camisa' da empresa, precisa entender o sentido de missão que a própria empresa está proporcionando.

No que concerne às habilidades do líder, vale salientar que o administrador, em sua função de líder enfrenta diversos desafios ao longo da sua permanência na organização e diante desses desafios o líder, para ser bem sucedido profissionalmente, de acordo com Minicucci (1992, p. 53), precisa desenvolver três competências que são: o conhecimento; a perspectiva e a atitude:

- O conhecimento - significa todo acervo de informações, conceitos, ideias, experiências, aprendizagens que o líder possui a respeito de sua especialidade. Como o conhecimento muda a cada instante em função da mudança e da inovação que ocorrem com intensidade cada vez maior, o líder precisa atualizar-se constantemente e renová-lo continuamente, isso significa aprender a aprender, a ler, a ter contato com outras pessoas e profissionais e, sobretudo reciclar-se continuamente para não tornar-se obsoleto e ultrapassado em seus conhecimentos.

- A perspectiva - significa a capacidade de colocar o conhecimento em ação; em saber transformar a teoria em prática; em aplicar o conhecimento na análise das situações e na solução dos problemas e na condução do negócio. Não basta apenas possuir o conhecimento, ele pode ficar apenas em estado potencial, torna-se necessário saber como utilizá-lo e aplicá-lo nas diversas situações e na solução dos diferentes problemas. A perspectiva representa a habilidade de colocar em ação os conceitos e ideias abstratas que estão na mente do líder.

- Atitude - significa o comportamento pessoal do líder frente às situações com que se defronta no seu trabalho. A atitude representa o estilo pessoal de fazer as coisas acontecerem, a maneira de liderar, de motivar, de comunicar e de levar as ideias a se concretizarem.

Exercer a liderança requer conhecimento para embasar decisões e acompanhar o processo de transformação social. Por isso, o trabalho do líder envolve mais do que determinação. É preciso ter visão, comprometimento, comunicação, integridade, realidade e intuição. O líder é antes de tudo um visionário, pois se permite prospectar o futuro e se compromete a realizá-lo. O comprometimento gera responsabilidade, poder e confiança, fazendo com que as metas estabelecidas possam ser atingidas.

Outro fator importante na liderança é a comunicação, que significa manter as pessoas informadas, dando e recebendo *feedback* adequados, explicando decisões e políticas com franqueza e transparência. O líder tem um papel preponderante em relação a comunicação, devendo expressar de forma clara as crenças e os valores do ambiente em que atua. É preciso que transmita uma direção firme, envolvendo a todos numa causa única e criando um clima de confiança que permita a troca de *feedback*, promovendo um clima de cooperação em que a crítica é encarada como uma forma de crescimento interpessoal. A boa comunicação transmite mensagens claras, que concorrem para que as pessoas trabalhem produtivamente e de forma harmoniosa, sem incom-

preensões e interpretações equivocadas. Por isso, é preciso que o líder saiba lidar com situações em que é necessário o levantamento de informações adequadas e merecedoras de crédito para que possa tomar decisões acertadas.

A comunicação interpessoal depende da atuação direta das pessoas com as pessoas. Por isso os líderes precisam promover o desenvolvimento dos colaboradores para que estejam satisfeitos, inspirando aos subordinados confiança, respeito e espírito de equipe, sendo receptivos e levando adiante as melhores ideias, promovendo maior comprometimento e alcance dos objetivos.

Para ser um líder, é necessário desenvolver atitudes e habilidades que auxiliem na condução de um grupo de pessoas, buscando tomar decisões e ações acertadas tendo em mente, objetivos orientados para resultados. Para tanto, uma inteligência privilegiada não basta, é necessário a combinação com outras qualidades pessoais, como espírito democrático, entusiasmo pelo trabalho em equipe, habilidade em inspirar confiança, competência técnica, habilidade de delegação, controle emocional, autenticidade, compreensão da natureza humana, respeito pelo ser humano, habilidade em propor e estimular ideias, habilidade em ensinar e despertar melhores talentos.

No cenário atual, a liderança volta-se para a formação de equipes de trabalho unidas, em que os indivíduos estabelecem relações de respeito e reciprocidade. Para se tornar um líder eficaz, é preciso ouvir e procurar entender seus colaboradores, avaliando o que aconteceu e quais são os melhores passos a serem dados, comunicando aos principais integrantes da equipe o que observou e agir com base em sua descoberta.

Para Chiavenato (1994, p. 148-149), “o líder surge com o um meio para o alcance dos objetivos desejados pelo grupo. O comportamento de liderança deve ajustar o grupo atingir seus objetivos ou a satisfazer suas necessidades”. Nesse contexto o líder deve ser capaz de rumar ao desconhecido; ter visão; saber convencer as pessoas;

cativar subordinados; importar-se com eles; possuir energia e foco de atuação para saber motivá-los e levá-los ao lugar desejado e certo, atingindo com sucesso os objetivos e metas organizacionais.

Na realidade os líderes não funcionam isoladamente, necessitam da equipe, articulando-se aos colegas para atingir os propósitos. Portanto, a noção de coletivo precisa prevalecer com relação aos objetivos individuais.

Conforme Peter Drucker (1992), a liderança eficaz demanda alguns princípios, descritos pelo autor como:

A. Liderança é o próprio TRABALHO.

“A base da liderança eficaz é identificar qual a missão da organização, definindo-a e estabelecendo-a com clareza e visibilidade. O líder estabelece as metas, as prioridades e mantém os padrões”.

B. O líder precisa encarar a liderança com RESPONSABILIDADE.

O líder não pode ver a sua posição como privilégio. Os possíveis líderes eficazes raramente são permissivos com eles mesmos. Isto é, quando as coisas vão mal, eles não culpam os outros.

C. Outro requisito da liderança é ganhar CONFIANÇA.

Se não houver isso, não há liderança, porque não haverá seguidores - e a única definição de um líder, é alguém que tem seguidores. “Para confiar num líder não é necessário gostar dele. A confiança é a convicção de que o líder age conforme o que diz. É uma crença em algo muito antiquado, chamado integridade” (DRUCKER, 1992).

Sendo assim, observamos que a liderança relaciona-se com a capacidade de trabalhar em grupo e de priorizar os objetivos da coletividade. Para tanto, os valores que perpassam o exercício da liderança vinculam-se com a formação humanizada, em que a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências visam o comprometimento com o coletivo, com um modelo de desenvolvimento social-

mente referendado, em que os frutos dos avanços tecnológicos e científicos sejam partilhados por todos.

### A Importância da Educação da Formação para a Liderança

Relacionar o processo formativo no Ensino Superior com o desenvolvimento da liderança, supõe acreditar no poder transformador da educação. Essa aposta fundamenta-se na afirmativa de Paulo Freire: *“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”* (FREIRE, 2000, p.67).

Nesta perspectiva, o Ensino Superior não pode resumir-se a uma diplomação, ao desenvolvimento de técnicas para o exercício profissional. A partir de sua dimensão ético-política, a educação necessita cooperar com a sociedade, formando indivíduos capazes de agir e interagir, garantindo não somente a sobrevivência da humanidade e do planeta, como também a resolução de problemas inadiáveis do contexto contemporâneo. Esse é o tipo de líder que interessa formar.

Consequentemente, cabe ao professor mais do que a socialização do conhecimento e a organização de espaços-tempos de aprendizagem. Na concepção de Paulo Freire, o educador comprometido “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (2000, p. 44). Portanto, a dimensão ético-política da educação, especialmente na Universidade, em que a relação ocorre entre adultos, torna-se central, a fim de que a formação técnico-científica conduza ao desenvolvimento de competências, e, paralelamente, à assunção de posturas críticas diante do mundo, a partir das quais os indivíduos comprometam-se com uma projeto humanizado de sociedade.

De acordo com Freire, “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (2007, p.



22). De fato, não se trata de negar a relevância do desenvolvimento científico e tecnológico, mas de priorizar a qualidade das relações humanas, a partilha dos resultados dos avanços, a igualdade de oportunidades e o respeito a si, aos outros e ao ambiente.

Nesse sentido, a formação de líderes supõe, na verdade, a capacitação de indivíduos para exercer o protagonismo social, defendendo a cidadania e os direitos humanos. Tal protagonismo materializa-se no “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem” (FREIRE, 2007, p. 25).

Sobre o papel do educador nesse contexto, Freire considera que:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (1991, p. 126).

No meio acadêmico, o educador pode ser o potencializador da capacidade de sonhar dos seus alunos, mobilizando suas potencialidades para a construção do conhecimento, e, conseqüentemente, para a superação das condições de opressão. Para tanto, as práticas pedagógicas necessitam ser significativas, desafiando os universitários a engajarem-se socialmente.

A liderança, nesse ínterim, é ação voltada ao bem do coletivo. A própria atividade visa o progresso da sociedade como um todo. “Vê-se necessidade de despertar a consciência de que todo ser humano é sempre agente transformador do mundo e que essa ação deve ser dirigida no sentido de uma busca pela melhoria do ambiente e das pessoas” (ANTUNES, 2004, p. 47).

A ação educativa acontece na relação educador e educando, mas é permeada pelo desejo incessante que aguçava

curiosidade, que traz a dinâmica de aprender com significado, em que o educador saiba o que vai ensinar e, portanto, incentiva o aluno a perguntar, a conhecer, pois de acordo com Paulo Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (2007, p. 86).

Em sala de aula, professor e alunos aprendem e crescem juntos, caminhando em direção ao ser mais, concebido por Freire como projeto de vir a ser dos homens, como possibilidades de ressignificação de seus próprios destinos e dos destinos do mundo. Esse perfil de liderança não é inato. Portanto, pode ser desenvolvido por todos os indivíduos.

Formar líderes demanda, assim, a ação decisiva de educadores comprometidos. Por isso, no entendimento freiriano, “o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador”, seu papel é “ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (FREIRE, 2003, p. 52-117). A aprendizagem torna-se uma experiência significativa, na qual o prazer da descoberta e da partilha dão sentido aos conceitos aprendidos.

Diante dessa situação, Masetto (2001, p.144) propõe que:

[...] seja explicitado como pode ser entendida a mediação pedagógica em um ambiente de aprendizagem. Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Confirma-se a tarefa do professor é também a de um incentivador da mudança, de um profissional engajado na preparação de um profissional para atuar em benefício da sociedade. Sua função não é a de dono do saber, e sim de mediador, que propicia momentos de interação e troca em sala de aula. Como argumenta Gadotti (2000, p. 9):

[...] o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Especialmente por tratar-se de jovens e adultos, no Ensino Superior não se admite que a aprendizagem ocorra de forma passiva e acrítica. Enquanto sujeitos do conhecimento, os estudantes dialogam entre si, mediados pelo professor, debatendo, argumentando, aprendendo a ouvir opiniões diferentes, desenvolvendo o pensamento crítico e ampliando o entendimento sobre a realidade vivida.

Como alerta Freire (1975, p.66), [...] 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. Nesta concepção, a educação e a formação de líderes cooperam para o crescimento do acadêmico, para que ele esteja preparado, nas condições reais, para seguir a sua profissão, liderar e contribuir para o desenvolvimento sustentável da comunidade em que se inserem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas reflexões esboçadas neste texto, procuramos ressignificar as aprendizagens construídas ao longo da formação em Administração. Estando na etapa final do curso, observamos que a liderança é um tema amplamente debatido no contexto universitário.

No entanto, a abordagem predominante é a de viés neoliberal, em que estimula-se a competitividade e o indivi-

dualismo. Não é esta a concepção que consideramos a ideal para um projeto humanizado de sociedade. A liderança de que necessitamos é aquele em que as pessoas colocam os seus talentos e potencialidades a serviço do coletivo, em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e próspera para todos.

Outro fator a ser destacado é a prática pedagógica operacionalizada pela maioria dos docentes, sendo esta ainda marcada pela concepção tradicional de ensino. Em geral, a atenção recai sobre a dimensão técnico-científica, em detrimento das dimensões estética e ético-política. Assim, muitas vezes, as aulas voltam-se apenas ao desenvolvimento de competências técnicas estritamente voltadas ao futuro exercício profissional. Essa prática negligencia os compromissos com a cidadania e com a vivência dos valores humanos, como solidariedade, ética e respeito mútuo.

Conseqüentemente, as propostas pedagógicas nem sempre privilegiam o diálogo e a criticidade. Isso demonstra a necessidade de transformação do fazer pedagógico docente, tornando os acadêmicos sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Somente assim será possível atingir o propósito de formação de líderes, de indivíduos capazes de empregar seus saberes, técnicas e potencialidades em benefício da coletividade.

Frente ao exposto, defendemos uma educação humanizadora e emancipatória, por meio da qual o Ensino Superior passe a significar mais do que o acesso a um diploma. É necessário que a formação acadêmica propicie a ampliação de horizontes culturais, a interação, o debate, a criticidade, a formação para a liderança e o empreendedorismo, tornando os indivíduos protagonistas de suas próprias histórias e da construção de um outro mundo possível. Nessa lógica, convém retomar os ensinamentos de Paulo Freire, para inspirar uma proposta educativa, de fato, libertadora, dialógica e crítica.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: Prioridade Imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

- BASS, B. M. **The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications**. 4. ed. New York: Free Press, 2008.
- BURIN, Y. NASCIMENTO, L.A. **Liderança no Contexto Organizacional: Desafios para a formação de Novos Líderes**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, São Luiz Gonzaga, 3/2016.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008
- CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoal: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 13. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. 3. ed. São Paulo: Makrar Books, 1994.
- DOWBOR, L. **A reprodução Social**. São Paulo: Vozes, 1998.
- DRUCKER. Peter F. **Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século**. São Paulo: Pioneira, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975, 2. ed, São Paulo e Terra.
- \_\_\_\_\_, **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.
- \_\_\_\_\_, **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1979.
- \_\_\_\_\_, **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- \_\_\_\_\_, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)
- \_\_\_\_\_, **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_, **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

- KENSKI, V. M. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º grau série, formação de professores).
- LÜCK, Heloisa. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2011.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 203.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2001.
- MAXWELL, John C. **Bíblia da liderança cristã**. Barueri, São Paulo. Sociedade Bíblica do Brasil, p. 1344, 2007.
- MINICUCCI, Agostinho. **Psicologia aplicada à administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- MOURA, M. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola**. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.
- SEGNINI, L. R. P. Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. São Paulo. **Em perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000.

## A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFRS

*Cleiva Aguiar de Lima<sup>1</sup>*  
*Paulo Valério Saraçol<sup>2</sup>*

*Rio Grande, outono de 2018.*

Querido Paulo Freire!

[...] ao pensar guardo em meu corpo consciente e falante, a possibilidade de escrever da mesma forma que, ao escrever, continuo a pensar e a repensar o pensando-se como o já pensado (FREIRE, 2007).

Escrevemos esta carta, endereçada a ti, querido Paulo Freire, para pensar sobre a tua “presença” nos Institutos Federais (IFs), em especial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Nesse tipo de instituição, focada na tecnologia, é comum haver maior valorização dos saberes relacionados à ciência e à tecnologia, em detrimento dos saberes pedagógicos. Porém, os IFs vêm rompendo com essa tradição ao contemplarem, obrigatoriamente, a formação docente. Isso afasta a ideia de que para ser um professor, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), basta “apenas” o saber fazer.

Por isso queremos prestigiar a formação de professores da EPT no âmbito do IFRS e neste quesito és uma referência indiscutível, pelo que ensinaste sobre os “saberes necessários à prática educativa”. Portanto, estimado Paulo Freire, compartilhamos um primeiro levantamento que fizemos sobre a bibliografia indicada nas licenciaturas e cursos

1 IFRS – Campus Rio Grande. Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional; Cursos Integrados ao Ensino Médio. Líder GPEPT. E-mail: cleiva.lima@riogrande.ifrs.edu.br

2 IFRS – Campus Rio Grande. Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional; Curso Refrigeração e Climatização. Membro GPEPT. E-mail: paulo.saracol@riogrande.ifrs.edu.br

de formação pedagógica do IFRS. Assim, nesta carta, queremos te contar como os IFs, que completam 10 anos este ano, ainda que timidamente, contribuem para difundir teu pensamento.

Para contextualizar, contamos que os IFs foram criados pela Lei nº 11.892/08<sup>3</sup>. Esse feito, expandiu a oferta de cursos e promoveu a expansão geográfica dessa oferta. Assim, ampliou a educação pública, gratuita e de qualidade em nível técnico de nível médio, superior e pós-graduação no Brasil.

Os IFs, criados com a perspectiva de verticalidade da educação, oferecem desde a formação inicial e continuada para trabalhadores, até cursos em nível de mestrado e doutorado. Para tanto, intencionalmente, foram implantados em lugares distantes dos grandes centros (comerciais, tecnológicos e/ou educacionais), num processo de interiorização e democratização da educação sem precedentes no país. Para teres ideia dessa expansão<sup>4</sup>,

Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Esses dados mostram a dimensão dessa ampliação, a importância social e a abrangência dessa ação. Só no Rio Grande do Sul (RS) são 03 instituições, que juntas, congregam 42 campi espalhados pelo território estadual: o *IF Sul rio-grandense* com 14 campi, o *IF Farroupilha* com 11 campi e o *IFRS* com 17 campi. Essas instituições, além da formação profissional, devem promover a transformação sócio-cultural, pois:

Mais que se definirem por instituições que ofertam a educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e

3 Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>

4 Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em abr. 2018.



multicampi, essas instituições consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que eleger como princípio a primazia do bem social. [...] ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. Nesse sentido, os Institutos Federais devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 18-19)

Então tais instituições assumem o compromisso social de transformação no qual, a educação tem um relevante papel, afinal, tu mesmo advertiste: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Por isso, a construção da institucionalidade dos IFs precisa perpassar por outros aspectos, além da dimensão técnica e científica. Nesse sentido, acreditamos que a inclusão de cursos de formação de professores promova novos nichos para repensar a educação profissional e sua função social. Assim, ao discutir qual instituição de ensino a sociedade quer e precisa, não podemos perder de vista o que afirmas:

[...] educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento (FREIRE, 2000, p. 58).

Esse contexto suscitou a questão: Como o pensamento do Educador Paulo Freire se faz presente no IFRS? Para respondê-la, a metodologia adotada foi identificar primeiro os cursos de formação de professores, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Oferta de cursos de formação de professores no IFRS

<b>Tipo de formação</b>	<b>Quantidade ofertada</b>
Cursos de Licenciatura	17
Cursos de Formação de Professores EBTT	2
Programa Especial de Formação de Professores EBTT	1

Fonte: construção dos autores

Na sequência, lemos os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de licenciatura e de formação pedagógica disponíveis no site de cada campi. E, fizemos um levantamento das tuas obras referenciadas, Paulo Freire, (Quadro 2) pois é na formação de professores que entendemos que as tuas ideias são apresentadas e discutidas, embora acreditamos ser possível e importante levá-las aos demais espaços formativos do IFRS.

Quadro 2 - Obras de Paulo Freire nos cursos de formação de professores do IFRS

<b>Bibliografia Básica indicada</b>	
Pedagogia da Autonomia	10
Pedagogia do Oprimido	5
Pedagogia da Esperança	2
Educação como Prática da Liberdade.	1
Educação e Mudança	1
Extensão ou Comunicação	2
A experiência do MOVA	1

Fonte: construção dos autores

Assim destacamos a obra Pedagogia da Autonomia, como a mais referenciada na bibliografia básica, seguida da obra Pedagogia do Oprimido. Sobre a primeira, cabe destacar o que afirma Freitas:

A Pedagogia da Autonomia, ao apresentar de forma tão densa quanto sintética os *saberes necessários à prática educativa*, representa um convite ao estudo rigoroso da

produção teórica do educador, instigando a busca pelo conhecimento de outras obras. (2014, p. 28, grifos da autora)

Já, a segunda, tua obra mais conhecida e que completa 50 anos de sua 1ª edição, não poderia ser mais oportuna para ser discutida na formação de professores que formarão trabalhadores.

Desse modo, Freire, foi nossa intenção com esta pesquisa exploratória, saber o que nossos colegas professores e estudantes do IFRS estão estudando e discutindo em relação às tuas obras. E para difundir teu pensamento, tão necessário, quanto atual, nos propomos a escrever esta carta, endereçada a ti, cuja intenção ainda é reafirmar nossa valorização às tuas ideias e contribuir para discutir tua presença nos IFs.

Por fim, queremos afirmar, nesta despedida, que este trabalho é apenas um começo ao qual pretendemos dar continuidade. Assumimos este compromisso, pois cabe a nós, educadores/as contribuir para ampliar o conhecimento de tão importante autor brasileiro, que tanto lutou por uma educação libertadora.

*Grande abraço!*

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 2007.
- FREITAS, Ana Lúcia de Souza. **Leituras de Paulo Freire**: uma trilogia de referência. Passo Fundo: Méritos, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Concepções e diretrizes dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Brasília: SETEC/MEC 2010. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso: 10 mar. 2018.



## AÇÕES MULTIDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA DE INTERVENÇÃO

*Nisiael de Oliveira Kaufman<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Cidadania. Humanização. Integração. Paulo Freire

### INICIANDO OS DIÁLOGOS...

É inegável o valor de se promover, na escola, momentos de debate e integração da comunidade escolar. A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação.

Com base no exposto, o referido artigo traz algumas reflexões a partir de experiências relacionadas ao projeto: “Educação para a cidadania no CTISM<sup>2</sup>: ações multidisciplinares”, que visa contribuir para a formação cidadã da comunidade escolar do CTISM, através da proposição de diferentes ações que resgatem temáticas muitas vezes silenciadas na escola, legitimando as vozes dos estudantes, pais e servidores inseridos neste contexto.

Este é um projeto que tem por finalidade contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes do CTISM, conforme preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares

1 Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Mestra em Educação, Técnica em Assuntos Educacionais, nisraeloliveira@ctism.ufsm.br

2 Colégio Técnico Industrial de Santa Maria- Colégio vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, que conta atualmente com quatro Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (sendo um na modalidade PROEJA), sete Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, três Cursos Superiores e um Curso de Pós-graduação, em nível de mestrado.

para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) que enfatizam a necessidade de uma formação educacional comprometida com a formação para a cidadania crítica. Entende-se por cidadania, uma formação que vai muito além do (re)conhecimento de direitos e deveres individuais. Uma formação que vise à cidadania plena dos estudantes deve também estar atenta aos múltiplos discursos que têm circulado na vida social e aos impactos que tais discursos podem causar na vida em sociedade.

Nesse sentido, a humanização e cidadania representam uma educação corajosa, possibilitando a reflexão sobre si mesmo, sobre o seu tempo, suas responsabilidades e seu papel na sociedade. Uma educação que encoraja, empodera e instrumentaliza homens e mulheres. Ao nos embasarmos em Freire, entendemos que existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele (FREIRE, 1967). E é nesse movimento que incorporamos um sentido para nossas ações, transcendendo barreiras, resgatando esperanças e ressignificando o nosso sentir, pensar e agir.

Eventos, oficinas, palestras, entre outros são de grande importância para a sociedade, pois podem contribuir para o amadurecimento do ser humano, além de fortalecer a identidade pessoal, voltada para a responsabilidade social. Eventos multidisciplinares agregam conhecimento, lazer e identificação pessoal, contribuindo para a formação intelectual e humana de todos os segmentos da comunidade escolar. Neste contexto, a escola pode e deve repensar a formação de seu aluno, ajudando-o a tomar o rumo para a idealização de sua própria vida, resgatando o poder político da população na elaboração de valores sociais calcados na emancipação humana e na vontade democrática. Torna-se imprescindível a gestão mais participativa, pressupondo que alunos, servidores e familiares tenham a capacidade de participar efetivamente do processo de formação dos sujeitos e a formulação de ações pertinentes, para uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social.

## UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A CIDADANIA E HUMANIZAÇÃO NA ESCOLA

Vivemos um contexto permeado pelas marcas do processo de globalização, com uma massa de informações que ora facilitam o acesso aos mais variados conhecimentos, ora incentivam uma cultura condensada, que instiga o esforço mínimo de interpretação e reflexão. Por conseguinte, a carência e vazio de aprofundamento e diálogos com os jovens em formação têm manifestado uma multiplicidade de dimensões em crise, que se projetam de maneira diversa na sociedade.

Estamos diante de uma tarefa histórica: saber quem são os jovens, quais são suas dúvidas e inquietações, a fim de dialogar, propondo ações conjuntas (escola e família). Esse caminho precisa ser construído coletivamente para se consolidar como uma ação significativa de mobilização e experimentação. É com base no trabalho conjunto e colaborativo entre escola e familiares dos estudantes que o projeto “Educação para a cidadania no CTISM: ações multidisciplinares”, está proposto. Somado a isso, são os próprios estudantes que têm apresentado novas demandas que a escola, enquanto instituição formadora, não pode negligenciar.

O referido projeto busca além de contribuir para a formação cidadã da comunidade escolar do CTISM, fomentar o acesso e a reflexão crítica da comunidade escolar sobre tópicos de interesse escolar e profissional; fomentar a reflexão crítica da comunidade escolar sobre temas que têm suscitado amplo debate e, por vezes, controvérsias na sociedade; estreitar e fortalecer o relacionamento entre CTISM e familiares dos estudantes, de modo a estabelecer uma ampla rede de apoio e colaboração entre escola e família em prol do desenvolvimento dos estudantes; estimular a capacitação permanente do corpo docente e dos servidores técnicos em assuntos educacionais por meio da promoção de palestras, rodas de conversa, oficinas e etc, que tratem de questões pertinentes ao contexto de ensino do CTISM; e estabelecer parcerias com outros projetos e instituições,

efetivando planos de ações que auxiliem na intervenção profissional e transformação social.

A proposta do projeto é construída colaborativamente com a comunidade escolar e tem como princípio a consideração dos temas e questões pertinentes ao contexto educacional e profissional do CTISM. Por essa razão, a metodologia é flexível e busca construir mecanismos e estratégias de envolvimento e participação de toda a comunidade na proposição de temas para os eventos realizados.

Como proposta metodológica pretende fomentar a ampla participação da comunidade escolar bem como identificar os temas de interesse para essa comunidade e promover eventos de formação crítica para a cidadania a partir das seguintes estratégias: coleta e sistematização dos contatos de familiares dos estudantes do CTISM; análise, desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias de comunicação entre equipe do projeto e comunidade escolar; consulta à comunidade escolar sobre possíveis temas a serem abordados nos eventos; proposição de uma agenda geral de eventos; fortalecimento de parcerias com as diferentes instituições e profissionais das diversas áreas, ampliando as possibilidades de ações coletivas voltadas para todos os segmentos; proposição, organização e realização de eventos multidisciplinares, com foco em temas transversais e de real interesse da comunidade escolar, voltados à formação cidadã dos estudantes e à qualificação do ensino básico do CTISM<sup>3</sup> e desenvolvimento de mecanismos de avaliação dos eventos organizados pela comunidade escolar segundo os objetivos principais de cada evento realizado.

A partir de demandas próprios estudantes, evidenciou-se a importância de que se fomentassem a reflexão crítica sobre temas atuais com foco na vida em sociedade, como a intolerância e o preconceito. Temas dessa natureza também são parte da formação de nossos estudantes, e, por isso, não podem ser ignorados. A formação para o trabalho

3 Conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (UFISM-CTISM, 2015-2017, p. 45).



também é, em grande medida, uma formação para uma vida social que almejamos, com valores éticos que propiciem a convivência pacífica e empatia entre as pessoas.

Além disso, questões relacionadas ao uso da internet pelos jovens são preocupações recorrentes entre os pais e/ou responsáveis dos alunos. Devem ser debatidos na escola temas como: exposição fácil a conteúdos impróprios (a violência, o racismo, ideais extremistas e a pornografia); assédio sexual, assédio comercial, desencadeando o consumo excessivo da internet, como uma “dependência” ou vício, bullying, saúde mental, entre outros.

Segundo Apple (2006), muitas instituições educacionais não se constituem em um instrumento de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fosse. Essas preocupações fazem parte da agenda daqueles que buscam superar os mecanismos da exclusão escolar e que priorizam uma educação para a autonomia dos sujeitos sociais, a qual é requisito básico que deve orientar nosso relacionamento com a ‘indústria cultural’ da sociedade contemporânea. Sendo assim, nossas ações devem constituir-se em uma ponte para essa conquista, pois ela é um bem necessário, gerador de decisões e criador de possibilidades de mudança.

É com base em uma formação que prioriza a formação humana e seu preparo para a vida social e profissional que destacamos as palavras de Freire, em «Política e Educação». Suas palavras nos instigam a sempre olhar e assumir a educação centrada no ser humano como um todo em construção: “o ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas”. (FREIRE, 2001a, p. 117).

Para o autor uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos vivam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. Neste sentido, a autoridade coerentemente democrática

está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. “É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que falo desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido”. (FREIRE, 2011, p. 59)

Diante disso, na educação reside a esperança e luta por caminhos possíveis e a escola influencia diretamente na construção de valores dos educandos, assim como a família e o meio em que ele vive. Assim, educar é colaborar para que os jovens transformem suas vidas em processos de permanentes aprendizagens. Orientando e ajudando-os na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, no desenvolvimento de habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seu espaço social e de trabalho, tornando-se cidadãos realizados e produtivos.

A educação, assim como a socialização, é essencial ao processo de humanização. “Promove a compreensão do que significa ser gente e promove o acesso ao conhecimento pelo qual nos tornamos humanos. Desafia-nos a produzirmos mediante ação conjunta e interação”. (BECK, 1996, p. 65).

Está mais do que na hora de a escola repensar o seu papel e ampliar a sua visão na busca de melhores caminhos para contribuir com a humanização e cidadania, buscando refletir e construir novas ações no contexto escolar. Educar-se e educar requer o reconhecimento e a palavra de seres humanos como sujeitos cuja constituição se dá por processos de reciprocidades reflexivas, intersubjetivamente, partindo da realidade para ressignificá-la, através da ação consciente e engajamento na construção da história, do mundo, da própria existência humana.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se

insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2011, p. 53)

Freire tinha uma compreensão do ser humano não somente como sujeito cognoscente, mas como sujeito cultural, pois a cultura é a matriz constitutiva do ser humano.

Assim, educar é construir um projeto de humanidade, para a infância, para adolescência, para jovens e adultos que estejam na escola. É perceber que somos seres inacabados.

A proposta de um espaço humanizado, dialógico e problematizador consiste na criação de uma escola na qual se instigue a curiosidade e a criatividade do educando. Um lugar que contribua para a construção de novos valores, com uma relação e prática social mais reflexiva, harmoniosa e solidária. Por isso, propor uma relação dialógica como pressuposto fundamental para a renovação da educação e da escola é tarefa que se impõe neste momento. Sendo assim, acreditamos em:

Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensinem também a pensar certo. (FREIRE, 1991, p. 24).

Dentro de uma sociedade aberta e crítica, a cidadania se desenvolve num ambiente democrático. Pois, como nos traz Freire, quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Não é possível conceber uma educação que não propicie a comunidade escolar condições de verdadeira participação, em que se valorize a cultura do outro, reconhecendo a sua incompletude e fortalecendo espaços dialógicos e democráticos.

## **OS DIÁLOGOS PERMANECEM NUM CONSTANTE MOVIMENTO DE REINVENÇÃO...**

Oficinas, palestras, encontros, debates, eventos culturais, entre outros são importantes ferramentas na cons-

trução de uma educação humanizadora. Esses momentos contribuem para a troca de conhecimentos práticos, em que cada um tem a oportunidade de apresentar suas experiências vividas, abrindo espaço para o diálogo e a socialização.

É de conhecimento geral que discursos de ódio e preconceitos têm tido uma certa e preocupante proeminência em redes sociais e, portanto, estão ao alcance de qualquer pessoa que tenha acesso à internet e, em especial, têm permeado o contexto dos mais jovens. Esses discursos, aliados a uma avalanche de outros discursos que têm circulado no contexto digital, baseados, muitas vezes, em inverdades e desinformação, podem impor obstáculos a uma formação cidadã comprometida com a ética, a tolerância e o respeito. Além disso, no panorama atual, nem sempre é tarefa fácil discernir fatos e informações objetivas de discursos que não são baseados em fatos, mas sim em crenças pessoais.

Por essas razões, o presente projeto busca criar oportunidades para que a comunidade escolar do CTISM possa refletir sobre temas contemporâneos diretamente relacionados à vida e formação de adolescentes e jovens da instituição.

Buscamos por meio da realização de eventos que primam pelo diálogo, analisar criticamente, desnaturalizar e combater discursos que promovam a crença na intolerância, em preconceitos de toda a ordem, de modo que os estudantes possam desenvolver seu senso de autonomia crítica, sendo capazes de fazer escolhas criticamente informadas. É precisamente nessa direção que pretendemos reiterar a importância de estabelecer um modo diferenciado e dialogado de construir a relação entre universidade e escola.

Assim, que possamos lutar para fazer possíveis os sonhos: *sonhos humanizadores; sonhos ético-políticos; sonhos de transformação para um mundo melhor* (FREIRE. 2001b, p. 20). Quando acreditarmos realmente que as *situações-limites*<sup>4</sup> podem ser modificadas, assumiremos um compromisso

4 Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como *fatalismo* aquilo que lhes está acontecendo. (OSOWSKI, 2010, p. 375)

so com a constante superação, inaugurando um espaço de criação e auto(trans)formação permanente.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre, RS, Brasil: Artmed. 2006.
- BECK, Nestor L. J. **Educar para a vida em sociedade**: estudos em ciências da educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- BRASIL. MEC. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.
- \_\_\_\_\_. MEC/Secretaria de Estado de Fazenda. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 2000.
- \_\_\_\_\_. MEC/Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) Acesso em: 11 fev. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. In: Ana M. A.(Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- OSOWSKI, Cecília I. In. ZITKOSKI, J. J. e STRECK, D. R. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- UFSM, **Plano de Desenvolvimento Institucional do Colégio Técnico Industrial**. 2015. Disponível em: <https://www.ctism.ufsm.br/arquivos/pdi.pdf> Acesso em: 11 fev. 2018.



## DOS CÍRCULOS DE CULTURA AOS CÍRCULOS DE PAZ: APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO-CONVENCIONAIS

*Ingrid Bays<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Aprendizagem Profissional. Autonomia. Círculos de cultura. Círculos de paz. Direitos Humanos.

Caros colegas educadores. Esta é uma carta que tem o condão de descrever de maneira sucinta uma prática aplicada no âmbito da sala de aula, em cursos de aprendizagem profissional, regulados pela Lei nº 10.097/00 e pelo Decreto nº 5.598/05, que surge para regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, o qual garante, entre outros, “a educação e a profissionalização da criança, do adolescente e do jovem”, sendo esta de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, com absoluta prioridade. Nos cursos de aprendizagem, o jovem (de 14 a 24 anos, sem limite de idade para pessoa com deficiência) deve ser contratado por uma empresa e, concomitantemente, matriculado em uma das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, com o propósito de que o contrato de trabalho seja distribuído entre uma carga horária teórica e uma carga horária prática, possibilitando aos jovens a união dos conhecimentos. Ademais, o jovem deve estar também matriculado e frequentando o ensino regular.

Tal medida surge como uma política pública com intuito de erradicação do trabalho infantil e tem como intenção primordial a de garantir o acesso dos jovens ao mercado de

1 Advogada (OAB/RS nº 96.662) e Educadora Social pela FAS (Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul/RS). Mestranda em Educação pela UCS, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos pela instituição UNOPAR. Especialistas em Direito Processual Penal pela instituição Damásio Educacional. Graduada em Direito pela Faculdade da Serra Gaúcha. E-mail: [ingridbays@gmail.com](mailto:ingridbays@gmail.com).

trabalho formal, proporcionando uma educação profissional que pode ser focada em vários segmentos<sup>2</sup>, porém sempre mantendo consonância com a Portaria nº 723/12 do MTE, a qual traz a obrigatoriedade de que sejam trabalhados conteúdos de formação humana e científica devidamente contextualizados, entre eles “direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política”.

Em tempos bárbaros, sabe-se imprescindível abordar questões voltadas à ética e aos direitos humanos em sala de aula, no entanto, a própria expressão “direitos humanos” é cunhada de tantos paradigmas que se torna delicada e com uma rejeição palpável a abordagem. Frise-se que nos cursos de aprendizagem via de regra os educadores provêm de diversas áreas do conhecimento, não tendo passado na academia por ensinamentos propriamente pedagógicos, como o caso desta educadora que vos escreve.

Para suprir a ausência de tais conhecimentos, recorri, de imediato, a Paulo Freire. Inicialmente, por se tratar de um espaço diferenciado de ensino, no qual estão inseridos jovens de faixas etárias distintas, inseridos em contextos sociais diversos e com propósitos normalmente antagônicos, fui em busca de um meio adequado de abordagem e interação entre a ampla diversidade cultural existente. Meu primeiro relacionamento se deu com a obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, me auxiliando a compreender a posição democrática que eu sentia a necessidade de assumir, mesmo que o programa em si possuísse um modelo um tanto quanto autoritário, pois entendia-se que ao preparar jovens para o mercado de trabalho, ou seja, força produtiva, deveriam estar preparados para “o pior”. Eis que comecei a questionar, de início, o porquê de apresentarmos sempre a ideia de que estes jovens deveriam estar dispostos a trabalhar *para* alguém, a *obedecer*, ao invés de projetarem mais além, visarem talvez o

2 No SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional), instituição em que atuei como Orientadora de Educação Profissional nos cursos de aprendizagem, por exemplo, os jovens podem cursar a Aprendizagem Profissional em Serviços de Supermercado, Vendas ou Administrativo.



próprio empreendedorismo. Melhor dizendo, possibilitar que o jovem tenha autonomia e possibilidades de escolha na sua inserção ao mercado de trabalho, seja ela como empregado ou empregador, ou outra opção que lhes convenha. Com este tema, iniciei a minha própria “pedagogia da esperança”. Porém, era nítido que para alcançar resultados, não bastava a minha voz e o meu entendimento, pois classicamente eu vislumbrava que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.<sup>3</sup>

Assim, me debruçando nas práticas freirianas e ambi-  
cionando compreender o formato e objetivos dos “círculos  
de cultura”, comecei a fazer uma analogia entre estes e os  
“círculos de paz”<sup>4</sup>, advindos de uma metodologia da justiça  
restaurativa, tema que venho pesquisando desde a gradua-  
ção. O escopo dos “círculos de paz” é que os envolvidos  
debatam seus sentimentos, exponham seus argumentos  
e busquem, a partir disso, amenizar as próprias diferenças  
existentes. Cada círculo pode possuir um direcionamen-  
to dependendo da turma com que se está trabalhando e  
do objetivo que pretende ser alcançado, que pode ser, por  
exemplo, o fortalecimento de vínculos ou até mesmo a re-  
solução de um conflito preexistente. No início, busquei auxí-  
lio com facilitadores do município de Caxias do Sul/RS, que  
são pessoas da comunidade que realizaram uma capacita-  
ção para tal atividade. Em um segundo momento, comecei  
a utilizar o formato não somente para estas questões, mas  
para administração dos conteúdos que deveriam ser abor-  
dados. Para tanto, repeti diversas vezes um questionamento  
de Freire “por que não estabelecer uma “intimidade” entre  
os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a expe-  
riência social que eles têm como indivíduos”?<sup>5</sup>

3 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática edu-  
cativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 22.

4 Para mais informações sobre a metodologia dos círculos de paz, sugere-se  
pesquisa sobre as práticas da professora norte-americana *Kay Pranis*.

5 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática edu-  
cativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 30.

Lhes relato: em uma determinada ocasião, para contextualizar que iríamos abordar “direitos humanos” em nossas aulas e desmistificar a ideia que possuíam de que era um tema que visava “defender bandidos”, sem fazer nenhuma abertura sobre o assunto, distribuí diversas imagens, de recortes de revistas, mostrando inúmeras situações que poderiam ser um direito básico de um ser humano, deixando que inicialmente eles criassem suas próprias conclusões sobre as imagens e trazendo ao grande grupo. O fato de emitirem primeiro a sua opinião para que depois alguém lhes explicasse outro ponto de vista, construindo-se o diálogo, empoderava aqueles jovens, fazendo-os adquirirem uma autonomia a partir da participação livre e crítica. Enquanto educadora, pude trazer a eles questionamentos que nunca tinham sido percebidos, mas tinham a liberdade de construir seus entendimentos sobre o tema, principalmente a partir daquilo que já experienciaram. Em outros momentos, o círculo era necessário para a exposição de acontecimentos entre a própria turma, e com tal proposta eles percebiam que eram capazes de resolver suas demandas, momento em que eu me percebia naquele papel identificado por Freire como “coordenadora” do círculo, na medida em que a premissa do aprendizado era unicamente o *diálogo* e procurando sempre partir do pressuposto de que tinha algo a trocar com eles, não somente lhes oferecer, fazendo-os perceber esta intenção. Os conteúdos de plano de ensino passaram a ter um outro viés para os aprendizes, pois eram trabalhados a partir da sua própria visão de mundo, com exemplos trazidos do contexto vivido por cada um. Como educadora, os resultados que vivenciei se resumem a outro ensinamento freiriano, qual seja, “o educador se eterniza em cada ser que educa”, pois pude adquirir experiências para além das teorias, modificando-me como professora e como ser humano.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, nº 4, abr./jun. 1963.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, nº 4, abr./jun. 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 22.



# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE: O PROEJA NA PAUTA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E IFS

*Márcia Adriana Rosmann<sup>1</sup>*  
*Marcos José Andrighetto<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Sujeitos. Problematização. Formação Integral.

O ato político para mim, para nós, é vencer as classes dominantes, sem dúvida nenhuma, mas acontece que a minha relação, a nossa relação, a do Lula, a do Weffort, etc., com os grupos das classes sociais dominadas, com as massas populares, é no sentido de participar da sua mobilização, aprendendo e ensinando. (FREIRE, 2008, p. 33)

## INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido temática recorrente na pauta das políticas públicas, no meio acadêmico e na sociedade como um todo nas últimas décadas, especialmente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Depois de tramitar por mais de doze anos, apresenta inúmeros caminhos para a democratização de acesso ao ensino público destinado às classes populares, previstos, também, na Constituição Cidadã (1988). Com isso, e com a perspectiva de “um país para todos”, e de, “todos pela educação” a gestão federal, que se iniciou ainda na primeira metade dos anos

1 IFFar, *Campus* Santo Augusto. Mestra em Educação (UPF, 2009). E-mail: marcia.rosmann@iffarroupilha.edu.br.

2 IFFar, *Campus* Santo Augusto. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFFar/UFMS 2017-2019). E-mail: marcos.andrighetto@iffarroupilha.edu.br.

2000, criou novas instituições de Educação Profissional (EP) e aumentou significativamente as vagas em todos os níveis de ensino, em especial no Ensino Superior.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também tem sua história marcada no cenário nacional, com avanços e paradas conforme o período, e, de acordo com a LDB (1996) “[...] deverá articular-se, preferencialmente, com a EP [...]” (Art. 37, § 3º). A partir daí surgem outras políticas públicas afirmativas, entre elas uma que possibilita a integração da EJA com a EP expressa na LDB: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em 2008, é assegurado o mínimo de 10% (dez por cento) das suas vagas para os estudantes dessa modalidade. Com a EJA em evidenciada nas políticas públicas, é necessário abordar a temática nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, alguns questionamentos se fazem necessários: há preocupação com a formação de professores para atuar na EJA e na EP? Em que medida os Cursos de Licenciatura (CL) asseguram os estudos das políticas de EJA, EP e PROEJA em seus currículos? E os professores formadores, abordam as políticas e as especificidades destas modalidades de ensino? Para responder, provisoriamente, a estas e outras questões, faremos uma abordagem dos aspectos históricos e teórico-metodológicos da formação e do trabalho docente, para e na EP; em seguida, abordaremos o PROEJA, da política de implementação à efetivação de sua prática; e, por fim, uma descrição sobre a Disciplina de EP e EJA na matriz curricular dos CL do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar).

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EP): ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Nas últimas duas décadas têm ocorrido estudos e debates bem significativos sobre a formação acadêmico-pro-

fissional do professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), bem como sobre o trabalho docente nesta modalidade de ensino. Não raro, estudos e pesquisas vêm sendo publicados com o intuito de assegurar uma política mais ampla, especialmente no que tange a formação inicial, nos CL. Vale destacar que, historicamente, há pouca concepção teórico-metodológica e as políticas públicas são descontínuas para a formação dos docentes que atuam na EP, no Brasil.

Desde 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás (no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal), até os dias de hoje, pós LDB/1996 e das Resoluções, Pareceres e Decretos dela decorrentes, além das Diretrizes Nacionais para a educação básica e ensino superior, muito se tem avançado, ainda que a passos lentos. Fechada em 1937, a escola mencionada formou apenas 381 professores, para desenvolver trabalhos manuais em escolas primárias. Formou também, professores mestres e contramestres para escolas profissionais, porém, em menor número.

Em 1942, a formação docente para a EP foi marcada pelo Art. 53 da Lei Orgânica do Ensino Industrial, novamente, com pouca importância e nenhuma consequência prática. Em 1961, com a aprovação da primeira LDB, a Lei nº 4.024, os avanços lentos se repetem por dois motivos: caminhos formativos diferentes para professores da educação básica e técnica e a demora para a regulamentação e efetivação prática destes itinerários. No entanto, importantes decisões foram tomadas nessa década. Em 1961, o MEC estabeleceu normas para o registro de professores do ensino industrial e emitiu parecer para o curso especial de educação técnica em cultura feminina, criou a Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG) e, definiu carga horária de 800 horas e 180 dias letivos para o curso de didática do ensino agrícola.

Com a reforma universitária, assegurada pela LDB 1968, Lei nº 5.540, a formação de professores para atuar no ensino de segundo grau (atual ensino médio) e em disciplinas do ensino técnico, dar-se-ia em nível superior. O pe-

ríodo para regularização de tal exigência foi de cinco anos, não sendo totalmente atendida. A carência de professores habilitados em nível superior era tão grande que, em 1969, o MEC organizou e coordenou cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Esses cursos, denominados Esquema I e Esquema II, foram caracterizados por complementar pedagogicamente a formação dos professores portadores de diplomas de nível superior e além desta, acrescentar disciplinas específicas à formação daqueles com diploma de técnico.

A partir da década de 1970, mais especificamente pela aprovação da LDB de 1971, a Lei nº 5.692, a reforma do ensino de primeiro e segundo grau foi realizada, além de instituir o ensino profissionalizante universal e compulsório. Para isso, seria necessário a formação de aproximadamente duzentos mil professores até o final da década. Desse modo, os Esquemas I e II transformar-se-iam em Licenciaturas. Decorridos trinta anos, pouco sucesso se obteve com a (não) implantação delas. Novamente a expectativa da formação docente para EP, com criação dos primeiros CEFETs, cujo principal objetivo era ofertar licenciaturas, plena e curta. Persistem, no entanto, as ofertas dos Esquemas I e II, que só começaram a cessar depois da promulgação da LDB de 1982, Lei nº 7.044, a qual desobrigava a profissionalização do estudante no ensino de 2º grau. (MACHADO, 2008).

Novamente a formação de professores para atuar na EP estava ameaçada, pois em 1986 houve a extinção dos órgãos dedicados a ela, vinculados ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). Podemos afirmar que, por aproximadamente uma década ela tenha ficado na berlinda, inclusive porque nesse período as preocupações e discussões educacionais voltavam-se para a “nova LBD”, que fora aprovada em 1996, a Lei 9.394. Esta por sua vez, trouxe novas perspectivas para a formação acadêmico-profissional dos professores, especialmente para a modalidade da EP, cujos fundamentos gerais e específicos, propiciariam o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. Me-



diatizada pela relação teoria e prática, a formação docente e por meio de aproveitamento de estudos e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB, 1996).

Diante deste breve histórico, mas principalmente a partir das perspectivas traçadas pela atual LDB, podemos construir especificidades teórico-metodológicas para os cursos de formação de professores - iniciais e continuados - e para a educação básica e profissional também. De igual modo, tais especificidades podem ser construídas no espaço-tempo dos próprios cursos, quando entendermos e vivenciarmos uma educação integral, integrada e integradora, prerrogativas da escola pública. (GADOTTI, 2009). Paralelo a estas considerações, está à expansão da EP, configurada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro que 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os IFs e dá outras providências.

Desse modo, a preocupação com a formação dos docentes EBTT deve contemplar processos educativos de construção de soluções técnicas e tecnológicas que possam se adequar ao desenvolvimento regional dos estudantes, bem como ao seu próprio contexto social e pessoal. O provimento de pessoal docente para atuar na EBTT perpassa por padrões de qualificação, com vistas às complexidades do mundo do trabalho. O ideal de educação integral no Brasil como inovação(ões) em processo descrito por Gadotti (2009), vem ao encontro das perspectivas legais e conceituais, uma vez que precisamos:

[...] trabalhar e contribuir para a criação de novos espaços e tempos para que aconteçam vivências culturais e ambientais voltadas, cada dia mais, para o atendimento e desenvolvimento integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos, nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. (GADOTTI, 2009, p. 19-20).

Tais perspectivas antecedem a criação IFs, de modo que, a partir de 2003, o MEC, por meio de suas secretarias específicas, elaborou inúmeros materiais, ricos em qualidade editorial e pedagógica, de apoio às instituições escolares, contribuindo conceitualmente para efetivar uma educação diferenciada, inclusiva e integral. Com a implantação dos IFs, portanto, e sua política de Currículo Integrado (CI) que considera o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e ainda, o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, é imprescindível a defesa que vimos fazendo pelo Ensino Médio Integrado (EMI), especialmente pelo PROEJA.

Se primamos por uma educação integral, integrada e integradora, nada mais sábio que zelar pelo desenvolvimento do CI no âmbito do referido Programa, condição para garantir a formação profissional e humana dos estudantes, pois esta modalidade prevê o rompimento da dualidade “ensino técnico” e “ensino propedêutico/científico”. Outra grande aposta na política do PROEJA e na sua efetividade, em âmbito nacional, está o “desafio de tentar não repetir a marca histórica no Brasil no que se refere à educação de jovens e adultos, caracterizada por políticas descontínuas e de formação precarizada”. (SILVA, 2011, p. 309). Ao que nos parece, o histórico da formação de professores para EPT e também da educação de jovens e adultos no Brasil sempre estiveram à margem das expectativas e necessidades da população e da sociedade em geral.

Logo, as grandes conquistas iniciados a partir de meados dos anos 2000 não podem se perder no tempo, tampouco sofrer o enfraquecimento abrupto a que o governo atual está submetendo a EPT e o PROEJA, especialmente o CI, - além claro das outras tantas políticas criadas e expandidas no governo anterior. Diante de tantas lutas históricas para manter uma educação de qualidade a todos e todas, e de resistências em tempos de regressão, é que abordamos essas questões históricas da formação docente para atuação na EP, ressaltando, com certa ênfase, as perspectivas teóri-

co-metodológicas que sustenta-na atualmente, e que não podem perder seu foco: o CI e a formação humano-profissional omnilateral.

## **PROEJA: DA POLÍTICA À EFETIVAÇÃO PRÁTICA DA MODALIDADE**

Nesta seção aborda-se a política do PROEJA no âmbito dos IFs, de sua gênese a efetivação prática, assim como os desafios encontrados pelos educadores no atendimento da formação a que se propõem estas instituições educacionais. O PROEJA, inicialmente criado pelo Decreto 5478/05, sofreu alterações e teve a oferta de vagas ampliadas pelo Decreto 5840/06. Segundo Maraschin (2015) a ampliação da abrangência do Programa buscou relacionar o aumento da escolaridade à formação profissional, dando oportunidade aos cidadãos de dispor de “alternativas para o mundo do trabalho”. Complementa a autora dizendo que para a história da EJA, marcada pela luta dos fóruns e organizações sociais, “o PROEJA é uma conquista”. (p. 107-108).

Nesse sentido, busca-se no PROEJA a formação integral do sujeito, não somente a educação para o mundo do trabalho, mas, visa articular o aumento de escolaridade com a qualificação social. Tal preocupação também pode ser vista no Documento Base do Programa:

[...] perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres (BRASIL, 2007, p. 34).

Vemos claramente que esta modalidade de ensino tem o papel de proporcionar não somente a formação básica ou qualificação para o trabalho, mas, principalmente, ser capaz de desenvolver a formação integral dos sujeitos, edu-

cando-os para o convívio social, o exercício da cidadania, etc., em outras palavras, para uma educação emancipatória.

No ano de 2017 a política de EJA integrada a EP, completou uma década de efetivo desenvolvimento no Brasil. Entretanto, a partir do ano de 2011, ganhou destaque negativo devido à criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) pela Lei nº 12.513/2011. Por receber considerável financiamento do Governo e ofertar uma formação mais superficial e aligeirada, caminhando na contramão da formação integral desenvolvida pelo PROEJA, foi considerado por estudiosos do campo da educação como um grande retrocesso e enfraquecimento na política do PROEJA: “[...] observa-se, que este grande número de recursos estão indo para a iniciativa privada oferecer cursos rápidos e que não vão qualificar em uma perspectiva integral e que possibilite também o aumento da escolaridade corroborando para a denúncia que fizeram muitos intelectuais”. (FERREIRA; MARASCHIN, 2017, p. 8-9).

As denúncias dos intelectuais da educação e trabalho feitos nos fóruns de EJA Nacional sobre o alarmante cenário de retrocesso “forçou” o Governo a modificar o PRONATEC, incluindo também a EJA. Assim em 2013 foi lançado o Documento Referência PRONATEC EJA que busca nortear as ações do Programa e articular a EP com o aumento da escolaridade e as políticas e programas já implementados.

Porém, as dificuldades de articulação trazidas pelo Documento Referência (2013) estão há décadas entranhadas nos currículos que quase sempre visam apenas atender as necessidades de formação de mão de obra para o capital. Contudo, jamais se pode esquecer, que a formação profissional vai além da “[...] simples preparação para uma ocupação específica no mundo do trabalho e postula a vinculação entre formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio”. (MANFREDI, 2002, p. 57). Vê-se, então, na política do PROEJA, que questões como essas são ainda mais fortes na medida em

que os estudantes, na maioria das vezes, são trabalhadores em busca de experiências curriculares capazes de dar sentido à sua formação e ao trabalho.

É neste cenário que os IFs devem ofertar educação superior, básica e profissional, conforme se pode observar no caput do artigo 2º: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei”. (BRASIL, 2008).

Tal premissa faz com que os IFs se tornem instituições diferenciadas por comportar estudantes de diversos níveis de ensino, sob uma perspectiva de formação integral e verticalizada, aliando conhecimento técnico e geral, com elevação de escolaridade e convívio social. Em ambiente singular de construção do conhecimento como esse, os educadores da EBTT, mediadores do processo, encontram inúmeros desafios na práxis docente. “Práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (FREIRE, 2014, p. 52).

Um desses desafios que merece destaque é a atuação docente nos cursos do PROEJA. A política que busca atender os excluídos do processo educativo no “tempo certo”, reúne uma diversidade de conhecimentos construídos extraclasse que desafia os educadores no desenvolvimento do currículo integrado. Ou seja, os docentes EBTT dos IFs precisam ser capazes de mediar à construção do conhecimento em uma perspectiva emancipatória e em situações distintas, como por exemplo, lecionar determinada disciplina do CI de ensino médio para as turmas “regulares” e para as de PROEJA, o que torna a práxis docente desafiadora.

A obrigatoriedade legal, imposta aos IFs, no que tange a oferta de educação para jovens e adultos na modalidade PROEJA, imprime outro desafio - muito importante - aos

professores formadores dos CL, bem como aos acadêmicos: estudar a EP e a EJA, seus aspectos históricos e teórico-metodológicos, e, no contexto delas, as especificidades do PROEJA.

## **EP E EJA: UMA DISCIPLINA NA MATRIZ CURRICULAR DAS LICENCIATURAS NO IFFAR**

A Matriz Curricular (MC) dos Cursos de Licenciatura do IFFar contam com disciplinas de Formação Específica (FE), Pedagógica (FP) e Básica (FB), além de Práticas enquanto Componente Curricular (PeCC) e Estágio Curricular Supervisionado (ECS). No rol de disciplinas da FP consta “Educação Profissional e EJA”, espaço-tempo que nos possibilita dialogar sobre a temática deste texto na formação de professores. De acordo com a ementa da disciplina é possível desenvolver um diálogo completo, perpassando por questões históricas, conceituais e teórico-metodológicas sobre a temática em questão:

Trabalho, educação, ciência e tecnologia. As metamorfoses do mundo do trabalho. As transformações científicas e tecnológicas e suas implicações no mundo do trabalho e no processo educativo. A formação do trabalhador no contexto atual. Políticas de educação profissional e de educação de jovens e adultos. Princípios e fundamentos da educação de jovens e adultos. Os sujeitos e a historicidade da educação de jovens e adultos. Métodos e processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. (IFFar, 2014, p. 49).

Embora não conste na ementa nenhuma referência sobre a política do PROEJA, é possível e preciso abordá-la, afinal, 10% do total das vagas ofertadas nos *Campi* dos IFs devem ser destinadas a esta modalidade de ensino. Todavia, decorridos mais de vinte anos da promulgação da LDB de 1996, e mais de 10 anos do Decreto 5478/2005, ainda é tímida sua implantação, especialmente no que tange a permanência e o êxito dos estudantes. Por isso, é necessário

que se aborde com certa ênfase tal política na formação de professores, especialmente no contexto dos IFes, considerando a especificidade do trabalho docente com os sujeitos da EJA/PROEJA.

Nesse sentido, e por considerar as diversidades que caracterizam os sujeitos e seus contextos, o desenvolvimento do CI, por meio de práticas pedagógicas diversificadas e acolhedoras, é fundamental para lograr a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos do PROEJA. Articular a base comum e a formação profissional por meio da integração curricular pode ser um fator positivo, uma vez que professores e estudantes passam a conhecer conteúdos afins, por meio de metodologias dinâmicas e eficazes, que integram as diferentes áreas do conhecimento.

A relação - não dicotômica - entre teoria e prática é outro fator preponderante para o desenvolvimento do CI no PROEJA. Temas interdisciplinares e transdisciplinares são cruciais para a efetividade da prática pedagógica, especialmente quando o professor considera e valoriza os saberes experienciais dos estudantes. Assim, torna-se possível a premissa gramsciana de que o trabalho pode se converter em princípio educativo e ser capaz de construir uma escola unitária, cuja formação preconize a articulação entre a ciência e a técnica, ou seja, que possibilite a formação politécnica aos estudantes - que em maioria são trabalhadores - jovens e adultos. (GRAMSCI, 2000).

Diante do exposto, é fundamental que a prática docente nas licenciaturas aborde as temáticas relacionadas ao PROEJA, bem como às especificidades da modalidade e dos sujeitos que a frequentam. Reafirmamos nossa preocupação com a educação pública, com a inclusão, permanência e êxito dos jovens e adultos trabalhadores na formação profissional. Para isso, a profissionalização docente deve, também, preconizar os ideais da formação integral e omnilateral, que só se efetiva no coletivo, diante do desenvolvimento de práticas curriculares integradas, e, principalmente, do próprio Currículo Integrado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a perspectiva de suscitar alguns aspectos, ainda que lineares, apenas, da formação e do trabalho docente no contexto da história da EP e da EJA, bem como sua integração, em meados da década de 2000, com a criação do PROEJA, é que esse texto foi elaborado, e, defende uma educação pública de excelência, com acesso e permanência para os estudantes dessa modalidade de ensino. Para isso, a preocupação com a formação e o trabalho docente é fundamental, uma vez podem garantir a qualidade das experiências didático-pedagógicas, cujas especificidades carecem de atenção especial. Teorias e metodologias diferenciadas foram e são desenvolvidas para auxiliar nesse processo.

Um exemplo clássico é a obra de Paulo Freire (1921-1997). Seu legado teórico-prático, sua práxis pedagógica, portanto, nos tem sido referência em educação pública, em educação popular. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento e reflexivo e criação”. (FREIRE, 2014, p. 127). Nesse sentido, a práxis docente nas licenciaturas, requer o entendimento de temáticas relacionadas a questões do mundo da vida dos estudantes da EJA e PROEJA, para que, no momento seguinte, os acadêmicos formados possam, igualmente, realizar uma práxis verdadeiramente humano-progressista junto aos estudantes da educação básica, sobretudo das modalidades mencionadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 07 mar 2018.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA – Ensino Médio.**

Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Documento Base PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

FERREIRA, Liliana Soares; MARASCHIN, Mariglei Severo. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: histórico e perspectivas. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL ANPEd, 01-05, out 2017, São Luiz, MA. **Anais eletrônico...** Salvador: ANPEd, 2017. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=37](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=37)>. Acesso em: 04 mar 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Ed,L, 2009.

\_\_\_\_\_; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Caderno 12.

IFFar. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria/RS: Reitoria, 2014.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**.  
São Paulo: Cortez, 2002.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR DE QUALIDADE NO CAMPO: ACESSO A TERRA E A PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL

*Luis Pedro Hillesheim<sup>1</sup>*  
*Gelson Pelegrini<sup>2</sup>*  
*Daiane Loreto de Vargas<sup>3</sup>*

**RESUMO:** A preocupação em torno dos processos sucessórios nas propriedades agropecuárias de base familiar, estão na pauta do desenvolvimento rural contemporâneo. Nessa discussão o acesso a terra por parte de jovens rurais, assim como a sua capacitação, através de políticas públicas como o Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNCF) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) precisam ser amplamente trabalhadas nos territórios rurais, especialmente naqueles onde destaca-se a agricultura familiar. O Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária pelo PRONERA é um projeto pautado por parcerias diretamente ligadas a agricultura familiar na região e a organização obedece aos parâmetros do ensino superior com a participação de entidades, dos profissionais da URI/FW e, especialmente, de agriculturas familiares, mulheres e jovens rurais. A formação superior trabalha as temáticas: acesso as políticas públicas, sucessão familiar, segurança alimentar, produção orgânica e educação sustentável no campo vistas a sucessão do campo. Resultados preliminares apontam para o despertar do público em relação as temáticas trabalhadas, a valorização das mulheres e dos jovens, o interesse pela discussão

- 1      Tecnólogo em Administração Rural, Mestre em Ciências Sociais e doutorando em Educação/UNISINOS, Professor do Departamento de Ciências Agrárias da URI/FW. E-mail: luispedro@uri.edu.br
- 2      Engenheiro Agrônomo, Mestre e doutorando em Extensão Rural/PPGEXR/UFSM, Professor do Departamento de Ciências Agrária/URI/FW. E-mail: gelsonpelegrini@uri.edu.br
- 3      Tecnóloga em Agropecuária, Mestre e Doutora em Extensão Rural/PPGEXR/UFSM. E-mail: loretoDEVARGAS@gmail.com

que envolve o acesso a terra, a capacitação dos jovens e o futuro da agricultura familiar. Por fim, observa-se grande movimentação ao redor das teorias de Paulo Freire, pois a relação entre a ação, reflexão, ação é o fio condutor da pedagogia adotada no curso, “a formação em alternância” pois a conexão entre os momentos que o educando permanece no seu meio socioprofissional, no tempo comunidade, se complementa no tempo universidade e o aprendizado faz então sentido na vida real de cada educando.

**Palavras-chave:** Crédito Fundiário. Educação do Campo. Agricultura Familiar.

## INTRODUÇÃO

A preocupação em torno dos processos sucessórios nas propriedades agrícolas familiares estão na pauta do desenvolvimento rural contemporâneo, de processos como estes depende a segurança alimentar da sociedade. Nessa discussão o acesso a terra por parte de jovens rurais, assim como a sua capacitação, através de políticas públicas como o Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNCF) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) precisam ser amplamente trabalhadas nos territórios rurais, especialmente naqueles onde destaca-se a agricultura familiar.

Apontamos aqui a teoria de que os atores sociais, neste caso os agricultores, beneficiários do crédito fundiário, desenvolvem ações, que passam a fortalecer seu espaço social, tornando-os capazes de entender a si e a outros setores da sociedade, mesmos a eles impostas condições de produção, de mercado, possuem capacidades de organização, de inovação e construir alternativas produtivas, que os adaptam e levam a inserir-se como atores sociais.

A Pedagogia da Alternância utilizada no Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus

de Frederico Westphalen – RS, com apoio da política pública do PRONERA, possui um itinerário científico (ação – reflexão – ação), como diz Paulo Freire na obra pedagogia do oprimido “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. (FREIRE, 1987, P.38). O que temos é uma dinâmica de ensino superior transformadora, capaz de mudar a realidade, estudando seus anseios, seus limites e suas capacidades e é a partir da reflexão de suas ações que o educando constrói novos espaços, valoriza sua cultura e fortalece novas ações mais sustentáveis e com responsabilidades mediadas pela sociedade em que vive.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo discutir sobre a práxis do PRONERA executado pela URI-FW abrangendo jovens rurais beneficiários do PNCF. Para tal, foi organizada uma seção onde dialoga-se sobre Educação no Campo: O Contexto do Pronera junto aos Beneficiários do Crédito Fundiário, a qual está subdividida em três questões importantes: a primeira turma do Pronera com beneficiários do crédito fundiário, a segunda turma do Pronera com beneficiários do crédito fundiário e a qualificação e fortalecimento do acesso à terra, por fim, as considerações finais.

## **EDUCAÇÃO NO CAMPO: O CONTEXTO DO PRONERA JUNTO AOS BENEFICIÁRIOS DO CRÉDITO FUNDIÁRIO**

Os grandes desafios da educação do campo, estão em superar as relações clássicas de formação e organizar sistemas formais e informais de educação que possam sustentar o desenvolvimento humano do campo, enfim, em todos os níveis de ensino e que possam superar indicadores técnicos, sociais, muitas vezes criados para compor vastos relatórios que acabam por suportar apenas discursos políticos.

Pensar a educação como princípio pedagógico estratégico para o desenvolvimento sustentável, é pensar a partir da ideia de que o território pode e deve ser reinventado, através das suas potencialidades e especificidades. O en-

sino para os educandos oriundos do campo, baseado em grades curriculares, disciplinas isoladas e na transmissão de conhecimento, sem levar em consideração a realidade dos sujeitos, das suas famílias, ao invés de promover o desenvolvimento do meio, acaba por distanciar da sua realidade, incentivando a busca de oportunidades fora das suas origens e não proporcionando a sucessão de costumes, valores e do espaço sociocultural necessário para o desenvolvimento como processo de liberdade, de surgimento de novas, modernas e tecnológicas propostas de educação do campo, mas que considerem a vida do campo.

Mesmo assim a educação do campo historicamente, vem redescobrimdo sistemas de educação e que carregam consigo princípios de respeito a diversidade nos aspectos sociais, culturais, políticos, ambientais, econômicos, de gênero, geração, de raça e etnias, bem como desenvolvimento de espaços de investigação e articulação de experiências locais e que se articulam com o mundo do trabalho.

Para Freire (2003, p.78), “Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis”. Portanto, todo projeto pedagógico está imbuído de discurso político, não há prática educativa neutra e se isso é rebeldia dos que são injustiçados pela força do capital a outra também é, inclusive ao proclamar a ideia de que se está misturando educação com política, pois não temos como separar trabalho e educação da vida dos sujeitos do campo, e é neste momento que nos aproximamos da qualidade apresentada na formação superior em alternância com os sujeitos do campo.

Consideramos que as escolas do campo, articulam identidades locais, mediante a participação social, o envolvimento dos movimentos sociais, sindicais de vida no campo, discutiremos a seguir o surgimento da primeira proposta pedagógica de formação de educandos do curso superior de Tecnologia em Agropecuária URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de

Frederico Westphalen – RS, com Beneficiário do Crédito Fundiário, através do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, possibilitando desenvolver projetos de caráter formal, onde as demandas de educação do campo, fruto de debates e necessidades sociais, regionais, territoriais, possam ser executadas em parceria com instituições de ensino para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do crédito fundiário e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA (MANUAL DO PRONERA, 2016).

Os princípios dos cursos do PRONERA estão assegurados na ideia de democratização do acesso à educação; inclusão; participação; interação; multiplicação e participação social. O que caracteriza a proposta pedagógica do PRONERA, para beneficiários do crédito fundiário é a relação da educação com o desenvolvimento local.

### **A primeira turma do Pronera com beneficiários do crédito fundiário**

Iniciar uma turma do PRONERA significa possuir um projeto pedagógico que de conta dos seguintes pressupostos pedagógicos: diálogo; praxis; transdisciplinaridade e equidade. Historicamente as universidades proporcionaram propostas educacionais, tradicionais, estávamos então, diante do primeiro grande desafio, fazer o novo com instrumentos pedagógicos novos.

Sendo que a URI-FW, está localizada em uma região eminentemente agropecuária de base familiar e no seu entorno, a maior concentração por região de beneficiários do crédito fundiário no Brasil, era necessário dar uma resposta proativa a comunidade, ao setor produtivo e ao programa de política pública, mas algo que fosse auxiliar principalmente os beneficiários e que efetivamente pudessem ser sujeitos do processo de sua formação.

Passou-se a discutir o curso que a URI-FW, tinha na área das Ciências Agrárias e que em seu contexto, possuía

práticas pedagógicas que aproximavam os educandos a sua realidade, entre elas a “alternância”<sup>4</sup> de estudos no tempo universidade e no tempo comunidade, mas que funcionava de forma regular. Em 2012, inicia-se o debate da primeira turma do curso Superior de Tecnologia em Agropecuária da URI – FW, através do PRONERA e que fosse vinculado aos beneficiários do crédito fundiário, a fim de atender esse segmento de agricultura. Como o objetivo do curso é de preparar profissionais para atuar como agentes de desenvolvimento rural, com visão de planejamento e organização de sistemas de produção agropecuários, bem como no processo de agroindustrialização e comercialização de produtos, buscando a sucessão rural (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2014), as discussões foram avançando e em 2014, após aprovação do projeto na chamada pública, edital do PRONERA nº 03/2012, iniciou-se a primeira turma do país, no Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária, com beneficiários do crédito fundiário oriundos do Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai.

Como mencionado, o sucesso da proposta pedagógica com a primeira turma do Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária, com beneficiários do crédito fundiário, está nos pressupostos pedagógicos do PRONERA. Porém, precisamos destacar a dinâmica da “alternância”, os sucessivos momentos de formação que caracterizam a trajetória de formação dos educandos, o Tempo Universidade – TU, e o Tempo Comunidade – TC. Estes diferentes tempos e espaços de estudos, tornam o acadêmico capaz de dialogar com sua realidade, propor momentos de estudo que aproximam a ação da reflexão, a práxis, provocando ao sistema de ensino, a necessidade de buscar na transdisciplinaridade, resposta concretas, reais e que irão desenvolver capacidades humanas próprias, individuais, mas integrais, no seu projeto profissional e de vida e que juntas vão promover o desenvolvimento local, a equidade social.

4 DUFFAURE, André. Une Méthode Activée' Apprentissage Agricole Paris: AIMFR 1955 e CHARTIER, Daniel. À L'aube des Formations Par alternance. Paris: INMFREO, 2003.



## **A segunda turma do Pronera com beneficiários do crédito fundiário**

Em virtude de que o processo de seleção da primeira turma, apresentou 120 candidatos, não restava dúvidas de que havia a necessidade de uma segunda, terceira, enfim mais turmas. Elaborou-se então uma nova proposta em chamada pública, edital PRONERA 03/2014, a fim de atender essa demanda territorial. Após aprovada, em 2015, foi então disponibilizada nova turma, no Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária da URI-FW, que hoje está no sexto semestre de formação com 41 educando, pertencentes ao território da cidadania do Médio Alto Uruguai e Noroeste Colonial.

A segunda turma reforça a necessidade de uma educação voltada a realidade das famílias do campo, a elaboração e implantação do projeto profissional e de vida do educando, torna-se o elemento aglutinador do processo de formação entre o conhecimento existente fora da unidade de produção e o que já construído pela família, portanto esse instrumento pedagógico leva o educando a construir sua história de vida, perpassa a ideia econômica, de renda e de permanência no campo, ela produz uma identidade pessoal, integral, torna sujeito da construção do seu projeto pedagógico de vida e que caracteriza capacidade de responsabilizar-se pelo desenvolvimento local.

Hoje, com o projeto da terceira turma aprovado pela Comissão Nacional do PRONERA, demonstra a capacidade regional que o curso possui de dialogar, realizar a práxis (FREIRE, 1987), unir os mais diferentes conceitos das ciências na resolução de problemas, a fim de promover a equidade social, esperamos que os futuros governos tenham a sensibilidade da necessidade da continuidade de propostas pedagógicas educacionais que valorizem a realidade local, o ser humano e o acesso à terra.

## **A qualificação e fortalecimento do acesso à terra**

Preparar uma região para receber políticas públicas como a de acesso à terra, no caso os beneficiários do PNCF, é

um desafio maior do que a concepção da própria política, pois as forças do sistema dominante, com a busca do maior lucro, transformam o valor das terras, as tecnologias e influenciam diretamente no objetivos e atuação de profissionais e entidades, bem como dos próprios interessados. Portanto, é preciso qualificar, divulgar e fortalecer a ideia de acesso à terra, como uma forma muito mais dinâmica, de vida, de desenvolvimento de pessoas, de produção de alimentos, de fortalecimento de valores, cultura e mais que isso, de um campo com gente.

Para tanto, a área do conhecimento em Ciências Agrárias da URI-FW, desenvolve através de seu programa permanente de extensão, ações complementares a formação acadêmica, a exemplo do convênio, oriundo do chamamento Público, número 01/2014, MDA/SRA, de qualificação, divulgação e fortalecimento do programa no acesso à terra junto aos beneficiários e futuros beneficiários do Crédito Fundiário com a participação das mulheres e jovens no Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai. É preciso aproximar a comunidade da universidade, para que programas públicos, associados, cooperados, construídos coletivamente, como do PRONERA, possam efetivar melhorias no tecido social das comunidades.

A concepção de qualificar, divulgar e oferecer um projeto para debater a situação de desenvolvimento e das potencialidades das áreas do Crédito Fundiário no território da cidadania do Médio alto Uruguai e seu entorno se dá em função de algumas condições sociais, políticas, econômicas e ambientais. Precisamos destacar a característica social da agricultura familiar, capaz de construir sistemas próprios de vida e adequados as reais necessidades, porém, faz-se necessários que obtenham formação de qualidade, a fim de serem os sujeitos em sua região, e que possam construir melhores condições de vida para suas famílias, mas principalmente possam construir mecanismos que valorizem o direito à terra, mãe terra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A abrangência das atividades em questão, envolvem ensino, pesquisa e extensão, vinculadas de forma direta ao

Território da Cidadania do Médio Alto Uruguaí e Noroeste Colonial, local de onde são oriundos os educandos, suas famílias, beneficiárias do crédito fundiário pertencentes a proposta pedagógica inovadora de educação do campo, mas mais que isso de resistência ao acesso à terra. Em relação ao PRONERA e ao PNCF limites e potencialidades são fatores presentes na execução de tais políticas públicas.

Dentro do território, assim como no âmbito do desenvolvimento rural, as temáticas acesso à terra e educação no campo estão no foco das discussões que permeiam as questões de sustentabilidade da agricultura familiar. Nesse sentido, a vida social das comunidades rurais, o destino da propriedade agrícola familiar, os processos sucessórios no campo, a segurança alimentar e a formação/capacitação dos agricultores precisam ser debatidos com maior ênfase e constância nos territórios rurais e o ensino aproximar-se do educando, dando a ele possibilidades de construir seu projeto pedagógico, isto é, pensar a sua formação e conduzi-la pelas suas capacidades em construção.

Segundo Freire, "o educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica"(FREIRE, 1997, p.63). O Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária da URI-FW, com apoio da política pública do PRONERA, tem demonstrado um avanço na formação superior, no momento em que o educando elabora o seu projeto profissional e de vida durante o curso, desafiando-se junto a comunidade na produção de elementos e respostas para sua vida e do desenvolvimento local sem tolher a liberdade humana.

Diante dos desafios, não se deve deixar esse espaço social, de vida e produção, tomar rumos que não sejam sustentáveis, e isso passa inevitavelmente pela formação das pessoas, pelos projetos de educação, pelos processos de políticas de incentivo e permanência no campo, principalmente pelo acesso à terra. Portanto é preciso qualificar,

divulgar e fortalecer a ideia de acesso à terra, como uma forma muito mais dinâmica, de vida, de desenvolvimento de pessoas, de produção de alimentos, de fortalecimento de valores, cultura e mais que isso, de um campo com gente.

Os desafios precisam ser refletidos e problematizados, afim de que soluções sejam construídas, é preciso destacar que existem problemas sérios para serem resolvidos. O PRONERA tem feito esse papel, de demonstrar ao estudante, jovem rural, a capacidade regional, a necessidade de dialogar, de unir os mais diferentes conceitos das ciências na resolução de problemas e do fundamental instrumento para a sua permanência no campo, o acesso à terra.

Trazendo a reflexão sobre o PNCF e as possibilidades de sucessão da unidade de produção familiar, é preciso apontar que existem dificuldades nessa política que precisam ser resolvidas. Os próprios agricultores, beneficiários do crédito fundiário citam exemplos, as dificuldades de gerar a renda suficiente para viabilizar a sobrevivência familiar e, também, para o pagamento do crédito são maiores nos beneficiários mais pobres. Estes, descapitalizados e desprovidos de infraestrutura inicial, são obrigados a buscar novos financiamentos, criando uma situação de endividamento que compromete o desempenho do programa.

Diversos fatores interferem na capacidade de pagamento do crédito fundiário, dentre eles: o perfil do beneficiário, a sua relação com a atividade e o conhecimento sobre o sistema de produção a ser implantado, o patrimônio inicial da família beneficiária que tem relação direta como a infraestrutura social básica e os meios de produção que irão influenciar no nível de endividamento da família, quanto menor o patrimônio inicial maior o endividamento para montar uma unidade de produção agropecuária.

Com o objetivo de trazer a pauta estas discussões, problematizando as questões na base, com os agricultores familiares, o projeto de formação superior implementado pela URI/FW em parceria com PRONERA, tem logrado êxito na sua proposta de diálogo com as comunidades agríco-

las familiares, especialmente, com as mulheres e os jovens rurais.

Agricultores familiares, mulheres e jovens demonstram sentirem-se valorizados durante o debate construído conhecimento, no qual expressam seus anseios e angustias em relação ao trabalho e a vida no campo, as dificuldades em acessar a terra e manter-se nela, assim como a importância da capacitação do homem e da mulher do campo, hajam vistas a necessidade de um futuro promissor da agricultura familiar.

Finalizamos esse texto, apontando: i) o acesso a terra como elemento primordial para que a família do campo tenha seu espaço de vida e de possibilidade de construção social; ii) educação do campo voltada a realidade, pautada nas pedagogias de Paulo Freire, em que a realidade de vida, seja um instrumento de estudo, de reflexão e esta por sua vez seja a perspectiva de dias melhores aos moradores do campo e da cidade; iii) a formação superior precisa invadir o campo, precisa oportunizar aos agricultores e agricultoras conhecimentos científicos, mas vinculados ao campo, a forma de vida do campo, a estudos e mecanismos que valorizem o sujeitos do campo, como sujeito pensante e capaz de solucionar problemas do campo; iv) a necessidade de uma educação continuada no campo, com vistas a realidade do campo, aos anseios do campo e principalmente a sucessão do campo; v por fim desenvolvimento de sistemas de produção voltados a produção orgânica e agroecológica, sistemas de produção de alimento limpos e justos e isso nos parece possível se for pensado e construído com os agentes do campo, com os interessados que vivem no campo e a eles é necessários vincular uma educação que possibilite essa trajetória de vida social

## REFERÊNCIAS

- CHARTIER, Daniel. **À L'aude des formations par alternance**. Paris: UNMFREO, 2003
- DA ROS, C. A. O processo de implementação do programa o Banco da Terra no Rio Grande do Sul: uma leitura

política (1999 - 2002). **Revista FEE**. v. 29, n. 2 (2008), p. 301-328. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/2179/2573>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

- DUFFAURE, André; ROBERT, Jean. **Une Méthode active d'apprentissage agricole**. Paris: AIMFR, 1955
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4 ed. (1 edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. (1 edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MANUAL DE OPERAÇÃO DO PRONERA, Brasília-DF: PRONERA, 2016.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **II Plano Nacional de Reforma Agrária**: Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural. 2004.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Programa Nacional de Crédito Fundiário**: Consolidação da Agricultura Familiar (Manual de Operações). SRA/MDA. Brasília, 2005.
- PROJETO PEDAGÓGICO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROPECUÁRIA, Frederico Wesphalen-RS: URI, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Programa nacional de crédito fundiário: uma avaliação qualitativa (2003-2010)**. TORRENS, J. C. S. (Coord.). Brasília: IICA/MDA/PCT-Crédito Fundiário, 2011. 164 p. (Estudos de reordenamento agrário, v. 7).
- SECRETARIA ESPECIAL DE AGRICULTURA FAMILIAR E DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Crédito Fundiário**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/sra-crefun/sobre-o-programa>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

## ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA - A EXPERIÊNCIA DA MONITORIA ACADÊMICA NO IFRS- CAMPUS SERTÃO

*Alexandra Ferronato Beatrici<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O artigo apresenta o Programa “Monitoria acadêmica e grupo de estudos: inter- relação entre prática e teoria no trabalho pedagógico” do IFRS – *Campus Sertão*, tendo a monitoria como uma ação que auxilia os estudantes no processo de aprendizagem, permanência e êxito acadêmico e como um canal para a problematização do trabalho pedagógico e da formação docente. O programa se justifica considerando o Projeto Pedagógico Institucional do IFRS e a constituição da Comissão Interna de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito Acadêmico do IFRS. Tem como objetivo auxiliar estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem e organização dos estudos. Os encontros são desenvolvidos em grupos ou individualmente, realizados sistematicamente ou pontualmente. O trabalho foi desenvolvido ao longo de 2017 com estudantes dos Cursos Técnicos em Manutenção e Suporte em Informática e em Agropecuária – modalidade Integrado ao Ensino Médio. Metodologicamente estabelece um processo dialógico, participativo e colaborativo, tendo como princípios a realidade social construída pelos próprios seres humanos e o método dialético para conhecimento e intervenção na realidade. O desenvolvimento do Programa ocorre com um educador monitor, estudante de licenciatura, formação pedagógica ou pós- graduação, que possui a atribuição de organizar as monitorias, as atividades dos monitores discentes e os encontros do grupo de estudo, e monitores discentes, que desenvolvem as atividades de monitorias com os estudantes que precisam. As avaliações e resultados foram positivos e

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Edital de Bolsas de Ensino/IFRS. E-mail: alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br

apareceram especialmente na aprendizagem dos conteúdos e aprovação no final do ano letivo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Ensino Técnico. Monitoria.

## **O PROGRAMA DE MONITORIA NO *CAMPUS* SERTÃO**

O Programa “Monitoria acadêmica e grupo de estudos: inter-relação entre prática e teoria no trabalho pedagógico”, surgiu a partir da lacuna existente no IFRS *Campus* Sertão, pois é um programa de monitoria acadêmica onde consta também de um grupo de estudos que visa a práxis educativa da instituição. Constitui-se de espaços de estudo sobre a prática pedagógica do IFRS – *Campus* Sertão, tendo a monitoria acadêmica como uma ação de auxílio aos estudantes que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem. O programa visa também a permanência e êxito acadêmico desses educandos, sendo um canal para a problematização do trabalho pedagógico e da formação docente na instituição. As ações do programa inicialmente sustentam-se no tripé: monitoria acadêmica, grupo de estudos e a atuação do(s) estudante(s) dos cursos de Ensino Médio, Superiores e Pós Graduação, na perspectiva de valorização desses cursos e do protagonismo pedagógico dos seus estudantes. As ações do programa estão em constante construção, e novas iniciativas são criadas, pensando não somente no desempenho acadêmico dos estudantes que recebem a monitoria, mas também nas transformações que ocorrem a partir das experiências sociais construídas ao longo dos encontros, pois há um processo de construção de identidade contínuo.

Os encontros da monitoria realizam-se semanalmente, preferencialmente em horários em que os educandos não estejam desempenhando outras atividades no *Campus*. Cabe a monitoria, acompanhar as atividades feitas em sala de aula e auxiliar de forma prática e dialogada com cada um, de forma individualizada e coletiva, instigando e enrique-



cendo os conhecimentos já adquiridos por eles. No espaço destinado aos encontros, as atividades são feitas com o uso de recursos audiovisuais e também com a elaboração de questionários on-line que contribuem para compreensão de conteúdos, discussões onde os educandos debatem os assuntos abordados nas aulas e ainda dinâmicas diversificadas que contribuam no processo de aprendizagem tornando o ambiente mais leve e mobilizador.

## **ENTENDENDO A MONITORIA ACADÊMICA**

A monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do estudante nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. Ela é entendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos, tendo a finalidade de promover a cooperação mútua entre estudante e professor, a vivência com o professor e como as suas atividades técnico-didáticas.

Nos últimos anos, com o desenvolvimento do pensamento pedagógico de orientação crítico progressista, procedimentos monitoriais vêm ganhando espaço no contexto da realidade educacional das instituições de ensino superior. A monitoria, como procedimento pedagógico, tem demonstrado sua utilidade, à medida que atende às dimensões “política, técnica, e humana da prática pedagógica” (CANDAU, 2010 p.12-22). O aluno-monitor ou simplesmente monitor é o estudante que, interessado em desenvolver-se, aproxima-se de uma disciplina ou área de conhecimento e junto a ela realiza pequenas tarefas ou trabalhos que contribuem para o ensino, a pesquisa ou o serviço de extensão à comunidade dessa disciplina.

A monitoria baseia-se no ensino dos estudantes por eles mesmos, tendo sido considerada uma das mais úteis invenções pedagógicas modernas, por reduzir em um terço

ou mais o tempo gasto para a aquisição dos conhecimentos elementares. O uso de monitoria sempre foi uma estratégia utilizada em escolas unidocentes, cuja prática era atender, na mesma sala de aula, alunos da 1ª à 5ª série, pois, assim, os mais experientes ajudavam os que estavam cursando séries mais iniciais. No Ensino Superior, somente na década de 1960, com a Lei de Reformulação do Ensino Superior (Lei nº 5540/68), é que se instituiu oficialmente a figura do monitor.

Assim, as tarefas assumidas pelos estudantes monitores têm como objetivo auxiliar o professor titular, e, nos cursos superiores, a monitoria tem sido utilizada, com muita frequência, como estratégia de apoio ao ensino, especialmente para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem. Percebe-se, em sua aplicabilidade, que ela conserva a concepção original, pela qual os estudantes mais adiantados nos programas escolares auxiliam na instrução e na orientação de seus colegas.

Respaldada em lei, essa estratégia, prevista nos regimentos das instituições e nos projetos pedagógicos institucionais, pode potencializar a melhoria do ensino de graduação, mediante a atuação de monitores em práticas e experiências pedagógicas, em disciplinas que permitam articulação entre teoria e prática e integração curricular. Visa também oportunizar ao graduando atitudes autônomas perante o conhecimento, assumindo, com maior responsabilidade, o compromisso de investir em sua formação.

A monitoria tende a ser representada como uma tarefa que solicita competências do monitor para atuar como mediador da aprendizagem dos colegas, contando para sua consecução, com a dedicação, o interesse e a disponibilidade dos envolvidos. Nessa perspectiva, o monitor atua como orientador e organizador das propostas de ensino quer em pequenos grupos, quer em atividades com a turma toda.

Verifica-se que as atividades de monitoria dizem respeito a uma ação extra-classe que busca resgatar as dificuldades ocorridas em sala de aula e propor medidas capazes de amenizá-las. O trabalho de monitoria sob esse enfoque

pode ser compreendido como uma atividade de apoio discente ao processo de ensino e aprendizagem.

A monitoria acadêmica tem se mostrado nas Instituições de Educação Superior como um programa que deve cumprir, principalmente, duas funções: iniciar o estudante na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação. Por conseguinte, ela tem uma grande responsabilidade no processo de socialização na docência universitária, assim como na qualidade da formação profissional oferecida em todas as áreas, o que também reverterá a favor da formação do futuro docente.

Geralmente existem normas explícitas quanto às funções do monitor, do professor orientador e, em algumas IES, do coordenador de monitoria no departamento ou curso. No entanto, na prática, algumas vezes, acontecem certos desvios. Existem casos o monitor se torna apenas um simples “tarefeiro”, executando tarefas muito simples como buscar diários, coletar apagador e giz, transcrever notas, receber trabalhos de estudantes. Outras vezes, situações mais graves ocorrem, quando o professor orientador “acredita” que o monitor é seu empregado, desconsiderando por completo sua função de formador.

No tocante à formação para o ensino, a monitoria deve ser pensada abarcando todo o processo de ensino. O professor orientador necessita envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas/disciplina. Evidentemente, como reza algumas recomendações de IES, os monitores não podem substituir os professores dando aulas por estes. Eles são aprendizes, ainda não auferiram o nível de competência de um professor. No entanto, tampouco isso significa uma escusa para deixá-los, como salientamos, executando apenas tarefas bastante limitadas quanto ao teor formativo.

Faz-se necessário estabelecer um diálogo aberto com o monitor, ouvindo suas opiniões desde a perspectiva de aluno e como elo que é entre o professor e os alunos. Isso tende

a enriquecer o trabalho de preparação da disciplina. Durante o planejamento das aulas, pode-se compartilhar com o monitor a função de pesquisar sobre tópicos que o docente pretende tratar, com o intuito de apresentar novas abordagens e inovações em evidência na mídia e nas publicações da área. Ademais, ele pode contribuir com a preparação de material para aula (por exemplo, na organização de experimentos e do material para aulas práticas, assim como de recursos audiovisuais, desde que em parceria com o docente).

Na interação em sala de aula, o monitor poderá assumir funções de assistência a estudantes nas práticas laboratoriais ou nas atividades de classe solicitadas pelo docente. Mais rico ainda seria o professor, quando sentir que está preparado para isso, responsabilize-o por um tópico de uma aula, apresente alguma inovação que tenha encontrado, relate uma experiência etc. Conforme o planejamento estabelecido, existiriam momentos de responsabilidade do monitor durante a execução da aula, supervisionada por seu orientador.

A relação entre monitor e professor orientador deve ser de confiança mútua. A elaboração de uma avaliação a ser aplicada aos alunos poderia ser discutida com o monitor, procurando-se captar dele sua interpretação sobre as questões propostas. Assim, minimiza-se o risco de construção de questões de sentido ambíguo ou fora do contexto desenvolvido em sala de aula.

## **A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES DE MONITORIA NO ESPAÇO DE ENSINO**

Sendo uma das ações que busca, dentro das necessidades de formação, destinar aos educandos, regularmente matriculados, uma opção extra, de espaço de aprendizagem, para reverem e estudarem os conteúdos vistos no currículo escolar. Ao monitor, essa atividade potencializa o interesse pela docência, renovando práticas pedagógicas aprendidas através de atividades ligadas ao ensino.

O programa consiste num conjunto de ações articuladas com a finalidade de constituir espaços de estudo sobre

a práxis educativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*, o desafio principal a enfrentar é o de saber implementar uma estratégia educativa. Isto é, planejar e pôr em prática processos educativos ordenados, lógicos, coerentes, que tenham sequência e uma perspectiva tal, que nos permitam chegar a apropriar-nos criticamente da realidade para transformá-la.

Atualmente, o *Campus Sertão* oferta nove cursos de Educação Superior, entre eles dois cursos de licenciatura e um de formação pedagógica. Para além dos objetivos do Governo Federal de indicar como prioridade dos IFs o desenvolvimento da educação profissional na forma de cursos integrados, a criação dos Institutos Federais possibilitou uma heterogeneidade maior no corpo docente dessas instituições, que apesar das discussões críticas no âmbito da sua constituição (PACHECO, 2011), ainda pendem para um viés tecnicista, atreladas aos interesses do mercado de trabalho. Nesse sentido existem muitas resistências à participação e ao envolvimento em discussões pedagógicas, fato que dificulta para que esses trabalhadores da educação problematizem sobre a sua prática e a práxis educativa, condição indispensável para a reflexão crítica sobre a práxis,

o pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar

certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 42-43).

Nessa perspectiva, o envolvimento de professores e estudantes dos cursos de licenciatura nas ações de monitoria e no grupo de estudos, visa fortalecer e valorizar o diálogo, oportunizando experiências dialógicas aos docentes e aos estudantes do *Campus* Sertão. Trata-se também de um conjunto de ações que buscam valorizar o papel que os cursos de licenciatura podem assumir no âmbito do Instituto agregando a isso o protagonismo dos estudantes desses cursos. Portanto, nem a monitoria acadêmica e nem o grupo de estudos encerram em si mesmos, mas se retroalimentam.

Nessa estratégia pedagógica, há outros três elementos: a) corporificação da palavra pelo exemplo (FREIRE, 1996). Com isso quer-se dizer que para além do discurso sobre a reflexão crítica da prática são necessárias ações sistemáticas e organizadas que oportunizem tal finalidade; b) o diálogo compreendido como fenômeno humano e que por isso é constituído de ação e reflexão, portanto não está reduzido a simples conversação (FREIRE, 2005); c) convicção de que a mudança é possível, o “mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996). Nesse último item o programa tem estreita ligação com a concepção de educação manifestada no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS.

O IFRS entende a educação como um processo complexo e dialético, uma prática contra-hegemônica que envolve a transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno. Além disso, deve ter um caráter não dogmático, de modo a que os sujeitos se auto-identifiquem do ponto de vista histórico. Cabe observar que as ações do programa buscam fortalecer as políticas de ações afirmativas decorrentes dessa concepção de educação, bem como problematizar questões do trabalho pedagógico que exponham e permitam problematizar as contradições.

No programa proposto, a monitoria acadêmica está articulada com o grupo de estudos, tendo o(s) estudante(s)

de licenciatura(s) a atribuição direcionada para a coordenação das ações. Também é necessário ressaltar que as ações da monitoria propostas atendem a configuração dos Institutos, ou seja, contemplam estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio até os cursos de Educação Superior. Nesse sentido e sem desconsiderar os objetivos mais amplos da monitoria no processo de formação docente, uma das perspectivas que melhor definem o que se pretende com a ação da monitoria, em sua relação direta com os estudantes monitorados, é a perspectiva do trabalho pedagógico de tutoria direcionado aos estudantes indígenas.

## CONCLUSÕES

A partir dessa perspectiva o IFRS- *Campus Sertão* tem obtido resultados satisfatórios com a execução do programa de monitoria acadêmica, fechando algumas lacunas existentes no processo ensino-aprendizagem. Além da melhora progressiva nas notas dos estudantes, a interação social destes alunos também é percebida pelos professores titulares, que conseguem perceber que no espaço extra-classe há uma movimentação positiva no desempenho destes estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Senado Federal, **Lei Federal n.º 5540**, de 28 de novembro de 1968.
- CANDAU, V. M. F. (org.), **A didática em questão**. 30 ed. Petrópolis, Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico Institucional**. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi\\_versao\\_final.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.



## EXTENSÃO-PESQUISA-ENSINO: A REORIENTAÇÃO DO EIXO PEDAGÓGICO COMO EXPRESSÃO E FUNDAMENTO DE UMA UNIVERSIDADE TRANSFORMADORA

*Simone Loureiro Brum Imperatore<sup>1</sup>*  
*Valdir Pedde<sup>2</sup>*

**RESUMO:** A concepção do estudo dá-se ante os sinalizadores de um fazer pedagógico ancorado em correntes teóricas sustentadas pela aprendizagem a partir de experiências/práticas sociais, pela indissociabilidade das dimensões acadêmicas, pelo reconhecimento da extensão como intencionalidade, processo e metodologia de construção e socialização de conhecimentos, e por práticas educativas emancipatórias e transformadoras que considerem os novos coletivos sociais, ora presentes e ainda invisíveis nas universidades, ora excluídos do universo acadêmico. A pesquisa-ação-formação é a estratégia investigativa adotada, com vistas à construção de trajetórias a partir da reflexão docente sobre sua prática. Os resultados apontam sinalizadores institucionais, administrativo-operacionais e acadêmicos que se consolidam em políticas acadêmicas no PDI 2017-2022.

**Palavras-chave:** Curricularização da Extensão. Indissociabilidade. Educação Superior.

### INTRODUÇÃO

Novos sujeitos reivindicam correntes pedagógicas plurais que contemplem a diversidade epistemológica de conhecimentos científicos e não-científicos, o movimento

---

1 Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social (FEEVALE) e Docente e Diretora de Assuntos Comunitários da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

2 Doutor em Antropologia, docente do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade FEEVALE

de humanização e libertação de oprimidos, a intersubjetividade, a complexidade, a interdisciplinaridade, a afetividade. Parte-se da desestabilização da racionalidade científica da modernidade e do enfrentamento aos desafios apresentados pela transição paradigmática em curso. Nessa conjuntura, apoiamos-nos na legitimação do conhecimento “[...] como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da *curiosidade* em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p. 8) e da educação como uma relação dialógico-dialética entre educandos, educador e seu mundo (FREIRE, 1987). Intentamos, outrossim, contribuir para a edificação de um sentido de ser e fazer universidade, tendo por fundamentos a ressignificação da concepção de extensão criticada por Freire (2013) e a decolonialidade epistêmica dos currículos dos cursos de graduação.

## **METODOLOGIA**

A tessitura da pesquisa-ação-formação é delineada no período de 2010-2016, em diferentes etapas, sinalizadas pela discussão da história, sentidos e práticas extensionistas e pela formação docente. No percurso investigativo (do qual participaram 681 docentes, de um universo de 1.116), o caminho foi marcado pela imersão exploratória, por intermédio de pesquisa documental e bibliográfica, além de intensas discussões envolvendo a equipe da extensão, coordenações acadêmicas e de extensão e, docentes dos nove campi e da unidade de educação a distância da ULBRA. A formação perpassou todas as fases, associando “docentes em formação” e “docentes formadores” em uma relação de aprendizados mútuos.

A análise dos dados, segmentada nas distintas e sucessivas etapas, caracterizou-se por um círculo hermenêutico, mediante o processo de compreensão-interpretação coletiva-nova interpretação. Na interpretação e tratamento dos dados foi empregado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para a categorização dos registros, partimos dos elementos particulares e os reagrupamos por apro-

ximação de elementos contíguos, atribuindo-lhes um título e, na sequência, computamos manualmente as frequências. Esse exercício foi progressivo após a coleta de dados em cada um dos *campi*, e também após os “fóruns devolutivos”, gerando inúmeros reagrupamentos até sua validação pelos grupos de trabalho.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A reflexão em prol de uma universidade que dialogue com os atores/movimentos sociais a partir de canais de escuta das demandas comunitárias foi o mote inspirador para refletir acerca da concepção, estrutura e práticas acadêmicas sob o olhar extensionista, o que significou pensar a diversidade e as políticas públicas diretamente ligadas à inclusão acadêmica e social.

Sob essa conjugação de fatores e, a partir da filiação freireana, em diálogo com os estudos de Santos (2010, 2011a, 2011b, 2013), Santos e Menezes (2010), Maturana e Varela (2001), Bachelard (2004), Prigogine (2011), Arroyo (2014), Moraes (2017) e Morin (2012, 2015), propusemos a, mais do que edificar um lastro teórico, concertar um aprendizado coletivo que subsidiasse a formulação da política institucional da extensão, e sustentasse a reorientação do eixo pedagógico “extensão-pesquisa-ensino” como um alicerce de diálogo e construção de saberes diante de um paradigma educacional emergente, baseado na reflexividade crítica, na interdisciplinaridade e na indissociabilidade das dimensões acadêmicas. Uma proposta educacional que se desafia a superar o ensino instrumental, utilitário e reprodutivo, centrado no professor e limitado ao espaço áulico, fundamentando-se em aprendizagens crítico-reflexivas, sob protagonismo discente, em contextos reais.

Nessa direção, segundo Moraes (2017), o paradigma educacional emergente<sup>3</sup> nos impõe novas práticas pedagó-

3 Parto da constatação da transição paradigmática da ciência em marcha, fundamentada no reconhecimento de outras formas, práticas e atores que referenciam o conhecimento histórico-social, além da geografia europeia

gicas que tenham por foco a subjetividade do aprendiz e as interações entre os diferentes sujeitos. Configura um currículo desenvolvido com base na interdisciplinaridade e na assunção da transitoriedade da ciência e, por consequência, no aprendizado contínuo. Defende a valorização da racionalidade intuitiva e a incorporação da visão ecológica no processo educativo, pautadas pela interatividade e interdependência das relações naturais, sociais e culturais. Legitima a educação como um sistema transformacional e dialógico, traduzida nas relações educador-educando, educando e seu contexto, universidade e comunidade, compreendendo o indivíduo como um ser indiviso que constrói o conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa andarilhagem, incursionamos no mapeamento das etapas de implantação da política institucional de extensão da ULBRA (historicização, ressignificação, territorialização, sistematização, integração extensão-pesquisa, curricularização) e, a partir dos achados do percurso investigativo, identificamos como sinalizadores da exequibilidade da reorientação do eixo pedagógico:

- Natureza/identidade institucional (confessional, filantrópica);
- Ressignificação da extensão acadêmico-social, a partir de programas e projetos de extensão;
- Trabalho em rede pesquisadora-coordenações (de curso, acadêmicas, de extensão), NDEs e docentes;
- Reaproximação universidade-comunidade;
- Sistematização da arquitetura informacional de registros, controles, processos avaliativos;
- Formação continuada em extensão;

---

e da hierarquização de saberes imposta pela Modernidade, e em suas implicações na educação superior.

- Curricularização da extensão, a partir de Programas de Extensão Interdisciplinares (PEIs);
- Definição da pesquisa-ação, como metodologia das disciplinas-projeto integrantes dos PEIs.
- Integração da Pró-Reitoria Acadêmica;
- Opção político institucional por um modelo de universidade transformadora (alinhamento estratégico, políticas acadêmicas PDI 2017-2022);
- Definição da indissociabilidade como fundamento epistêmico;
- Reestruturação curricular e mudança no processo avaliativo.

O estudo, além de elencar sinalizadores que indicam a viabilidade da reorientação acadêmica, também desvelou tensões entre a proposta *versus* a cultura e estrutura organizacionais, evidenciando que o trabalho de ruptura paradigmática ainda tem um longo e árduo percurso a ser trilhado.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 15. ed. Campinas: Papirus. 2010.

- MORIN, Edgar. A reforma do conhecimento. In: ALMEIDA, M. C. (Org.). **O destino da humanidade**: conferências de Natal, RN. São José do Rio Preto: Bluecom, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2011a.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **A universidade no século XXI**: uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

## HISTÓRIAS QUE MERECEM SER CONTADAS: UM PROJETO QUE CONSTRÓI NARRATIVAS SOBRE EPISÓDIOS SIGNIFICATIVOS DAS VIDAS DE ESTUDANTES DO PROEJA NO IFSUL/CÂMPUS SAPUCAIA DO SUL

Suzana Trevisan<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Narrativa. Episódios de vida. Estudantes. PROEJA. Valorização.

### INTRODUÇÃO

O projeto *Histórias que Merecem ser Contadas* é uma iniciativa desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura com as turmas do quarto semestre do Curso Técnico em Administração- modalidade Proeja, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, câmpus Sapucaia do Sul/RS, e o presente texto pretende fazer um relato desta prática educativa. Através da construção de uma narrativa sobre um episódio significativo de suas vidas, os/as estudantes constroem textos que são reunidos em um livro, lançado e distribuído gratuitamente para a comunidade escolar, familiares e amigos/as no final de cada semestre.

Para que o/a leitor/a compreenda o surgimento deste projeto, permito-me contar um pouco de minha história como professora da Educação de Jovens e Adultos. Quando iniciei minha carreira docente no IFSul, câmpus Sapucaia do Sul, carregava comigo a experiência profissional de educadora de diferentes níveis de ensino (sempre lecionando a disciplina de Língua Inglesa). Então, no início do segundo semestre de 2013, fui designada a trabalhar com duas perspectivas inéditas na minha trajetória: a Língua Portuguesa

---

1 Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), câmpus Sapucaia do Sul. [suzanatrevisan@sapucaia.ifsul.edu.br](mailto:suzanatrevisan@sapucaia.ifsul.edu.br)

e a EJA. Quando entrei na sala de aula, percebi que aquele contexto era muito diferente do que eu já havia experimentado. Somado a este fato, durante a minha formação, pouco se falou dessa modalidade. Dessa forma, frente ao novo cenário educacional, tive a ideia de pedir aos estudantes que tomassem um pedaço de papel e me contassem um pouco sobre quem eram e como haviam chegado até ali.

Esse primeiro exercício tinha o intuito de realizar uma sondagem das habilidades de escrita, bem como trazer subsídios para que eu entendesse melhor quem eram aquelas pessoas. Entretanto, o resultado foi surpreendente: a escrita foi intensa, bem como a leitura dos textos no dia seguinte. Num primeiro momento, percebi a urgência de dar voz àquelas pessoas. Elas queriam o direito de serem ouvidas e respeitadas pelas suas histórias de vida e pela sua sabedoria, mas não encontravam (ou encontravam pouco) espaço dentro do ambiente escolar.

Eu acreditava (a ainda acredito) na ideia da narrativa da trajetória de vida como oportunidade de ressignificar vivências (provocada por minhas experiências de vida e pelos estudos realizados no mestrado em Educação) e estava atenta às palavras de educadores de referência do nosso país (destaco, especialmente, Paulo Freire). Também me preocupava com o propósito pedagógico, pois, tratando-se de um ambiente educacional, percebia muitas demandas relacionadas à aprendizagem de Língua Portuguesa. Foi quando decidi criar um projeto que valorizasse o conhecimento de vida de nossos/as alunos/as, assim como respeitasse as demandas do currículo da disciplina.

Julgo necessário destacar que o nosso câmpus está localizado na região metropolitana de Porto Alegre (RMPA), na área chamada de Vale dos Sinos. Sapucaia do Sul é um município eminentemente de periferia urbana, industrial e dormitório. Além disso, a maioria da sua população é constituída por migrantes do interior do RS ou de outros estados, vindos (em grande parte) devido ao processo de industrialização da região ocorrido na década de 80. Devido a essa



realidade, muitos de nossos/as alunos/as são nascidos no campo. Essas condições afetam diretamente o acesso à educação, já que boa parte dos/as estudantes deixou de estudar no tempo regular para exercer trabalho desde a adolescência, ou até mesmo na infância. Infelizmente, os/as moradores/as do nosso município também enfrentam a pouca oferta de equipamentos na área de cultura, sendo que as redes educativas públicas (federal, municipal e estadual) destacam-se como polos provedores de formação cultural. Nesse sentido, o IFSul cumpre um papel muito relevante na promoção de atividades e processos educativos diferenciados. Além disso, cabe ressaltar que 78% de nosso público discente, em 2017, são mulheres, com idade de 35 a 45 anos, afastadas da escolarização formal há cerca de 10 anos. Nesse sentido, atuar como docente em um ambiente marcado por processos de exclusão econômica e de gênero exige, ao meu ver, iniciativas de empoderamento e fortalecimento da identidade discente.

Como possível reflexo desse cenário social, os/as alunos/as trazem consigo o raro ou pouco hábito de leitura e escrita de textos literários. Por isso, um dos principais desafios é criar uma cultura de consumo e valorização da literatura, mostrando o prazer que a experiência estética pode causar. Em relação ao conhecimento linguístico, mesmo que o cenário social seja muito similar, é possível, entretanto, perceber que cada pessoa traz consigo um diferente percurso de aprendizagem.

## OBJETIVOS

Como projeto educativo, *Histórias que merecem ser contadas* constitui-se com conjunto de ações construídas ao longo do quarto semestre do curso Técnico Integrado em Administração – modalidade Proeja- e tem como objetivos:

- a) Valorizar as experiências de vida dos/as alunos/as, através da narrativa de uma história pessoal relevante;

- b) Aprimorar a capacidade de expressão através da escrita;
- c) Fomentar o gosto pela leitura;
- d) Aprimorar e aplicar o conhecimento linguístico e gramatical;
- e) Resgatar o valor do aprendizado que acontece além dos muros da escola; e
- f) Aproximar as famílias e a comunidade do/discendente, incentivando essas pessoas a terem o hábito de leitura.

## **RESGATE DA METODOLOGIA E REFLEXÃO SOBRE A TEORIA**

Início a reflexão desta seção dizendo que, como educadora e cidadã, me sinto privilegiada por trabalhar em um Instituto Federal que dá espaço e voz para a expressão de pessoas das classes populares e que ratifica o compromisso legal do Estado brasileiro de reduzir as desigualdades sociais e regionais (previsto pelo terceiro artigo da Constituição de 1988). Tal iniciativa mostra-se decisiva em tempos de retrocessos nas áreas da Educação e dos direitos sociais.

Também chamo a atenção do/a leitor/a para o fato de que, como já destaquei anteriormente, os/as estudantes da modalidade em foco possuem uma característica bastante específica: trazem consigo conhecimento de mundo e de vida estruturado. São portadores de experiências e aprendizagens que aconteceram, muitas vezes, fora do ambiente da escola. E, se “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, a escola e os docentes devem:

(...) não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela- saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerido, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p.30)

Mesmo que as orientações de nosso mestre Freire tenham, pelo menos, 20 anos, ainda perpetuam-se práticas de muita resistência na valorização dos saberes dos educandos da EJA. Por isso, o projeto Histórias que Merecem ser Contadas busca valorizar e resgatar episódios significativos da vida dos/das estudantes. No exercício de resgate, narram e valorizam um episódio de sua história e aprendem ou aprimoram estratégias narrativas, bem como aspectos linguísticos contextualizados.

E, em relação ao aprendizado da língua, “a escrita, na diversidade de usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p.47). Daí a iniciativa de construir textos que sejam não só escritos (o que parece bobo afirmar), mas que sejam efetivamente lidos e que possam ratificar a natureza interacionista da língua (tomando a escrita não apenas como um exercício pedagógico vazio de sentido, mas como uma possibilidade real de interação). Nas palavras de Antunes (2003), um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante só é possível se considerarmos que “(...) as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas” (p. 41). Além disso, tomo em consideração o fato de que “(...) a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (p. 42).

Acredito que o ato de delimitar o conceito de língua adotado na construção do projeto em foco fala muito sobre as implicações pedagógicas, assim como a delimitação do que pretendemos alcançar com as aulas de língua portuguesa. Assim, dialogo com as palavras de Bagno (2015), porque acredito que “(...) ensinar português tem que ser, antes de mais nada, ensinar a ler e a escrever. A educação linguística é a tarefa do letramento constante e ininterrupto dos alunos” (p. 170).

Delimitados alguns conceitos-chave que norteiam esta prática, detenho-me detenho-me a descrever a experiência ocorrida no segundo semestre de 2016 (chamo a atenção

para o fato de que estive afastada em função da maternidade e, por isso, minha colega Débora Taís Batista de Abreu realizou as edições de 2017). Como trata-se de um projeto realizado continuamente nas turmas de quarto semestre e bastante valorizado pela comunidade escolar, quando iniciaram as aulas, os/as alunos/as estavam curiosos e motivados: já haviam ganhado e lido os exemplares das edições anteriores. E é no primeiro dia de aula que a sensibilização em relação à participação do projeto se dá de maneira mais intensa.

Fomos até uma sala ampla e nos sentamos em círculo. Nesse espaço, antes mesmo de apresentar qualquer informação sobre o projeto, coloquei-me no papel de narradora e contei uma história muito especial da minha vida. Com lágrimas nos meus olhos e nos de muitos ouvintes, debatemos, em seguida, sobre a experiência de falar sobre si, de dividir com os outros momentos especiais de nossas vidas. Também conversamos sobre o que sabiam sobre o projeto, quais eram as suas expectativas e receios.

Em seguida, em duplas ou em trios, formados por eles próprios (para que pudessem se sentir à vontade de contar coisas tão pessoais), narraram oralmente duas ou três histórias de sua trajetória. Nesse mesmo dia, com o auxílio dos colegas, elegeram uma e iniciaram a escrita da primeira versão do texto. Alguns deles não conseguiram finalizar em aula e levaram a tarefa para a casa, com o compromisso de trazê-la até dois dias antes da próxima aula, já que meu objetivo era realizar a leitura de todos os textos até o segundo encontro.

Com as histórias em mãos, realizei a leitura e aponteii sugestões e comentários em relação a: escolha da história; a maneira com que ela foi apresentada; a riqueza (ou o excesso) de detalhes; a organização do texto; e uso da variedade urbana de prestígio. Além disso, escrevi um recado bem pessoal, como forma de incentivo, escrevendo o que eu havia sentido durante a leitura (ou seja, sobre a experiência estética provocada pelo texto).

Mesmo que esse trabalho estivesse pronto, não devolvi os textos na aula seguinte. Justifico que era necessário estudar o diagnóstico para fazer as adaptações nos planos de aula, assim como esperaria a construção do aprendizado sobre estratégias de narrativas para que eles olhassem para o texto apontado com maturidade. Esclareço que os apontamentos não eram correções. Utilizei caneta marca-texto para chamar a atenção de algum trecho que não ficou claro, uma incoerência gramatical ou ainda escrevia um comentário ou questionamento nas margens da página. Penso que, no uso desta estratégia, damos a oportunidade do/da estudante refletir sobre o que escreveu e como poderia tornar a escrita ainda mais adequada.

Na segunda aula, realizamos a leitura de diferentes textos narrativos: alguns escritos por egressos das edições anteriores, cordéis e mini contos. Em grupos de 5 alunos/as, os textos rodavam para que uma discussão fosse realizada na sequência. Nessa oportunidade, discutimos sobre a organização da narrativa, os elementos como narrador, cenário, tempo da narrativa, o encadeamento do texto, a relevância do título e a necessidade da clareza das ideias, além de expressarmos nossa opinião sobre a experiência estética trazida pelas leituras.

No encontro seguinte, devolvi a primeira versão (com apontamentos) e pedi que os participantes do projeto lessem com atenção e refletissem sobre as demarcações. Essa tarefa tomou cerca de 20 minutos da aula e, na sequência, enquanto o grande grupo realizava uma atividade sobre referência, chamei um/a por um/a até minha mesa para que tivéssemos uma conversa sobre a produção e sobre o *feedback* recebido. No final da aula, a maioria dos/as alunos/as já havia trabalhado na reescrita, mas levaram consigo as tarefas de finalizar e revisar o texto como tema de casa.

Com a reescrita realizada, os/as autores/as me entregaram a segunda versão para que eu pudesse realizar a leitura em casa. Em aula, partimos para a leitura e análise dos textos pertencentes ao cânone literário. Como o currículo

prevê o estudo do movimento realista, a leitura de contos enriqueceu ainda mais a aprendizagem. Na quarta aula, lemos o conto *Meu tio Júlio*, de Guy de Maupassant. Destaco que o fato de contarmos com número restrito de cópias atrapalhou o desenvolvimento da atividade. Com posse de cinco cópias para o grupo todo, os/as estudantes reuniram-se em grupos para realizar a leitura. Penso que seria muito mais interessante se cada um deles tivesse uma cópia física para destacar trechos que chamaram a atenção, ou para escrever comentários. Como não foi possível, o texto foi disponibilizado na plataforma Q-acadêmico (software de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual).

O próximo passo desenvolvido foi a leitura do conto *A cartomante*, de Machado de Assis. Já esperava que fosse uma leitura mais desafiante, por isso pedi que os/as estudantes realizassem a tarefa em casa. O texto é de domínio público, por isso, está disponível gratuitamente na internet. Se quisessem a versão impressa, seriam responsáveis pela impressão. Neste ponto, cabe interromper a narrativa do projeto para chamar a atenção para a relevância de termos condições de trabalho que suportem as necessidades dos/as nossos/as alunos/as. Mesmo trabalhando em um instituto federal (tido como uma das melhores estruturas públicas de educação), enfrentamos dificuldades financeiras. Nossos/as alunos/as são trabalhadores/as das classes populares, desempregados/as ou microempreendedores/as. Muitos relatam a dificuldade de destinar recursos para a aquisição do material (mesmo que alguns contem com auxílio financeiro da assistência estudantil) necessário para os estudos e pouquíssimos possuem computador com acesso à internet em casa. Sem dúvida, essas dificuldades influenciam no aprendizado, além de representarem um dos fatores citados como motivos causadores de evasão escolar.

Retomando à narrativa do projeto, realizada a leitura do texto de Machado de Assis, iniciamos a aula com uma atividade de organização das informações do texto. Cada grupo de 4 pessoas recebeu um jogo. Este continha o re-

sumo do conto em 15 fragmentos embaralhados. A tarefa era organizá-los em sequência cronológica (diferentemente do que acontece no texto original). Terminado o exercício, discutimos sobre a estratégia de não obediência do tempo cronológico nesta narrativa (e seu efeito), a presença de discurso direto (e seu efeito), o olhar do narrador em terceira pessoa (e seu efeito), a escolha do título, a construção do clímax, dentre outros temas. Esse exercício foi muito esclarecedor e auxiliou a tarefa da reescrita (terceira versão) do texto pessoal, realizada em aula. Nessa atividade, ficou evidente que os/as estudantes tinham diferentes níveis de letramento literário porque a compreensão da ideia geral, bem como de alguns detalhes da narrativa dependiam da experiência prévia como leitores. Para auxiliar a compreensão, depois do exercício descrito, relemos o conto. Assim, poderíamos debater e esclarecer dúvidas, além de corrigir a atividade. O trabalho em grupo também se mostrou como uma boa estratégia para a superação das dificuldades porque, na medida em que interagiam com os colegas, (re)construíram seu conhecimento.

Depois de minha terceira leitura, algumas pessoas ainda realizaram a reescrita da quarta versão. Nesses casos, enquanto os colegas realizavam a digitalização do texto nos computadores do laboratório de informática, eu chamava aqueles com dificuldades para um atendimento mais próximo. Com o texto em ambiente virtual, os/as alunos/as deveriam encaminhá-los ao meu e-mail. Para finalizar esta etapa, realizei a leitura da última versão em ambiente virtual e reuni todas narrativas em um único documento para encaminhá-lo à jornalista de nosso campus, Patricia Strelow. Ela gentilmente realizou o trabalho de diagramação gráfica e fez contato com a gráfica do campus Pelotas para que a impressão fosse realizada.

Terminada a seção de produção escrita, focamos nossas atenções para a organização e execução da noite de autógrafos. Ela costuma acontecer no final do semestre, já que são necessárias 6 semanas para que a diagramação e

impressão dos livros sejam realizadas. Por isso, por volta de décima quinta aula, nós retomamos a discussão sobre o projeto. Os/as alunos/as foram divididos/as em grupos para que pudessem refletir e responder:

- a) Como o projeto foi desenvolvido? Quais foram as etapas para a sua construção?
- b) O que você aprendeu nessas etapas?
- c) Quais as leituras que realizamos nesse semestre que nos ajudaram a compreender a estrutura da narrativa? Você já havia lido textos como esses? Como foi a experiência da leitura?
- d) Quais foram os aprendizados em relação à língua portuguesa?
- e) Quais foram os aprendizados em relação à vida?
- f) O que desejamos que as pessoas façam com as histórias que escrevemos?

Cada grupo se responsabilizou, então, pelo registro da resposta de uma das perguntas. Depois, elegeram um dos participantes como porta-voz. Estes, por sua vez, leram para a turma e, se todos concordassem, o texto seria apresentado na cerimônia, com o objetivo de explicar a metodologia de trabalho para aquelas pessoas presentes na cerimônia.

Na décima oitava aula do semestre (do total de 20 encontros) acontece a Noite de autógrafos. Na edição de 2016/2, porém, aconteceu no semestre seguinte, no dia 07 de março de 2017, porque eu estive afastada devido a uma gestação de risco. Na ocasião, as outras 5 turmas do curso técnico em Administração- modalidade Proeja foram convidadas, além dos professores, amigos e familiares. A cerimônia contou com mais de 150 pessoas e durou cerca de uma hora e meia, iniciando com a manifestação do diretor do campus, seguida pela palavra do coordenador do curso. Eu também tive espaço para manifestar-me e, logo em seguida, os/as alunos/as da turma 4F explicaram como o projeto se



desenvolveu. O lançamento do livro também contou com uma encenação artística produzida por alunas do curso técnico em Eventos. Por fim, o grupo se aproximou do palco e iniciou-se a distribuição dos livros autografados. No final da noite, os convidados desfrutaram de um lanche coletivo, organizado pela própria turma.

Em síntese, a metodologia do projeto contou com as seguintes etapas:

- a) sensibilização e apresentação da proposta;
- b) Reflexão e valorização de histórias de vida dos/as alunos/as do Proeja;
- c) Escolha de um episódio relevante e escrita da primeira versão;
- d) Leitura de textos narrativos produzidos pela cultura popular;
- e) Aprendizagem de elementos linguísticos;
- f) Reescrita(s) do texto, revisão e reflexão;
- g) Leitura e interpretação de contos consagrados da literatura internacional e brasileira;
- h) Reflexão sobre a aprendizagem e organização da noite de autógrafos;
- i) Execução e participação da noite de autógrafos;
- j) Autoavaliação da aprendizagem.

Por fim, ressalto que a turma se mostrou muito motivada durante o desenvolvimento do projeto, participando e realizando as tarefas propostas. Entretanto, se tivesse que destacar o momento mais significativo, sem dúvida, citaria a participação na noite de autógrafos. Não só pela surpresa e orgulho de ver o livro pronto, mas porque percebo a felicidade dos/as autores/as quando trazem seus familiares e amigos para prestigiar suas histórias. No lançamento desta edição, pude conhecer duas pessoas que ilustram o quanto este projeto ultrapassa os muros do instituto. Uma dessas

peças foi o filho de Mariza, rapaz transplantado aos 25 anos e que teve sua história narrada em nosso livro. Quando estava no hospital, ele fez um único pedido a sua mãe: que ela voltasse a estudar. Orgulhosa, minha aluna apresentou-me o filho que era o personagem principal de sua narrativa. A segunda pessoa foi a avó de Giovana, senhora de 85 anos. A estudante de 38 anos é uma das muitas mulheres de sua família que lutam para dar uma vida melhor para seus/suas filhos/as. Quando tive a oportunidade de ouvir desta senhora que ela não via a hora de ler sua história, tive a certeza de que o projeto incentiva a leitura e apresenta novas possibilidades para as pessoas de nossa comunidade.

## **AVALIAÇÃO E RESULTADOS ALCANÇADOS**

Seguindo as orientações de muitos especialistas em educação, reservo a avaliação como uma das peças fundamentais para o processo educativo. No caso do projeto *Histórias que merecem ser contadas*, ela se deu ao longo do semestre, em diferentes momentos. Realizei o registro das versões em uma planilha, observei as considerações de cada aluno/a durante os debates sobre as leituras e procurei ainda ter uma conversa mais reservada com aqueles que não se sentem à vontade de expressar suas ideias ao grupo. Entretanto, a atribuição de uma nota foi tarefa dos/das próprios/as estudantes, através de auto avaliação. Como este projeto tem sido desenvolvido há 8 semestres, a cada edição, procuro adequar minha prática para que os/as alunos/as possam aprender ainda mais. Nesse sentido, a maior evolução deu-se no planejamento e execução da avaliação.

Nas quatro primeiras edições, metade da nota era atribuída por mim, com base em minhas anotações e notas atribuídas para as versões, participação nos debates e na organização/execução da noite de autógrafos e a outra metade era apontada pelo/a próprio/a aluno/a através de uma auto avaliação realizada na última aula do semestre. O formulário entregue era em papel e continha quatro perguntas, uma delas: “Que nota você daria ao seu aprendizado?”.

Percebi, entretanto, que os/as alunos/as tinham dificuldades de atribuir uma nota a si mesmos - seja porque meu instrumento era ineficiente ou porque eram acostumados a serem silenciados nos processos de avaliação. Inúmeras vezes ouvi: "Professora, a senhora que tem que saber qual é a minha nota!". Confesso que isso me incomodava muito.

Desse incômodo, surgiu a ideia de aprimorar o instrumento de auto avaliação e dar ainda mais voz aos aprendentes. Então, na edição que narro, a avaliação foi baseada na percepção do/a estudante, a partir de uma reflexão sobre seu aprendizado e desenvolvimento ao longo do projeto. Foi responsabilidade dos/as alunos/as refletir sobre os objetivos traçados e fazer uma autoanálise da sua participação. Para isso, reservamos o laboratório de informática onde eles/as deveriam acessar um link<sup>2</sup>.

Meus apontamentos e observações continuaram sendo produzidos ao longo do processo, porque é através deles que consigo direcionar o planejamento e traçar estratégias para superar as dificuldades, além de identificar as demandas particulares. Neles também controlo a realização das atividades - aliás, para poder realizar a auto avaliação do projeto, é necessário que o/a aluno/a realize todas as etapas descritas na seção anterior: essa é a única restrição.

Esse instrumento tem sido muito esclarecedor para que não só os/as alunos/as, mas também eu possa identificar quais foram os objetivos plenamente atingidos e quais os que ainda podem ser aprimorados nas próximas edições. Através desse formulário eletrônico, é possível coletar inclusive dados estatísticos. Por exemplo, 75% dos/as alunos/as disseram ter lido alguma história das edições anteriores antes mesmo de iniciarmos as atividades letivas na 4F. Esse dado comprova que o projeto tem atingido o objetivo de incentivo a leitura. Também é possível apontar que 85% afirmaram que foi muito prazeroso realizar a leitura das narrativas e que elas contribuíram para a reflexão de aspectos re-

2 Para criar o formulário online, utilizei o Google Drive Formulário (Google Forms). É uma ferramenta gratuita para a construção de pesquisas, enquetes, opiniões e, é claro, autoavaliações.

lacionados à vida, à cultura e à sociedade. Além disso, 100% dos/das estudantes disseram que realizaram as leituras dos textos literários e pensam que elas contribuíram para a sua formação acadêmica e cultural. Através deste instrumento avaliativo também foi possível apontar a relevância do projeto: em uma escala numérica de 1(irrelevante) a 10(muito relevante), 55% atribuiu nota 10 e a menor nota atribuída foi 7, com apenas 5%.

Depoimentos também foram registrados: “Eu tenho apenas elogios, desejo que esse projeto tenha vida longa, que nunca acabe, pois é uma experiência que todos que passam pelo Ifsul deveriam prestigiar”. Como se vê, na visão dos/das estudantes, o projeto é uma excelente oportunidade de aprendizagem. Por outro lado, também é necessário estarmos atentos às fragilidades: mesmo que 60% dos/das estudantes afirmou que melhorou muito em relação à compreensão e ao uso da norma urbana de prestígio, 40% ainda percebe pouca evolução em relação a estes aspectos. Esse dado, portanto, deve subsidiar o planejamento das próximas edições.

Também destaco que, através da auto avaliação, os/as alunos/as percebem que, mesmo tendo ainda o que aprender, é possível dizer que se aprendeu muito. Esclareço dando um exemplo: quando eram questionados sobre a aprendizagem em relação à organização do texto, muitos deles me diziam: “Não aprendi, professora, porque volta e meia ainda erro nas vírgulas e nos parágrafos”. Então, eu os questionava: “Como era o teu texto antes do projeto? Tu reconhece alguma mudança? Se eu pedisse para que tu narrasse uma outra história hoje, tu pensa que o texto seria parecido com aquele da primeira versão?”. Eles respondiam: “Com certeza, não”.

Por isso, afirmo com tranquilidade que a prática educativa gerou aprendizagens estruturantes para todos os/as alunos/as que participaram do projeto porque estes melhoraram suas habilidades de leitura e escrita, além de terem a oportunidade de expressar e valorizar seus conheci-

tos de mundo. Entretanto, reconheço também que ainda há muito trabalho pela frente. A Educação de Jovens e Adultos deveria ser apenas o primeiro passo para aproximar essas pessoas do conceito de aprendizagem ao longo da vida (proposta pelo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO, 2010).

Por fim, ouvindo essas histórias, percebo-me uma outra professora, muito mais atenta para o mundo de experiências que cada educando traz consigo. Sinto-me ainda mais apaixonada e fortalecida para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, bem como para lutar pelo seu espaço. Nossos desafios, com certeza, serão no sentido de perpetuar o espaço desta modalidade nos Institutos Federais, além de conseguir executar tais iniciativas com a diminuição do repasse de verbas. Espero que o projeto Histórias que merecem ser contadas tenha uma vida longa e próspera e que, sendo exemplo de prática exitosa, possa ser realizado também em outras instituições e cenários educativos. Acredito que seja possível replicá-lo, especialmente em cenários de Educação de jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.** – Brasília: UNESCO, 2010.



## MOUNIER, PAULO FREIRE E O SER HUMANO INTEGRAL, A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA

*Leonardo da Silva Cezarini<sup>1</sup>*  
*Alex Martins de Oliveira<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Nascemos e crescemos em uma sociedade marcada por uma mudança irreversível no nível da tecnologia. A produção, a comunicação e a informação foram profundamente transformadas nas últimas décadas. Entretanto, apesar dessa grande mudança em nossa sociedade, a tecnologia não garantiu que o sujeito tivesse sua individualidade e dignidade pessoal asseguradas. O sujeito cada vez mais se encontra em uma situação em que seu conhecimento e criticidade são reduzidos pela velocidade das informações. A partir de uma perspectiva crítica, buscamos fazer um diálogo entre Emmanuel Mounier e Paulo Freire sobre suas visões da relação humana com as tecnologias. Paulo Freire propunha que o sujeito não fosse apenas produto de um meio ideológico, mas que, individualmente, tentasse “ser mais”, de forma crítica e convincente, e Mounier ressaltava que o sujeito era dotado de dignidade inalienável e sua postura sobre o mundo devia refletir esta dignidade. O resultado teórico desse trabalho aponta que ambos os autores ressaltam a crítica e o saber de cada indivíduo frente ao mundo contemporâneo e nossa sociedade altamente tecnológica, onde o protagonismo deve ser exercido pelo ser humano e não pela tecnologia.

**Palavras-chave:** Personalismo. Tecnologia. Diálogo. Integralidade. Emancipação.

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Doutorado em Educação – Leonardo.cezarini@ifrs.edu.br

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Doutorado em Educação – alex.oliveira@poa.ifrs.edu.br

## INTRODUÇÃO

Os sujeitos em sociedade nunca antes estiveram em um contexto tão paradoxal em relação a si próprios e a característica mais evidente dos humanos: a produção tecnológica. Se antes a aprendizagem era baseada em conhecer o processo produtivo nos seus mínimos detalhes, por exemplo, ao construir uma cadeira, hoje os sujeitos conhecem cada vez mais apenas “partes” ou “aspectos” especializados do que é produzido. O sujeito não mais busca um conhecimento integral, mas confia que dada tecnologia – como o computador – irá agir de tal forma para responder as suas necessidades. O resultado é igualmente disparatado: o conhecimento se tomado de forma holística atingiu níveis surpreendentes, mas ao mesmo tempo o sujeito acabou por “compartimentalizar” seus conhecimentos a ponto de prejudicar sua criticidade – para usarmos termos freirianos, o conhecimento é meramente “bancário”. Em contrapartida, o maior representante do Personalismo, corrente filosófica que via a existência humana como central, livre, absoluta e criativa, Emmanuel Mounier já no século passado defendia um ser humano integral que não era compartimentalizado em aspectos (religioso, econômico, social e todos os outros), mas que em sua centralidade seria crítico e dialógico. Logo, a questão que se levanta é: como uma contribuição vinda destes dois autores (Freire e Mounier) pode nos auxiliar em uma educação que seja tanto integral quanto crítica em relação a um mundo caracteristicamente tecnológico e que oferece tecnologias prontas e às vezes não totalmente compreendidas pelo sujeito?

## OBJETIVO

Nosso objetivo é aprofundar o diálogo advindos do Personalismo de Emmanuel Mounier e das teorias emancipatórias de Paulo Freire para que cada sujeito seja valorizado em sua individualidade e dignidade, por meio de crítica e conhecimento frente ao aprimoramento da tecnologia em nossos dias.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Os dois autores – Freire e Mounier – estudam os sujeitos em um contexto em que o mundo era polarizado entre a proposta de um Estado forte e presente, e outro alvitre que deixava a sociedade se autorregular em um contexto mercadológico. Entretanto, em ambos os casos a opressão permanecia, seja ela caracterizada pelo autoritarismo desmedido, pela pobreza, pela desigualdade ou mesmo pela tentativa de controlar o pensamento humano. E diante disto, os autores focam em um contexto que é, filosoficamente falando, negativo em relação à totalidade e ao singular: a particularidade do sujeito.

Emmanuel Mounier foi o maior dos representantes da corrente filosófico-cristã denominada de Personalismo. Mounier tendo vivido na metade do século XX em que o ser humano era cada vez mais definido por ideologias e cada vez menos valorizado em sua individualidade, ou em outras palavras, o sujeito em si era cada vez mais definido com teóricas já prontas mesmo antes de seu nascimento a ponto de “dissolver” sua individualidade. Mounier ao identificar este aspecto retoma, para fundamentar o Personalismo, o contexto cristão de dignidade do ser humano, de cada um e de forma dialógica com a sua comunidade.

O sujeito em meio à tecnologia moderna e também à ideologia que sempre é presente – embora nem sempre se apresente de forma facilmente identificável – é, para o Personalismo um movimento duplo: é dialeticamente influenciado, de fato, pela realidade que o cerca, mesmo que não entenda, ou seja, crítico a este real, porém é um sujeito único, com visão única, com vida única, criado por um Deus (Mounier, claro, refere-se ao Deus da cristandade) que o valoriza como indivíduo, logo, a dignidade não é só porque faz parte da sociedade, mas porque é um indivíduo único. “Essa união não pode ser de seres idênticos: a pessoa é, por definição, aquilo que não pode ser duplicado ou repetido<sup>3</sup>.”

3 MOUNIER, Emmanuel. **Personalism**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1952. p. 29. No original: “*This union cannot be one of identical beings: the person is, by definition, that which cannot be duplicated or repeated.*”

O sujeito, dotado de dignidade pessoal, não pode ser, por definição, dobrado ou suprimido em relação a um aspecto de sua vida. Não deve, por exemplo, ser apenas aquilo que pode exibir nas modernas redes sociais, e mais ainda, o que hoje ocorre com a categorização em algoritmos que refletem (e direcionam) os seus principais interesses. O sujeito é integral, ele é ser tanto espiritual quanto “carnal”, é tanto econômico quanto educacional. E nisto consiste, para Mounier a forma que podemos – e devemos – conceber o ser humano como livre. O sujeito é livre ao se perceber como único, como ser situacionalmente existente em si próprio. E isto implica naturalmente em dificuldades inerentes à tensão que existe em uma sociedade cada vez mais compartimentalizada em relação aos conhecimentos e a desigualdade em relação à distribuição de riquezas. A espontaneidade do sujeito em si, portanto, definição de sua integralidade única é sempre e inevitavelmente desafiada, e por este motivo, o respeito ao sujeito em si passa pela aceitação e até estímulo comunitário à *capacidade crítica* do sujeito.

A liberdade, portanto também a liberdade de escolha, por meio da crítica racional é típica do ser humano integral. Para o Personalismo, cada sujeito tem espontaneidade, portanto, escolhe por si próprio – de fato, outro aspecto cristão: o de livre-arbítrio – e neste sentido tecnologias que não abrem espaço nem para crítica e mais ainda, direcionam (ou até obrigam) a determinados conhecimentos, determinadas escolhas, é tanto opressiva para a comunidade quanto para o sujeito livre. O ser humano está aí no mundo, mas nem por isto é definido inteiramente por seu ser histórico, e é dever tanto individual quanto comunitário fornecer subsídio para sua autorrealização de forma crítica e livre<sup>4</sup>. Em outras palavras, Mounier propõe acatar uma mudança tanto individual quanto comunitária em sendo livre e crítica.

Paulo Freire por sua vez viveu em um contexto ainda mais paradoxal: além da já mencionada tensão ideológica

4 MOUNIER esclarece: “a existência pessoal é sempre disputada entre um movimento de exteriorização e um movimento de interiorização”. In. MOUNIER, Emmanuel. **Oeuvres**. Paris: Seuil, 1962. 4 v. p. 468.

identificada por Mounier, Freire viveu na América Latina, em um contexto de brutal influência dos Estados Unidos, estes unidos inclusive do aparato estatal-militar dos latino-americanos. O educador não poderia deixar de observar, em primeira mão, o uso desenfreado do aparato educativo para fins direcionadores. E por consequência, a crítica, o diálogo, e a inovação eram tanto enfraquecidos quanto ignorados quando se pensava a realidade local. Os oprimidos, portanto, são oprimidos não só por uma condição social, mas também por uma condição educacional.

O educador contextualiza - nos remetendo ao pensamento de Mounier conforme explicitado – que a libertação do oprimido deve enfrentar um obstáculo que é tanto interno quanto externo ao sujeito: a necessidade de construir uma reflexão própria e, ao mesmo tempo, evitar o perigo de concordância com discursos e promessas características do populismo. A reflexão do sujeito oprimido é tanto ontológica quanto fruto do momento histórico, mas nem por isto é relegado tanto por um populismo que convence, quanto a totalidade social, muito antes, o sujeito oprimido deve se pretender “ser mais<sup>5</sup>”. E, conforme mencionado, Paulo Freire analisou uma realidade que possuía aspectos tão ou mais paradoxais do que a França do século XX de Mounier. O Brasil em sua evidente – e enorme – desigualdade social acaba por não apenas cercear o sujeito em sua característica de classe, mas sim o faz desaparecer diante de qualquer olhar social. Em outras palavras, o sujeito é suprimido e suas opiniões e potencialidades são ignoradas – senão, ridicularizadas. Paulo Freire já alertava que esta situação acaba por subverter a ideia de *ser mais*, o que ocorre é exatamente o contrário do que o Personalismo de Mounier sustentava: o sujeito oprimido, neste contexto, acaba por alienar-se de forma a querer “aparecer” e não “ser”<sup>6</sup>. O fato de possuir ou

5 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005. p. 59.

6 FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ªed. São Paulo: Moraes, 1980. p..87.

desejar possuir determinada tecnologia, participar de determinada rede, configura uma assertiva de surgimento, aparecimento e não necessariamente ser, ou o *ser mais*.

## ANÁLISE

A tecnologia é um fenômeno social definitivo em que não há como ignorar a importância de seu papel, sua influência e seu poder dentro da sociedade contemporânea. O filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto<sup>7</sup>, apresenta um conceito de tecnologia, onde começa desmistificando a expressão “era tecnológica”, argumentando que a tecnologia é inerente à própria condição histórica do homem e que essa expressão passou a ser utilizada como propaganda ideológica de dominação. Dessa forma, o pensamento hegemônico global se vale desses dispositivos para propagar suas ideologias, aprofundando as desigualdades, criando uma nova classe de miseráveis sem oportunidade em nossa sociedade tecnológica: os analfabetos digitais. A consciência ingênua difundida majoritariamente com os aparatos tecnológicos, traz como pano de fundo em seus principais preceitos, a centralidade da tecnologia ou tecnocentrismo em detrimento do homem, onde seus aspectos culturais e históricos são ignorados e que a direção de seu futuro não lhes cabe mais decidir. Nesse sentido, a solução dos problemas individuais e coletivos do sujeito passam por respostas que somente a tecnologia pode nos dar, uma vez que esta não se encontra a serviço do desenvolvimento dos indivíduos, mas a serviço de um projeto de poder imposto pelo modelo capitalista. Esses preceitos ideológicos fogem completamente aos pensamentos de Mounier e Paulo Freire, sobretudo no que diz respeito à criticidade, autonomia e protagonismo do indivíduo como forma de combater a opressão e a desigualdade social.

Mounier trabalha a questão da educação fundamentada nos princípios humanísticos, a partir do pensamento

7 VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

personalista com o olhar voltado à dignidade do ser humano independente, como um dos principais pontos contra opressão social, imposta pelo capitalismo moderno. Para ele, o uso das tecnologias, revestido de “modernidade”, carregadas com o viés ideológico dominante, com o sentido de exacerbação do individualismo, produtivismo e consumismo, não produz nada novo do ponto de vista ao respeito à condição humana. Muito pelo contrário, tecnologias como dispositivos móveis de última geração, automóveis de alta performance, elementos autômatos utilizados em substituição ao trabalho humano para o simples aumento da lucratividade, alimentos geneticamente modificados, entre outros, são exemplos de uma lógica mercadológica perversa que continua repetindo um processo histórico onde a centralidade do sujeito é desacreditada e o uso dessas tecnologias são impostas de uma forma onde não há diálogo ou adaptação ao contexto cultural.

Paulo Freire embora não se considerasse um homem que dominasse os aspectos técnicos, não se furtou a entrar no diálogo sobre as tecnologias. Para ele, as tecnologias estão entre as principais “expressões da criatividade humana”<sup>8</sup>. Por outro lado, ele vê com certa restrição e cuidado o uso desenfreado das tecnologias quando diz: “Mas o que é preciso é que o avanço tecnológico não constitua uma imposição ou uma invasão cultural.”<sup>9</sup> Ele também sugere que a base para o desenvolvimento tecnológico parta das necessidades locais e coletivas: “Toda tentativa de formular uma nova concepção, uma reorganização do desenvolvimento, deve partir do conhecimento e das técnicas que o povo detém, para responder a essas necessidades.”<sup>10</sup> Freire separa claramente as questões técnicas das questões políticas, em relação às tecnologias quando estas são utilizadas como meios de alienar e dominar:

8 FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, maio de 1984, p.6.

9 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Pergunta**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1998. p.53.

10 IDEM. p.53.

Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais.<sup>11</sup>

## **METODOLOGIA**

Do ponto de vista metodológico, este artigo tem um caráter teórico, onde buscamos na bibliografia disponibilizada não só informações dos autores centrais desse estudo, mas também citações destes realizadas por outros intérpretes de suas teorias.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

Em suma, Mounier e Freire contribuem para a formação de um sujeito livre, dotado de dignidade pessoal, não suprimido tanto por uma posição totalmente isolada dos demais, quanto outra em que a totalidade social impere. O ser mais freiriano é uma proposta que vai de encontro ao Personalismo mounieriano: ambos visam à libertação do sujeito. E a potencialidade destas propostas frente um mundo cada vez mais tecnológico, em que a tecnologia é tanto mais necessária quanto desconhecida (no quesito, “como funciona”) é importante e imperativa. O sujeito que hoje assiste à televisão está à frente de um dispositivo que não dialoga, não permite expressão, portanto seu ser em-si para ser livre

11 FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, maio de 1984. p. 6.

de qualquer opressão – seja ideológico, populista etc. – o sujeito deve “debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra”<sup>12</sup> neste meio tecnológico e em outros, que nos conectam 24 horas ao dia.

Embora as tecnologias sejam utilizadas em grande parte como ferramenta de manipulação a serviço do grande capital em detrimento das classes populares e menos favorecidas, as organizações sociais começam e reagem ao redor do mundo e aqui no Brasil, com o uso do que foi convencio-nado chamar de tecnologias sociais (TS). Ou seja, o uso das tecnologias convencionais para efetiva transformação social:

As TSs são, portanto, soluções tecnológicas construí-das a partir da realidade, do sonhar e da esperança das nos-sas comunidades de encontrar as próprias saídas para os próprios problemas sociais, tendo-se tornado aptas a serem utilizadas como instrumentos de políticas públicas para me-lhorar a vida das pessoas por meio de um desenvolvimento participativo que, segundo Aldalice Otterloo, da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ONGs), a Abong, contribua para a redução da pobreza, a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável entre as comunidades tradicionais, indígenas, extrativistas e de tra-balhadores e trabalhadoras do nosso País.<sup>13</sup>

As tecnologias sociais, a partir de uma adequação sociotécnica, precisam ter como protagonistas as pessoas envolvidas diretamente no trabalho de transformação social. Nesse sentido, os movimentos sociais numa pers-pectiva emancipatória tem utilizado as redes sociais para alavancar suas reivindicações, proporcionando uma nova reconfiguração para a transformação da sociedade. Adams e Streck<sup>14</sup> reforça que Freire valorizou o uso das tecnolo-

12 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.139.

13 OTTERLOO, Aldalice. Et al. **Tecnologias Sociais: Caminhos para a susten-tabilidade**. Brasília-DF: Edição Rede de Tecnologia Social. 2009. p.166.

14 ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R. **Educação Popular e Novas Tecnolo-gias**. Educação (PUCRS. Impreso), Porto Alegre, v. 33, p. 119-127, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7346>. Acesso em 10 abr 2018.

gias como mediações pedagógicas, a partir de ações políticas, para construção de um desenvolvimento solidário com justiça social. Castells<sup>15</sup> exemplifica diversos casos de levantes e movimentos populares aos quais se valeram do uso do ciberativismo<sup>16</sup> ao redor do mundo. São exemplos de grupos populares que conseguiram chamar a atenção da comunidade internacional, a partir do uso de uma mediação tecnológica: A revolução egípcia (Junho de 2010 a dezembro de 2011), as insurreições árabes (dezembro de 2010 a dezembro de 2011), os indignados da Espanha (maio de 2011 a maio de 2012) e o *Occupy Wall Street* (fevereiro de 2011 a março de 2012). Além desses, diversos outros movimentos foram e estão sendo forjados com o apoio de tecnologias, nas quais quando direcionadas de uma forma adequada, podem fazer a diferença em relação a movimentos populares convencionais.

Por fim, tanto Mounier quanto Paulo Freire colocam a escola como espaço primordial para o desenvolvimento e transformação da realidade das classes populares.

O propósito da educação não pode, portanto, ser para moldar a criança em conformidade com um ambiente, seja familiar, social ou do Estado, nem pode ser restringido adaptar a criança à função ou ocupação que deva cumprir ou ocupar quando adulta. A transcendência da pessoa significa que a pessoa pertence a ninguém além de si mesma: a criança é um sujeito, não é uma *RES societatis* nem uma *RES familiae* nem um *RES Ecclesiae*.<sup>17</sup>

15 CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 271 p.

16 Nota explicativa do autor: “Espaço virtual que se utiliza de ferramentas tecnológicas digitais interligadas em rede, caracterizada por uma estrutura não hierárquica de rápida propagação e difusão de informações com o intuito de angariar apoio a sua causa. Seus membros defendem seus ideários que podem ser políticos, socioambientais, culturais, etc.”

17 MOUNIER, Emmanuel. **Personalism**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1952. p. 117. No original: “*The purpose of education cannot therefore be to fashion the child in conformity with an environment, either familial, social or of the State, nor can it be restricted to adapting the child to the function or occupation that he is to fulfil as an adult. The transcendence of the person*”



Numa perspectiva libertadora, valorizando as expressões culturais, estimulando a compreensão crítica da prática social, a escola pode tornar esses indivíduos protagonistas de sua história e a tecnologia pode sim ser um elemento catalizador dessa transformação, onde a centralidade no indivíduo deve ser uma premissa fundamental.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R. **Educação Popular e Novas Tecnologias**. Educação (PUCRS. Impresso), Porto Alegre, v. 33, p. 119-127, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7346>. Acesso em 10 abr 2018.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 271 p.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Tradução de Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, 149 p
- \_\_\_\_\_. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, p. 6, maio de 1984.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MOUNIER, Emmanuel. **Personalism**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1952.

---

*means that the person belongs to nobody else but to himself: the child is a subject, it is not a RES societatis nor a RES familiae nor a RES Ecclesiae. Not that it is purely subjective nor an isolated subject."*

\_\_\_\_\_. **Oeuvres**. Paris: Seuil, 1962.

OTTERLOO, Aldalice. Et al. **Tecnologias Sociais**: Caminhos para a sustentabilidade. Brasília-DF: Edição Rede de Tecnologia Social. 2009. 278p.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

# O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE) E O ENTRE-LUGAR DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA EM PAULO FREIRE

*Rafael Vasconcelos Araújo<sup>1</sup>*  
*Ane Patrícia de Mira<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** ENADE. Educação Superior. Educação Humanizadora

## INTRODUÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é uma das etapas do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), criado Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 para avaliar a qualidade da Educação Superior. Conforme Sobrinho (2014), enquanto avaliação em larga escala, o teste serviria de instrumento de opressão, restringindo a ação docente e decidindo o que os alunos precisam saber, inclusive no que tange à educação humanizadora defendida por Freire (2015).

Isso posto, o presente trabalho objetiva problematizar a aplicação do Enade como norteadora da qualidade na Educação Superior, e o lugar que ocupa, ou deixa de ocupar, a educação humanizadora de Freire (2015). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com revisão documental em documentos legais e literatura. A análise dos dados se deu segundo Bardin (2016), e apontou para a educação humanizadora como um entre-lugar na educação superior frente aos exames de larga escala, em particular o Enade.

1 Acadêmico do curso de Pedagogia (PUC/RS). E-mail: rafael.vasconcellos@gmail.com

2 Mestra em Educação (Unilasalle/RS); integrante do Grupo de Pesquisa Evasão Escolar (Unisinos); acadêmica do curso de Pedagogia (Uninter/PR). E-mail: ane.mira23@gmail.com

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 1 O Enade

O Enade foi criado através da Lei 10.861/2004 com o objetivo de avaliar o desempenho de estudantes dos cursos de graduação do Ensino Superior brasileiro. Através dos resultados, busca oferecer um panorama da qualidade dos cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES) do país. De acordo com Feldamnn, Souza e Heinzle (2016), o Enade tem como objetivo principal analisar e avaliar o rendimento dos alunos de diversos cursos de graduação, fazendo relações pontuais com conteúdo de uma matriz curricular, além do desenvolvimento de habilidades e competências específicas do curso.

Canan e Eloy (2016) apontam que a prova “vem sendo importante elemento de construção curricular na universidade e, igualmente, tem impactado na gestão dos cursos que, em busca de resultados positivos, acaba gerando estratégias de gestão que contemplem as atividades vinculadas ao preparo dos alunos para a prova” (CANAN e ELOY, 2016, p. 623). Já na concepção de Aragão e Bertagna (2017), a cobrança que a universidade tem recebido está diretamente relacionada às diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial “[...] que dissemina a perspectiva neoliberal e exerce um papel central no processo de globalização e na expansão do capitalismo.” (p. 242). Desta forma, é necessário perguntar: como equalizar esta demanda por bons resultados que a universidade precisa atender e ao mesmo tempo dar conta da educação humanizadora?

### 2. Paulo Freire e a Educação Humanizadora

Segundo Mira (2017), o Humanismo em Freire deve ser pensando para a educação no contexto latino, mais especificamente o brasileiro, como a base para currículos e atuação da gestão de instituições de ensino com vistas à

formação humanizadora. Também de acordo com Garré e Henning (2013), o legado freiriano deixou muitas contribuições teóricas “[...] referentes ao processo de humanização, no qual é fundamental o exercício da tríplice-relação entre a visão de mundo, a de homem e a de sociedade.” (p. 277).

Além disso, “O reconhecimento da diversidade cultural e da importância do diálogo como meio de acesso ao convívio dos homens e das sociedades.” (PAVIANI, 2007, p. 16) é conceito que perpassa a obra de Freire e contextualiza-se nos processos educativos. Dessa forma, “o humanismo latino ensina-nos a necessidade de descobrir, além da racionalidade científica e instrumental, as vivências cotidianas, as formas de vida, o pensamento coletivo.” (PAVIANI, 2007, p. 19). Segundo Mira (2017), esse humanismo latino a que se refere Paviani (2007) é o proposto por Freire (2015): humanismo libertador, baseado no diálogo, na compreensão da diversidade, no respeito e luta pelos direitos humanos, no cuidado do outro e no cuidado de si.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão da literatura para a coleta de dados, incluindo a análise de documentos legais. Seguimos as orientações de Bardin (2016), com busca nas seguintes plataformas de pesquisa: Capes Periódicos, Capes Teses e Dissertações e Scielo. Após a leitura flutuante, na fase da exploração, selecionamos 11 produções científicas. Os dados coletados foram confrontados com o autor primário (FREIRE, 2015), os secundários (como PAVIANI, 2007; MIRA, 2017) e os terciários, que são os documentos legais utilizados no estudo e produções científicas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As avaliações em larga escala, como o ENADE, são altamente midiáticas. Entretanto, a discussão sobre sua relevância é urgente e envolve toda a comunidade acadêmica.

Entre os principais pontos de debate, a presente pesquisa aponta para o seguinte:

- a) Como a universidade pode equacionar a demanda por resultados junto ao Ministério da Educação e a educação humanizadora, como proposta em Freire (2015)?

De acordo com Canan e Eloy (2016), avaliações como o Enade são significativas aliadas das estratégias de gestão em busca da excelência. Ainda que as autoras, em sua pesquisa, tenham encontrado indícios de forte regulação e de indução à reorganização curricular, é necessário preparar os alunos para ir além da prova e não somente até ela. Sobre isso, Mira (2017) aponta que o atendimento aos aspectos legais, pela perspectiva do Humanismo em Paulo Freire, deve ser baseado em sua aplicação pedagógica. Essa aplicação pedagógica a que se refere a autora (MIRA, 2017) diz respeito aos princípios da educação humanizadora proposta por Freire (2015): educação para a cidadania, para os direitos humanos dos sujeitos educativos, para o diálogo sensível, para o cuidado do outro e o cuidado de si (MIRA, 2017).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para que o Enade tenha sentido e relevância para o desenvolvimento da Educação Superior, precisamos trabalhar conjuntamente: governo, universidade e comunidade. Passando por uma avaliação crítica no que concerne à garantia da formação humana dos estudantes da Educação Superior, é importante que se proponha novos caminhos, não perdendo de vista o objetivo maior de qualquer tipo de avaliação, que é o de trazer melhorias.

As melhorias para a Educação Superior perpassam diversas dimensões como a aprendizagem dos estudantes e a formação de profissionais competentes. Porém, vislumbramos que a educação humanizadora ainda ocupa um entre-lugar nas IES, visto que, de acordo com o próprio Sinaes (BRASIL, 2004), a responsabilidade social – único item de ca-

ráter humanista – é um dos critérios avaliados nas IES, mas não pelo Enade. Portanto, a educação humanizadora ainda ocupa um entre-lugar na Educação Superior, sendo relegada mais aos discursos do que à prática, diante da demanda da preparação para os exames de larga escala.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza; BERTAGNA, Regiane Helena. Políticas Públicas de Avaliação do Ensino Superior: Tateando um conceito de qualidade da educação. **Revista NUPEM**, v. 4, n. 7, p. 237-248, 2017.
- CANAN, Silvia; ELOY, Vanessa. Políticas de avaliação em larga escala: O ENADE infere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**. v.11, p. 621-640, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em 10 de nov. de 2017.
- BRASIL/INEP. SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: INEP, 2003.
- FELDMAN, T.; SOUZA, O. de; HEINZLE, M.R.S. As posições-sujeitos (Estado e gestores) diante das avaliações em larga escala no Ensino Superior brasileiro. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Corrêa. O Pensamento Humanista Cristão e algumas reverberações na

pedagogia freiriana. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 275-296, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/13564/12688>>. Acesso em 15 ago. 2017.

MIRA, Ane Patrícia Viana José de Mira. **Princípios para a Gestão Escolar Humanizadora na perspectiva do Humanismo em Paulo Freire**. Dissertação (mestrado), fls. 144. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle. Canoas: Unilasalle, 2017.

PAVIANI, Jayme. **Cultura, Humanismo e Globalização**. 2 ed. Caxias do Sul (RS): Educs, 2007.

PONCE, Aníbal. **Humanismo burguês y humanismo proletário: de Erasmos a Romain Rolland**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2009.

SOBRINHO, José Dias. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.



# TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DO PROEJA (2015-2017) DO IFRS CAMPUS PORTO ALEGRE: UMA AÇÃO FREIREANA QUE DÁ CERTO

*Jaqueline Rosa da Cunha<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** PROEJA. TCC. Pesquisa. Crítica. Pedagogia da Autonomia.

## INTRODUÇÃO

Manter o pensamento freireano e sua prática dentro de um curso técnico de Administração na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), por 10 anos, de maneira exitosa é tarefa árdua, diária e constante. Os obstáculos que as ideias de Paulo Freire precisam transpor numa instituição que tem mais de 100 anos de tradição conservadora e tecnicista como o IFRS Campus Porto Alegre são vários e parecem renovar-se a cada novo docente efetivo ou substituto que integra o colegiado do curso. Poucos são os que realmente estudaram e se detiveram aos ensinamentos de Paulo Freire e que têm a coragem de, de acordo com ele, subverter o sistema elitista e permitir que sua prática siga o caminho da educação popular. No entanto, ainda que sejamos poucos freireanos militantes e resistentes, conseguimos com muita persistência obter resultados exitosos em atividades como os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) do PROEJA do IFRS Campus Porto Alegre.

Este texto, portanto, traz o objetivo de apresentar alguns exemplos TCCs de sucesso, produzidos pelos educandos a partir de pesquisas realizadas de forma crítica e

---

1 IFRS – Campus Porto Alegre, docente do Curso Técnico em Administração modalidade PROEJA, [jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br](mailto:jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br).

autônoma. Além disso, objetiva também refletir em como pode o trabalho de uma equipe que acredita no que está sendo realizado e que deseja o melhor para os educandos, mas que alguns membros do colegiado seguem a pedagogia da autonomia e outros não entendam bem o que ela signifique ou sigam na direção oposta, consegue dar bons frutos.

O referencial teórico utilizado para promover a reflexão neste texto será o Programa Pedagógico do Curso Técnico em Administração modalidade PROEJA (PPC) do IFRS Campus Porto Alegre, os TCCs de alguns estudantes egressos e as obras de Paulo Freire, principalmente, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia do Oprimido* e *A importância do ato de ler*. A metodologia utilizada é a análise bibliográfica qualitativa do conteúdo dos TCCs escritos pelos formandos do PROEJA entre os anos 2015 e 2017, no IFRS Campus Porto Alegre, à luz das obras freireanas que servirão como referencial teórico.

De acordo com o PPC, a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso do PROEJA possui 80h/a de carga horária. No entanto, os educandos são levados, ao longo do curso em várias disciplinas técnicas e propedêuticas, a pensar nos possíveis temas que poderão desenvolver e a problematizá-los. Dessa forma, os estudantes passam por diversos períodos de reflexão e planejamento do que irão pesquisar. Esse é sempre um ato solitário, mas para o qual eles são preparados aos poucos e instruídos de que, conforme o PPC do curso, o trabalho deverá abordar “assunto (s) vinculado (s) à formação do Técnico de Administração, elaborado numa destas modalidades: Plano de Negócios, Artigo Científico ou Diagnóstico Organizacional.” (IFRS, 2012, p. 66)

De acordo com a orientação do núcleo docente estruturante do PROEJA – IFRS Campus Porto Alegre -, e do colegiado do curso, o TCC deverá estar articulado com pelo menos uma das seis áreas temáticas existentes ao longo do curso, quais sejam: 1. Mundo da Educação e do Trabalho: o reencontro com a escola; 2. Memória e Cidadania: o sujeito

como autor da história; 3. Trabalho, Cultura e Administração: a produção de saberes e de valores compartilhados; 4. Ciência e Tecnologia: os princípios científicos e a construção do conhecimento; 5. Sociedade e Responsabilidade Socioambiental: o mundo que queremos construir; 6. Profissão: o Técnico em Administração e suas possibilidades de atuação.

O perfil desejado do profissional egresso do PROEJA do IFRS Campus Porto Alegre é algo que semestralmente é levado em consideração pelos docentes ao orientar os educandos na produção dos seus TCCs. Segundo o PPC do curso,

o Técnico em Administração é profissional que atua de forma criativa, ética, empreendedora, consciente do impacto socioambiental e cultural de sua atividade, considerando os princípios e técnicas administrativas e às relações interpessoais nas organizações. Conhece a legislação, os processos e os sistemas das diferentes organizações, seus princípios de negociação, os instrumentos de informática e reconhece a influência do cenário econômico nas instituições. É um profissional capacitado para trabalhar nos diferentes tipos de organizações nos diversos setores da economia, sejam negócios próprios, ou de terceiros, públicas ou privadas, ou ainda empreendimentos sociais. (IFRS, 2012, p. 15)

Além das características mencionadas, espera-se que o formando tenha competência comportamental-atitude, competência técnica-cognitiva e que desenvolva as habilidades adquiridas na vida e dentro do curso o qual adota alguns pressupostos pedagógicos, dentre eles:

proposição de alternativas pedagógicas que contemplem a terminalidade escolar, a formação humana e a formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhorias das próprias condições de vida; valorização dos saberes e de experiências de vida trazidas pelos estudantes e professores no processo de construção escolar e no desenvolvimento da prática pedagógica. (IFRS, 2012, p. 17)

Posto isso, observa-se que o TCC do PROEJA do IFRS Campus Porto Alegre, possui uma proposta totalmente freireana pensada e registrada no PPC do curso e que abre um horizonte de possibilidades aos educandos para pesquisarem de forma crítica sobre os mais diversos assuntos e demonstrarem as habilidades adquiridas durante os três anos de estudos, bem como as que trouxeram das suas experiências de vida e que foram melhor desenvolvidas a partir dos estudos realizados. O TCC é, portanto, a atividade que une todo o conhecimento do curso e que exige do formando a reflexão crítica sobre a sua prática diária. Ele é a atividade tida pelos educandos como de maior destaque, pois nela eles reconhecem a própria identidade cultural, assumem os riscos da pesquisa, a aceitação do novo e de repensar os seus conceitos abandonando qualquer forma de discriminação intelectual que possam ter carregado. O trabalho final, além de produzido em 10 páginas de pensamento crítico e reflexivo, também é apresentado a uma banca composta por docentes do Campus ou de outras instituições de ensino, diante das turmas de estudantes dos outros semestres do curso.

### **ALGUNS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO MODALIDADE PROEJA (2015 -2017) DO IFRS CAMPUS PORTO ALEGRE**

Paulo Freire em “A importância do ato de ler” registra o último texto que fecha o *Caderno*. A mensagem expressa aborda um raciocínio semelhante ao que os professores e educadores, que orientam os TCCs do PROEJA, costumam afirmar aos seus educandos-orientandos vez ou outra:

[...] Esperamos que tenhas gostado da [...] experiência de aumentar os conhecimentos que já tinhas, por causa de tua prática [...] a experiência de consolidar e aprofundar, em grupo, os conhecimentos que obtiveste na primeira fase dos teus estudos e a de ganhar outros conhecimentos. A experiência de discutir mais organizadamente um maior e varia-

do número de temas, a partir da leitura de textos. Mas, sobretudo, esperamos que tenhas percebido a importância de pensar certo, de refletir. Esperamos que tenhas percebido que a nossa tarefa revolucionária não poderia ser a de simplesmente dar informações. A nossa tarefa revolucionária exige de nós não apenas informar corretamente, mas também formar. Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se. (FREIRE, 2011, p. 101-102)

A legítima preocupação freireana com a obtenção de um bom aproveitamento por parte do estudante, principalmente, com o que se encontra ao final do curso técnico em Administração modalidade PROEJA do IFRS Campus Porto Alegre cede espaço ao contentamento de ler as pesquisas e análises críticas desenvolvidas por mulheres e homens novos, como cunhou Paulo Freire. Cidadãos novos que aproveitam uma educação nova “que se fundamenta na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo.” (FREIRE, 2011, p. 101) O pensar certo sugerido por Freire permeia a escrita crítica de cada trabalho de conclusão de curso e intensifica-se durante a defesa oral do trabalho para a banca diante dos colegas.

Os trabalhos produzidos de 2015 a 2017, versaram sobre os mais diversos temas, tais como: O uso de imagens em campanhas publicitárias que causaram polêmica; Os *smartphones* e seus aspectos positivos e negativos no contexto do trabalho; O idoso e o mercado de trabalho; A precarização do trabalho e a incidência de LER/DORT na atualidade; Atendimento telefônico ao cliente: aspectos para qualificar o atendimento; O assédio moral no trabalho vivenciado por alunos de um curso da modalidade PROEJA; Relato de minha prática profissional e de vida; O trabalho análogo à

2 Paulo Freire esclarece na obra *Pedagogia da Autonomia* o seu conceito de “pensar certo”, que é, entre outras ideias, uma “prática do educador de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. [...] O pensar certo é dialógico e não polêmico”. (FREIRE, 2015, p. 39)

escravidão no Brasil; Responsabilidade social empresarial: uma vantagem competitiva; Relato de vida: a mulher, mãe, estudante e trabalhadora situação no mundo do trabalho; Obsolescência Programada; Relatório de Prática Profissional; Transporte Metroviário na região metropolitana de Porto Alegre – RS; A imagem feminina na propaganda brasileira; Prática Profissional - a atuação na empresa pública de transporte e circulação; Perfil do vigilante no mercado atual; Proposta de padronização do processo de recrutamento e seleção de estagiários para o IFRS Campus Porto Alegre. Esses não são todos os títulos<sup>3</sup> dos TCCs produzidos, mas por eles podemos ter uma ideia das reflexões realizadas e de que são assuntos do cotidiano das estudantes e dos três estudantes, salientando que a maioria dos educandos concluintes é mulher.

Algumas educandas realizaram seus trabalhos baseados na leitura crítica das suas trajetórias enquanto mulheres e trabalhadoras. O texto *Relato de minha prática profissional e de vida* inicia assim: “Esta caminhada pra mim foi muito longa, foi um caminho onde achei que não iria chegar.” (ROSA, 2016, p. 3) A seguir a ex-trabalhadora de serviços gerais, que subiu de cargo na empresa após se formar, registra:

Agradeço a todos professores pela atenção e dedicação que tiveram comigo a todo o momento, por cada palavra e cada puxão de orelha e sempre confiando na minha capacidade. [...] Agradeço muito a minha orientadora e professora, [...] que nunca desistiu de mim, sempre se dedicou com toda atenção e carinho. [...] Cada palavra dita por ela foi uma enorme força para mim, você acreditou e insistiu que eu continuasse nesta caminhada, fez com que eu seguisse em frente para poder concluir esta grande etapa da minha vida. (ROSA, 2016, p.3)

Esse agradecimento espontâneo carregado de uma autoestima positiva que surgiu ao concluir o curso se deve a um trabalho freireano realizado com muito afinco e per-

3 Todos os trabalhos de conclusão de curso estão disponíveis para consulta e podem ser solicitados pelo e-mail proeja@poa.ifrs.edu.br

sistência, como a própria autora expõe. Deve-se também à abertura ao querer bem que significa autenticamente o compromisso do educador com os educandos na prática específica do ser humano. (FREIRE, 2015, p.138)

Na sequência dos TCCs surgem temas que tratam da própria situação de trabalho vivenciada, como foi o caso de títulos como, *Perfil do vigilante no mercado atual* e *Os smartphones e seus aspectos positivos e negativos no contexto do trabalho*. O primeiro, escrito por uma mulher nova, como diria Freire, é resultado da pesquisa realizada pela educanda que iniciou o curso, precisou parar, retornou e conseguiu concluí-lo com muito êxito. Ela no seu ambiente de trabalho, ao deparar-se com as funções extras que, enquanto vigilante, precisava desempenhar e a falta de treinamento para essas novas incumbências que eram desenvolvidas, decidiu realizar uma pesquisa sobre como era realizada a formação de uma pessoa para atuar como vigilante. Após a coleta de dados e análise AGUIRRES (2015, p. 4) afirma:

Observou-se que o profissional de Vigilância precisa manter seu perfil tático e técnico, porém, deverá assumir uma postura mais ampla, mantendo o foco na segurança e expandindo para um perfil menos hostil com aperfeiçoamento no atendimento ao cliente, já que esses profissionais estão cada vez mais direcionados à área de recepção e atendimento.

Acredita-se que essa pesquisa pode contribuir como orientação junto às empresas contratantes, prestadoras de serviços e escolas de formação de Vigilante, treinamentos e disciplinas voltadas a facilitar a integração deste profissional dentro das novas exigências do mercado.

O TCC de Aguirres foi enviado para várias empresas de formação de vigilantes pela própria egressa e ela foi convidada por uma empresa do ramo para atuar dentro do setor administrativo orientando os treinamentos dos vigilantes e fazendo o contato com clientes. Atualmente nossa ex-educanda cursa faculdade de Administração.

O trabalho *Os smartphones e seus aspectos positivos e negativos no contexto do trabalho* foi uma inquietação do educando que atua no mundo do trabalho como electricista e que via constantemente os seus colegas entretidos com os aplicativos do *smartphone* enquanto ele sozinho realizava o trabalho e via que os outros corriam risco de choque por não estarem atentos. Ao mesmo tempo, ele reconhecia que o aparelho era um facilitador em vários momentos durante o trabalho. Assim, após realizar a pesquisa e a reflexão crítica, conclui que:

Através da pesquisa bibliográfica foi possível identificar que o uso exagerado e inadequado dos *smartphones* pode prejudicar até mesmo a saúde mental e física como aborda Spritzer et. al (2016). Fazemos sempre o possível uma reflexão para mediar a relação entre usuário e *smartphone*, isto é, para que possamos fazer uma utilização saudável da ferramenta, já que estas tecnologias estão iniciando suas cruzadas. (FREITAS, 2016, p. 14)

Os dois TCCs apresentados demonstram que os educandos conseguiram realizar o pensamento certo. Eles analisaram os seus empregos e suas profissões e dentro do panorama em que cada um se encontrava, destacaram inquietações, pesquisaram soluções e reelaboraram o pensar e o entender o mundo e a si mesmos no mundo. Demonstraram assim como outros estudantes que se tornaram mulheres e homens capazes de, a partir dos seus saberes, ir além e indagar, indagar-se, constatar e intervir, intervindo educam e se educam. Pesquisam para conhecer o que ainda não conhecem e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2015, p. 31)

Os demais trabalhos de conclusão de curso que foram igualmente pesquisados e criticamente produzidos, deto- nam conforme Freire (2015), que,

a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergun- ta verbalizada ou não, como procura de esclareci- mento, como sinal de atenção que sugere alerta,



faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

O despertar dessa curiosidade é fruto do trabalho de propagação das ideias dos docentes freireanos que acreditam no poder de transformação que a educação popular promove na vida dos educandos. Houve TCCs em que os autores realizaram leituras críticas de conteúdos publicitários veiculados na mídia e trouxeram à tona a discussão sobre a prisão mental dos telespectadores que agem como se estivessem sendo teleguiados, pensando errado. Dois trabalhos fizeram denúncias sociais de maus tratos sofridos pelos funcionários em seus locais de trabalho, questionando a não-aplicação das leis em defesa do proletariado, mas sempre a favor do empregador.

A experiência exitosa da produção dos trabalhos de conclusão de curso no PROEJA do IFRS Campus Porto Alegre (2015 - 2017), deixa registrado que o objetivo de formação integral do cidadão tem sido atingido, bem como comprova o seguinte pensamento:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2015, p. 42)

Assim fica reforçada a importância de um colegiado de curso que consiga despertar nos agentes partícipes do binômio ensinar-aprender o compromisso com o desenvolvimento do pensar certo, do estudar, do criar, do colaborar, do construir e do reconstruir saberes. Fortalecendo cada vez mais a participação consciente do fazer social.

## O ENVOLVIMENTO DOCENTE NOS TCCS

Somos seres incompletos em busca da completude e da evolução. Ainda que algumas pessoas pareçam estar em situação estática, presas ao tradicionalismo formal e conservador do modo de pensar o mundo, este gira, muda e elas acabam saindo do lugar lentamente, mesmo sem perceber, sendo levadas pela leve e constante brisa do desenvolvimento humano. A educação, por ser uma fatia desse universo em incessante fluxo, segue o mesmo caminho, bem como os agentes com ela mais ou menos comprometidos.

O envolvimento dos docentes na construção dos TCCs do PROEJA do IFRS Campus Porto Alegre mantém-se na perspectiva de cumprir o PPC do curso. Embora uns mais seguidores de Paulo Freire e militantes fervorosos da educação popular, outros menos ou freireanos só na teoria e outros, ainda, declaradamente avessos a Freire, o grupo de professores desempenha a sua função social buscando colaborar da melhor maneira possível com a formação dos estudantes.

A atuação docente contribui desde o início do curso para a produção final do trabalho de conclusão de curso. Muitos educandos, quando começam a pensar no tema que desejam trabalhar, optam primeiro pela escolha do orientador e, posteriormente, adequam o assunto à área de domínio do professor. Esse movimento acontece de forma inversa ao que a lei de atração da física nos apresenta, pois no caso das definições de temas e orientadores, prevalece a lei da simpatia que atrai e não a dos opostos.

Nesse momento, fica claro, o cidadão que além de frequentar o curso em busca de conteúdos e de um diploma, decidiu libertar-se da opressão, e os que buscam o/a professor/a "durão", "exigente", "difícil" como dizem alguns estudantes. De forma alguma estamos afirmando que os professores com as características mencionadas anteriormente são incapazes de orientar bons trabalhos, da mesma maneira que não asseguramos que os freireanos são profissionais repressivos e que passam a mão na cabeça dos estudantes sem a

preocupação com o desenvolvimento do seu aprendiz. Ambos os times são capazes de realizar belos e valorosos trabalhos junto a seus pupilos, porém de maneiras diferentes e com objetivos diferentes.

Os professores que optam pelo conservadorismo, pela orientação tradicional da escola antiga e pelo tecnicismo profissional, preparando o sujeito para o mercado de trabalho e para cumprir com perfeição as suas tarefas de operários oprimidos que aguentam bravamente a jornada de trabalho sem reclamar, porque foram treinados por um docente “linha dura”, não colaboram para a reconstrução social. Eles agem conforme o que Freire afirma: “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter (*trans*)formador.” (FREIRE, 2015, p.34) (grifo nosso) Assim, o docente que se mantém cada vez mais afastado da atividade (*trans*)formativa do cidadão, está colaborando para reforçar os obstáculos que impedem o trabalhador-estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, o oprimido, de libertar-se. Isso, muitas vezes, ocorre por pura reprodução do histórico social e educacional que o professor traz consigo. Ele é o oprimido que sonhava ser opressor e que desempenha esse papel onde e quando pode, nem que seja com o seu semelhante oprimido a opressão sofrida.

Os docentes progressistas e libertários que buscam revolucionar o fazer educativo, atraem sujeitos abertos ao novo, ao autorreconhecimento, à luta pela própria reconstrução; sujeitos que aceitam a responsabilidade conjunta de criar e (re)construir a si e a sociedade. Para esses, “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (FREIRE, 2018, p.77) Tais professores atraem educandos que buscam orientadores com os quais tenham uma relação de parceria e de composição conjunta, de cria-

ção e de ânsia por novas descobertas, de autonomia e de subversão aos limites que o sistema os impõe.

Paulo Freire em suas obras escreveu repetidas vezes a respeito das diferenças entre os docentes opressores, que formatam, e os humanistas, que constroem *com*. Nesse sentido, vale a pena lembrar que “para o educador humanista [...] a incidência da ação é a realidade a ser transformada por e *com* os outros homens e não estes. Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores.” (FREIRE, 2018, p. 117) Ainda assim, é importante reforçar que, apesar de haver essas duas correntes de pensamento opostas dentro do colegiado, é possível desempenhar um trabalho de qualidade no PROEJA do IFRS Campus Porto Alegre realizando a troca de saberes que oportunizam os educandos à construção de resultados positivos na sua formação integral humana, identitária, cultural, cidadã e profissional.

## RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao ler os escritos dos nossos egressos, contatamos que os resultados propostos pelo PPC do PROEJA do IFRS Campus Porto Alegre estão sendo plenamente alcançados. Da mesma forma foram alcançados os objetivos deste texto que previa trazer à luz a produção de final de curso dos nossos estudantes e ponderar sobre a condição heterogênea de pensamento docente que compõe o curso em questão e de que forma o grupo contribui e certamente contribui positivamente, não fosse assim, não teríamos os resultados que temos com os TCCs que demonstram autonomia e visão crítica de mundo, bem diferente das lentes do senso comum que ingressam no curso no primeiro semestre.

A construção coletiva em busca de um mesmo ideal de educação não é tarefa fácil, ainda mais quando se trata de um grupo com mais de 30 professores com participação inconstante dentro do curso e seis turmas de em média 15 a 20 estudantes. Entretanto, a reflexão acerca dos TCCs pro-

duzidos pelos estudantes e das atuações dos orientadores envolvidos nessas escritas, provam que com perseverança nos ensinamentos freireanos há possibilidade de avançarmos e evoluirmos de uma educação tecnicista-conservadora para uma educação popular. Sabemos que essa transformação do pensar e do agir não ocorrerá de um semestre para o outro nem será de forma homogênea, mas aos poucos vamos construindo de forma sólida cada tijolo dessa construção rumo a uma sociedade mais empática e equânime.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRES, Veridiana Silvestre. **Perfil do vigilante no mercado atual.** Trabalho de Conclusão do Curso Técnico em Administração modalidade PROEJA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Porto Alegre. 2015. 15 páginas.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa Pedagógico do Curso Técnico em Administração modalidade PROEJA.** Disponível em: <[http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/ppc\\_proeja\\_administracao\\_v2013-10-30.pdf](http://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/ppc_proeja_administracao_v2013-10-30.pdf)>. Acesso em: 25 de mar. de 2018.
- ROSA, Maria Aparecida. **Relato de minha prática profissional e de vida.** Trabalho de Conclusão do Curso Técnico em Administração modalidade PROEJA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Porto Alegre. 2016. 16 páginas.

SANTOS, Jonathan de Freitas. **Os smartphones e seus aspectos positivos e negativos no contexto do trabalho.** Trabalho de Conclusão do Curso Técnico em Administração modalidade PROEJA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Porto Alegre. 2016. 16 páginas.

## UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: O PROEJA-FIC A PARTIR DA VOZ DOS SUJEITOS

*Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente texto apresenta reflexões a partir de pesquisas realizadas, principalmente, no Campus de São Vicente do Sul – IFFarroupilha, as quais tiveram como objetivo compreender o contexto político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, Formação Inicial e Continuada, nível de Ensino Fundamental -PROEJA FIC, que se desenvolve partir da parceria dos Institutos Federais com os municípios. A intenção é apresentar um recorte e refletir sobre este projeto educativo, buscando resgatar a concepção de educação popular e o pensamento pedagógico de Paulo Freire evidentes nas práticas desenvolvidas a partir da articulação com o contexto social, político e econômico das comunidades. Ao investigar os processos de implementação do PROEJA-FIC nos municípios analisou-se a formação e a caminhada dos sujeitos protagonistas e a identificação com os princípios pedagógicos freireano e da educação popular.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois, entende a necessidade de aprofundamento em temas ou “fenômenos” de forma mais compreensiva levando em conta a sua complexidade e singularidade, assim, possibilitou o aprofundamento de conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica. CHIZZOTTI (2003) fala que a pesquisa qualitativa adota diferentes métodos para estudar um fenômeno em um determinado local, procurando encontrar os sentidos do

1

Instituto Federal Farroupilha. cleia.tonin@iffarroupilha.edu.br

mesmo, bem como interpretar os significados que as pessoas dão a ele. Desta forma, utilizou-se entrevistas e instrumentos tais como: questionários, observações, dossiês, documentos, falas, depoimento, documentos da proposta do PROEJA-FIC, proposta das escolas, atas de reuniões, entre outros. Para a análise dos processos de formação dos estudantes foram explorados os registros das aulas, produções, fotos, falas, relatos orais e escritos, etc. Já em relação aos professores, as propostas de trabalho individuais e coletivas, relatos, atas de reuniões, dentre outras. Neste trabalho optou-se por apresentar algumas concepções que identificam esta proposta educacional com a Educação Popular compreendida como a educação que prioriza o princípio da participação popular, a solidariedade na direção de um projeto político de sociedade mais justo e mais humano, a partir da fala dos estudantes.

O que possibilita pensar o Proeja FIC como uma proposta de educação popular tem a ver com a capacidade de transformação da vida das pessoas, que se encontram excluídas na sociedade. Tem a ver, também, com a capacidade de libertação e emancipação das pessoas, da reinvenção do modo como vivem e da transformação do mundo, isso vinculado aos princípios da educação dialógica de Paulo Freire (1996) que reconhece o homem como ser histórico e social, da práxis com visão crítica e capacidade criativa.

Os desafios dessa reflexão sobre o PROEJA FIC se dá pelos seus objetivos, os quais buscam promover a qualificação profissional inicial/continuada dos jovens e adultos, bem como garantir o ingresso/reingresso no ensino fundamental, de modo que os sujeitos tenham condições de transformar sua história de vida em direção à cidadania plena; resgatar os conhecimentos, qualificando-os profissionalmente a partir destes e da compreensão do trabalho como princípio educativo.

Então, buscou-se entender quem é este sujeito? Quais suas expectativas quanto à escolaridade? E a profissionalização? Que transformações ocorreram em sua vida e na



sua realidade? Algumas falas nos ajudam a entender melhor este universo:

Fala 1 - *"Logo no início me senti meio perdida, muitos anos sem estudar, mas me sinto privilegiada por esse retorno."*

Aqui percebe-se a dura realidade da maioria dos que frequentam a educação de jovens e adultos, pois, são pessoas que abandonaram a escola na idade regular, e que retornam com um desejo de mudança de vida. Este "privilégio" se dá pela representação da escola na sociedade e na sua vida.

Fala 2 - *"Meu ingresso no Campus mudou toda a minha maneira de pensar, ...."*

Fala 3 - *"Temos o desenvolvimento educacional, como pessoa, e a qualidade da escola onde estudamos, as opiniões..."*

O fato dos Institutos Federais, a partir do processo de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estarem presentes em localidades ou regiões muito distantes das capitais, geralmente, onde ficam as universidades e os centros de educação superior, cria uma "expectativa" e uma condição de "empoderamento", onde acesso ao Campus, que é visto como uma instituição de excelência em educação, dá um "status social" capaz de modificar o modo de vida e concepção sobre a mesma.

Fala 4 - *"...em primeiro lugar abriu um leque de amizade enorme, conhecimento e etc..."*

Fala 5 - *"Conseguí um emprego melhor, a admiração das pessoas! A autoestima e a realização de retornar os estudos"*

O estabelecimento de relações de conhecimento, de troca e experiências levam ao crescimento pessoal e profissional, com elevação da autoestima, valorização e busca de novos saberes e de melhores condições de vida.

Fala 6 - *"Nas práticas dadas pelos professores, sempre tem algo a ver com o meu trabalho." "Novos conhecimentos e experiências..."*

Fala 7 - *"Consegui me expressar melhor, pois era muito tímida, estudar prá mim é como uma terapia."*

Fala 8 - *"Me sinto mais forte para enfrentar o mundo lá fora."*

O significado do trabalho é demonstrado nas falas acima, onde a compreensão de que o papel da escola em suas vidas é muito mais do que conteúdos tradicionais, mas que tem significado social. A escola proporciona muito mais que a união de conteúdos da educação básica com os conhecimentos necessários ao desempenho de uma determinada profissão.

Os desafios do PROEJA FIC dizem respeito à possibilidade de que através do retorno à escola busque-se o resgate da formação humana integral entendida, conforme RAMOS (2008) como formação omnilateral, uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.

Através de políticas públicas, como o PROEJA FIC, assumida por vários segmentos da sociedade, acredita-se na minimização das polaridades ou dicotomias tão presentes na educação, ou seja, geral x específico; trabalho manual x trabalho intelectual, cultura geral x cultura técnica, teoria x prática. Essas aproximações contribuem para a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada como direito igualitário de todos, onde o protagonismo social dos sujeitos tornam o trabalho educativo um espaço de conscientização de um pensamento de ruptura, onde o jovens e adultos pode lutar a favor de uma sociedade alternativa e menos opressora.

Esta pesquisa vem permitindo a discussão sobre o Proeja como política pública, e a sua compreensão como um projeto de educação popular que significa dar sentido ao que Freire acreditava, a educação é o único caminho para humanizar a sociedade. Pois, o seu legado foi de uma educação libertadora que permite dar voz aos oprimidos. A educação popular enquanto processo autônomo, não alienado, traduzida nos relatos dos próprios protagonistas dessa experiência, resume-se no que diz Freire (2002) que:

“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.”

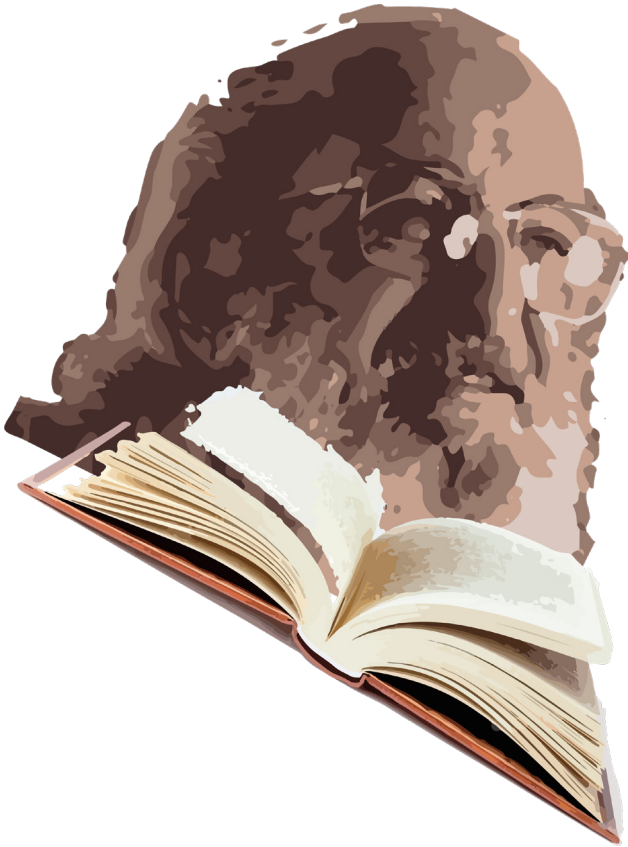
**Palavras-chave:** EJA. Proeja. Educação Profissional. Educação Popular.

## REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, Antônio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais:** evolução e desafios, IN: Revista Portuguesa de Educação, 2003, v. 16, n. 2, Universidade do Minho, Braga, Portugal. p. 221-236
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 32 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.



## **EIXO 4:**



**Paulo Freire  
e a educação do campo:  
resistência e construção  
de alternativas**



## A ESCOLA PÚBLICA ESTATAL NO CAMPO DO CAMPO

*Patricia Rutz Bierhals<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** escola pública - Educação Popular do Campo

### INTRODUÇÃO

Pensar a educação no Brasil, neste período histórico, é no mínimo desafiador e na maioria das circunstâncias apavorador, devido às proposições e reformas do atual governo Temer. A escola pública<sup>2</sup> no modo de produção capitalista está vinculada ao projeto educativo e de sociedade burguês ao qual o governo está nitidamente atrelado, inundado de ações claramente liberais e neoliberais (KATZ, 2016), que atingem diretamente a classe proletária (Marx, 2017). Nesse modelo, a educação está atrelada à lógica organizativa do sistema socioeconômico, comprometido com a manutenção do projeto de desenvolvimento que acirra a luta de classes entre opressores e oprimidos (FREIRE, 1978) com uma educação bancária e excludente (FREIRE, 1996).

No entanto, Movimentos Sociais Populares e sindicais do campo estão engajados da luta e discussão do projeto de sociedade e vinculado a este, a discussão de um projeto educativo, coerente com uma educação libertadora na escola pública enquanto espaço de disputa.

1 Professora, Pedagoga, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação – UFRGS; CAPES.

2 o termo 'escola pública' tem sido questionado, pois o termo 'escola estatal' seria mais adequado, ao considerarmos a oferta da educação pelo Estado brasileiro (PARO, 2000; SILVA, 2007), pois, a escola para ser pública precisaria estar garantindo o acesso, a permanência e uma educação de qualidade para todos. No entanto, será usado o termo escola pública por ser recorrente nos textos publicados em livros e revistas do universo acadêmico.

Vejamos os desdobramentos numa experiência de trabalho realizada durante o ano de 2017, na EMEF Marechal Deodoro, da rede municipal de ensino de Canguçu/RS. Trata-se de, por intermédio da disciplina de AAR – Agricultura e Administração Rural estabelecer vínculos com princípios e práticas que visem aproximações com a Educação do Campo. Tivemos como objetivo estabelecer o movimento teórico-prático dos conteúdos da disciplina na horta escolar, estabelecendo diálogo com o contexto rural da comunidade escolar. Neste texto o referencial teórico principal é Paulo Freire com as obras *Extensão ou Comunicação* e *Pedagogia do Oprimido*, em diálogo com Paludo (2001), Marx (2017).

Partimos da metodologia materialista histórico dialética, trazendo enquanto análise inicial a dificuldade de romper com a estrutura escolar enrijecida. A escola estar no campo não significa rompimento com a educação urbanizada e rural, sendo ainda necessária uma caminhada relevante e significativa para dimensionarmos uma práxis de Educação do Popular do Campo<sup>3</sup>. No entanto, há evidências do desejo de discussão da educação urbanizada pela comunidade escolar – pais, os professores tem opiniões adversas: alguns esperançosos com relação ao reconhecimento do campo enquanto resistência ao modelo hegemônico do agropop e outros apostando na educação rural do agropop da qualidade de vida urbanizada.

## ANÁLISE

O trabalho foi desenvolvido junto à escola durante o ano de 2017, por intermédio de duas disciplinas AAR - Agricultura e Administração Rural e uma disciplina específica da escola denominada Meio Ambiente, nos anos finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano. A proposta de trabalho foi relacionar os conteúdos de ambas disciplinas com o contexto rural da comunidade escolar, estabelecendo o movimento teórico e também prático na horta da escola. Para tanto,

---

3 Paludo (2001).



foram utilizados diferentes recursos como vídeos, músicas, saídas de campo, pesquisas. Inicialmente as turmas foram instigadas a observarem quais as inquietações presentes no entorno escolar e de casa com o intuito de despertar a atenção para a sua realidade, bem como, a curiosidade epistemológica. A partir de então, o movimento foi de busca por estabelecer relações entre o contexto da comunidade escolar, situações cotidianas de produção, organização, comercialização e a lógica socioeconômica capitalista. Na horta, a busca foi por práticas de produção de hortaliças sem o uso de agrotóxicos, produção de húmus, proteção e adubação orgânica do solo, uso de controle natural de pragas, uso de sementes crioulas, preferencialmente.

No decorrer do ano, as contradições foram aparecendo durante as aulas nos debates e nas práticas porque a proposição das disciplinas confronta as vivências e concepções de produção nas propriedades. A viabilidade da produção desvinculada dos pacotes tecnológicos foi a maior inquietação demonstrada por alguns educandos ao passo que outros sentiam-se contemplados por estarem “remando contra a maré” ao estarem em transição voltando a produção para que seja orgânica.

## RESULTADOS

Enquanto resultados prévios do movimento estabelecido, a evidência das contradições entre práticas agrícolas de famílias organizadas com coletivos de feirantes em busca de “autonomia” na propriedade, porque já perceberam o risco de tornarem-se empregados de empresas na sua propriedade e práticas agrícolas atreladas à lógica de produção monocultivista, convencional foi uma das maiores razões de discussões e embates. Logo a escola pública tem o compromisso de trazer à tona conhecimentos historicamente sistematizados, estabelecer as relações históricas de produção com o desenvolvimento econômico nacional vinculado a um projeto de sociedade para que seja possível a compreensão do cotidiano que cerca a comunidade escolar e talvez

reorganizar a produção na propriedade, de forma a construir no movimento da comunicação que Freire traz na obra *Comunicação ou Extensão. A Educação Popular do Campo* desmistifica as relações campo e cidade permitindo leituras da realidade e organização da sociedade. A escola pública é disputada pelo projeto liberal nacional constantemente e a educação transformadora pressupõe comunicação e não a extensão (FREIRE, 1983) pois, ninguém liberta ninguém a tomada de consciência é individual, mas só pode acontecer no coletivo. A educação bancária jamais permitirá a leitura de mundo do proletariado, tanto menos a transformação das relações opressoras.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p. (O Mundo, Hoje, v. 24).
- MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital/Karl Marx; tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

## A MEMÓRIA REFLEXIVA EM MOVIMENTO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Munir Lauer<sup>1</sup>

Carmem Albrecht da Silveira<sup>2</sup>

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

O texto objetiva apresentar *a memória reflexiva* como instrumento pedagógico de avaliação na educação do Campo. Especificamente, fazendo alusão ao trabalho avaliativo realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, localizada no Assentamento 16 de março, município de Pontão/RS. A investigação de cunho qualitativo, situa-se no campo epistemológico construtivista, embasado em teorias sócio críticas.

A escola tem como lema – “Da terra brota uma escola em movimento”. Partindo desse ideário, fundido na origem da escola (luta pela terra – MST), objetivou-se práticas pedagógicas, assentadas essencialmente nas ideias de Paulo Freire, de que outra educação fosse possível. Assim nesse contexto, desde 2007, adota-se como instrumento de avaliação dos educandos, *a memória reflexiva*.

*A memória reflexiva*, é um diário pessoal, em que os educandos, descrevem após cada período de aula a sua

- 1 Mestre em Educação. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Professor de educação física da rede estadual de ensino, em Pontão/RS. E-mail: munirjlauer@gmail.com
- 2 Mestra em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Professora da Educação Básica da rede municipal de Carazinho/RS e Professora substituta do Curso de Pedagogia UFFS – Campus Erechim/RS. E-mail carmem.albrecht@hotmail.
- 3 Doutora em Educação. Professora e Pesquisadora do/pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Pesquisadora Pq/CNPq. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

aprendizagem, de maneira conceitual. A avaliação (e a auto avaliação) são constantes, permitindo reflexões sobre as temáticas abordadas. A avaliação torna-se assim, mais um elemento no processo de ensino-aprendizagem. Não um fim em si mesma, não buscando resultados classificatórios. As reflexões dos educandos sobre os conteúdos abordados, são posteriormente transformadas em pareceres, construídos/elaborados coletivamente pelos professores.

## **A MEMÓRIA REFLEXIVA EM MOVIMENTO**

Ao refletir sobre o dever que temos, enquanto professores, de considerar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo de formação, devemos também pensar, em ter práticas educativas condizentes ao respeito aferido aos educandos. E mais, que tais práticas educativas sejam realmente efetivadas, em vez de negadas. Isto requer dos professores, uma reflexão crítica permanente sobre sua prática, num processo de avaliação (e auto avaliação) do fazer pedagógico com os educandos. O correto seria, que em algum momento se criasse um mecanismo, em que os educandos sejam capazes de participar da avaliação (FREIRE, 2004).

Compreendemos que esse processo de participação dos educandos na avaliação, tanto dos conteúdos tratados, quanto das intervenções do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, é percebido na memória reflexiva. Para Buffon (2008), na medida que sistematizamos e refletimos as aulas desenvolvidas desenvolve-se a convicção de que este era um meio (*a memória reflexiva*) para ultrapassar as dificuldades que apresentavam-se. Ao constatar “[...] o que não havia tido significado para o aluno, não despertando seu interesse tinha a oportunidade de modificar e, na próxima aula mudar a maneira de desenvolver as aulas. O fato de refletir sobre a aula deixa-me mais à vontade para construir a partir dos meus erros” (p. 5).

A aptidão em aprender, inerente a de ensinar, implica a capacidade de apreender a substantividade do objeto

aprendido. Nesse aspecto, a memorização mecânica da configuração do objeto não condiz com a aprendizagem verdadeira do objeto ou do conteúdo. Ao colocarmos o educando, nesse universo da memorização mecânica, estamos tratando-o meramente como um ser passivo no mecanismo de transferência do objeto ou do conteúdo. Com isso, não possibilitamos a criticidade do educando e a sua curiosidade epistemológica, no percurso da construção do conhecimento (FREIRE, 2004).

Para Freire (2014, p. 47), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Entendemos que avaliação nos moldes da *memória reflexiva*, como processo, não mecânica e classificatória, surge como uma possibilidade intrínseca, e também coletiva de produção de conhecimento dos sujeitos envolvidos.

A avaliação mediante *memória reflexiva* serve como contraponto aos ideários da avaliação punitiva e alheia à realidade sociocultural dos educandos. Segundo Freire (2004) a recusa total pela formação integral do ser humano e seu comedimento ao puro treino (técnico, sem vivência humana) tonificam o modo autoritário de fala vertical, ou seja, de cima para baixo. Restringindo conforme Freire, o propósito de sua democratização no falar *com*.

Os sistemas de avaliação pedagógica de educandos e professores caracterizam-se cada vez mais como discursos e práticas verticais, numa falsa insistência por posicionarem como democráticos. A centralidade para nós educandos e professores, enquanto agentes críticos e defensores da liberdade, não é logicamente, opor-se a avaliação, de cunho necessária, mas sim, reagirmos as metodologias silenciosas que atingem a avaliação constantemente. O foco, é pela luta em prol do entendimento e da prática da avaliação enquanto instrumento/mecanismo de análise do processo ensino-aprendizagem, que intente à libertação, e não a domesticação. Avaliação que incentive o falar *a* como percurso do falar *com* (FREIRE, 2004).

Conceber o ambiente educativo de uma escola, é a obtenção da combinação num mesmo movimento pedagógico, das inúmeras práticas sociais, sabidamente educativas, justamente porque estabelece a vida integralmente: a luta, a organização coletiva, o trabalho, o estudo, os aspectos culturais, o trato com a terra, a memória, os sentimentos. Na escola, este movimento se ressignifica em tempos, espaços, metodologias de ensino, modelos de gestão, opções de conteúdos, mecanismo de avaliação, entre outros. É o movimento das práticas e da reflexão, que possibilita o movimento pedagógico como espaço educador de sujeitos. A provocação para educadores e educadoras, emerge justamente na garantia da coerência deste movimento de práticas inerentes a valores e princípios, que comportem um demarcado projeto de ser humano, de sociedade (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004). E obviamente, a forma de avaliação está fortemente envolto nesse movimento pedagógico de práticas e reflexões.

É de potencialidade menor, afirmar que o movimento educa, se não compreendermos como isto ocorre e como pode manifestar-se na cultura escolar. É imprescindível que os sujeitos dessas práticas educativas reflitam sobre as mesmas e culminem em transformá-las em aprendizagens conscientes e articuladas. Auxiliar nesse processo de reflexão, é tarefa fundamental dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, que tentam a outra forma de sociedade (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de avaliação praticada na Escola 29 de Outubro, como é a *memória reflexiva*, está para além de um movimento pedagógico de ensino-aprendizagem. É uma ferramenta de resistência aos moldes classificatórios da sociedade capitalista, que objetiva resultados, números e notas vazias de humanidade. A *memória reflexiva* é uma ruptura nessa ótica de sujeitos passivos da educação. Traz movimento ao ambiente educativo, numa relação profundamente dialética entre educandos e professores.

A *Memória reflexiva* é uma avaliação de mão dupla, tanto para educandos, quanto para professores, num processo vivo de ensinar e aprender, de construir e reconstruir, de trocas de conhecimentos. Tal movimento avaliativo reflete na sua essência, por mais simplista que possa parecer, as ideias vanguardistas de Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Avaliação Emancipatória. Memória Reflexiva

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BUFFON, Ivanete. **Escola, conhecimento e formação de sujeitos: a dialética como método**. Passo Fundo, 2008. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Pedagogia). Universidade de Passo Fundo, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.





## EDUCAÇÃO DO CAMPO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO HORIZONTE DA PEDAGOGIA FREIREANA

*Almir Paulo dos Santos<sup>1</sup>*

*Jerônimo Sartori<sup>2</sup>*

*Leandro Carlos*

**RESUMO:** O texto que ora apresentamos visa referenciar os desafios da formação de professores para atuar na Educação do Campo na perspectiva da pedagogia freireana. Para tanto, procuramos tematizar algumas possibilidades de articulação entre a pedagogia de Paulo Freire e o processo formativo de docentes para atuar na escola do e no campo. Destacamos que a Educação do Campo constitui-se numa proposta singular, protagonizada pelos camponeses e demandada ao poder público como forma de garantir o direito à uma educação de qualidade e vinculada às questões da vida no campo. O estudo fora realizado na perspectiva crítico-reflexiva, tomando como base a formação que vem ocorrendo no curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Erechim. Apontamos para alguns desafios inerentes à singularidade da Educação do e no Campo; buscamos o estabelecimento de alguns diálogos entre a Educação do Campo e a pedagogia de Freire; também atentamos para alguns diálogos acerca da formação docente no horizonte da pedagogia freireana. Por fim, trazemos uma breve e provisória síntese em que relacionamos a formação de professores para a Educação do Campo e alguns princípios freireanos.

1 Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - e-mail: almir.santos@uffs.edu.br

2 Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - e-mail: jetori55@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Formação de Professores; Pedagogia freireana; Emancipação.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem em vista “referenciar os desafios da formação de professores para atuar na Educação do Campo na perspectiva da pedagogia freireana”. Neste trabalho, procuramos destacar algumas possibilidades de articular os princípios da pedagogia freireana ao processo de formação inicial de educadores para exercer a docência em escolas do e no campo. Cabe-nos salientar que, embora haja diretrizes para a política pública – Educação do Campo, bem como para a formação de professores para a singular modalidade em pauta, o que se tem verificado é que ainda não se consegue fazer o enfrentamento adequado ao processo estático e rígido da educação “tradicional”.

Nesse sentido, entendemos ser possível evocar alguns princípios da pedagogia freireana, que podem contribuir com a formação de professores que estejam sensíveis à realidade de vida do campo, cientes de suas necessidades e do fortalecimento do processo educativo que diga da importância e da busca da dignificação da vida nas comunidades camponesas, que produzem sua vida por meio da agricultura familiar.

Para fazer frente ao pouco incentivo à manutenção das escolas do e no campo e da própria permanência do homem no campo, a pedagogia freireana nos possibilita inferir que aos docentes para atuar nestes espaços, necessitam de uma formação que tenha como base os princípios: problematização, diálogo, contextualização, autonomia, relação teoria-prática, conscientização, emancipação. Atuar como professor problematizador da realidade significa mobilizar os saberes do cotidiano e/ou da experiência, no sentido da construção de novos conhecimentos, haja vista que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2004, p. 22, grifo do autor).

Neste breve estudo, ao discutirmos a formação do professor para atuar na escola do e no campo, elegemos algumas possibilidades de articulações desta formação inicial com a pedagogia de Paulo Freire, entre elas destacamos: os desafios postos à educação do campo; os diálogos possíveis da educação do campo com a pedagogia freireana e; os diálogos cabíveis no processo de formação de docentes com a pedagogia freireana.

## METODOLOGIA

Neste texto apresentamos um recorte reflexivo-crítico, trazendo algumas inferências da pedagogia freireana acerca da formação de professores para a atuação na educação do campo, tendo como referência o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Erechim. O principal objetivo do curso citado consiste em “desenvolver o processo de formação inicial para o educador do campo, de modo que esteja capacitado para engajar-se aos desafios que se enlaçam à educação e à vida do e no campo, dialogando e mobilizando os sujeitos para que se assumam consciente e politicamente como sujeitos históricos e de direitos”<sup>3</sup>. Certamente, o objetivo nos possibilita inferir que a pedagogia freireana, traz princípios relevantes para organizar situações formativas aos futuros professores, para que realmente possam engajar nas lutas históricas do povo do camponês. Na condição de professores do curso, procuramos conduzir as reflexões no horizonte epistemológico da pedagogia freireana, considerando as dimensões, pedagógica, social, política, econômica e cultural da realidade do campo. Ao olhar o processo formativo implementado neste curso, buscamos em Minayo et al (2007), a referência de que a observação participante, enquanto procedimento metodológico de coleta de dados, favorece a aproximação do investigador com o objeto de estudo, sem perder de vista as diferentes in-

3      Objetivo geral do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, referenciado no seu PPC, elaborado em 2012 (p. 36).

serções e trajetórias pedagógicas, formativas e sociais dos sujeitos envolvidos.

A condução da formação dos futuros educadores para atuar na escola do e no campo, vem sendo pautado na perspectiva de que o egresso deste curso precisa ser capaz de utilizar os conhecimentos das Ciências da Natureza construídos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, para compreender e transformar o contexto sócio-político do seu meio <sup>4</sup>. Para tanto, enfatizamos que a formação inicial neste curso, tem seu embasamento na teoria de Paulo Freire com os seguintes princípios: problematização, diálogo, contextualização, autonomia, relação teoria-prática, conscientização, emancipação. Na intencionalidade e na provisoriedade desta reflexão crítica, temos o cuidado de considerar que tanto os formadores como os que estão em processo de formação inicial são *sujeitos* singulares, que recebem e exercem influências do e no meio social, político, econômico, cultural e educacional.

## **DESAFIOS À EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO**

A Educação do e no Campo é um fenômeno histórico, social e educacional, que vem sendo construído com muito esforço nas últimas décadas no Brasil, pelos trabalhadores do campo e seus movimentos sociais, buscando garantia ao direito à educação. Uma Educação do e no Campo que tem seus saberes, sua organização, comprometida em formar sujeitos autônomos, integrados pela coletividade e emancipação, onde a práxis libertadora torna-se o caminhar de suas ações.

Nosso educador, Paulo Freire tem contribuído muito com a formação de professores do e no Campo, focalizando a reflexão entre explorados e exploradores. Para Freire, a Educação deveria ser reinventada. Transformar a educação ligada aos interesses do mercado, de exploração e domi-

4 Ex-certo referenciado no PPC do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, item "perfil do egresso", elaborado em 2012 (p. 37).

nação do ser humano, para uma Educação que permitisse ao sujeito ser protagonista de sua história e libertadora, um dos desafios a ser enfrentado constantemente na educação do campo. Uma educação do e no Campo que reafirme uma educação para a classe oprimida como resultado de um processo histórico e libertador, que consiga enxergar a realidade do sujeito como geradora de conteúdo e de significado.

Oposto a educação bancária, a Pedagogia de Paulo Freire se materializa respeitando os sujeitos simples, suas experiências, buscando entender a realidade como geradora de conteúdo e de currículo. É uma relação dialética e dialógica, consciente de educador e educando com a realidade que o cerca. Para Caldart (2012), a Pedagogia de Freire se assemelha muito a concepção atual da Educação do e no Campo. É uma necessidade constante de lutar por direitos historicamente negados e está na gênese da resistência dos movimentos sociais camponeses. É sempre um desafio a emancipação social e educacional, mas é um uma perspectiva contra hegemônica que emerge de situações reais dos homens e mulheres do campo. Esse é o "Lugar como sendo constituinte de sujeito e de sua historicidade" (CALDART, 2012, p. 34).

A emancipação humana constitui-se como uma necessidade histórica para a Educação do e no Campo. Visa transformar o sujeito em agente político e participante ativo na transformação da sociedade e de sua história, com autonomia e organização coletiva expressa nas práticas do campo. Um lugar de sujeitos emancipados, construindo um projeto de sociedade que tem como eixo central o ser humano. É indispensável aos oprimidos para a luta por libertação que a "realidade concreta de opressão, já não seja para eles uma espécie de mundo fechado, mas uma situação que apenas limita, e ao reconhecer o limite da realidade opressora que lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua libertação" (FREIRE 2004, p.19). Construir essa dinâmica pedagógica é valorizar o saber popular e arquitetar um futuro esperançoso, onde é possível sonhar e, acima de tudo lutar

por uma sociedade possível, necessária e urgente, sem hierarquias de opressão e exploração do trabalho.

A autonomia e a emancipação prevêem em uma práxis revolucionária essencialmente autêntica, que não separa a teoria da prática, caracterizando pela ação dialógica que se estabelece entre si, superando uma educação mecanicista e dicotômica. Nesse sentido, a Educação do e no Campo potencializa um processo de conscientização, onde ninguém é sujeito da educação de ninguém, a não ser de si mesmo, que reflete na ação e promove a superação em sua própria prática. A conscientização é a prática consciente dos oprimidos pela luta por sua libertação. “O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta” (FREIRE, 2004, p. 109). A Educação do e no Campo constitui-se como um projeto próprio e consciente em sua práxis, definido coletivamente pela comunidade escolar, na produção da autonomia e emancipação a partir da realidade do e no campo, onde a educação deixa de ser somente uma transmissão de saberes e passa a ser um ato político.

## **DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM PEDAGOGIA FREIREANA**

O campo é o espaço de construção da vida para o camponês. É nesse espaço que muitas famílias, além de providenciar seu sustento material, vivem sua história marcada por conquistas e por angústias. A construção da vida do camponês é marcada por relações familiares, pelo convívio com os vizinhos, com os amigos no espaço comunitário, bem como também se constrói na relação entre o ser humano e a natureza em sua amplitude.

Para Freire a consciência de sua existência no mundo faz com que o ser humano não apenas viva no mundo, mas tenha também consciência de sua atividade no mundo em função da finalidade que se propõe na busca em si e nas relações com o mundo e com os outros, transformando o mundo e a si mesmo, “na medida em que dele podem sepa-

rar-se e separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica” (FREIRE, 1987, p. 89).

Essa consciência de sua construção histórica permite ao homem conviver com seus semelhantes e com a natureza de forma harmônica, de modo que essa inter-relação possa ser benéfica para ambos. É a práxis freireana sendo vivenciada no espaço do campo, uma vez que é necessário perceber como a natureza funciona para, num processo de reflexão, agir com maestria e reavaliar sua própria ação frente à natureza para aprimorar sua intervenção junto a ela e junto à comunidade de seus semelhantes.

Carvalho e Costa (2012, p. 26), afirmam que a agricultura camponesa caracteriza-se por ser esse modo de viver e de fazer agricultura onde, na relação com a natureza e no seu cultivo não a diferença entre quem a pensa, quem a executa e quem dela colhe os frutos. Apesar de ter uma organização diferente das empresas orientadas por uma lógica capitalista onde existem o dono do capital, os assalariados e o lucro, o espaço do camponês não está livre das influências do mercado. Além de produzir seu próprio alimento para subsistência, o camponês precisa produzir um excedente que lhe possibilite ter certo lucro para ter acesso a outros bens e serviços que ele não é capaz de providenciar em seu próprio espaço.

A vida comunitária nos pequenos municípios de nosso país, em geral é caracterizada pelo convívio no espaço da igreja, do salão comunitário e da escola. O fechamento das escolas do campo é um fenômeno que há tempos observamos acontecendo em muitas dessas comunidades. Ora visto como consequência do esvaziamento do campo e o fechamento das escolas e nucleação do espaço de educação escolar na sede do município simboliza bem o enfraquecimento do espaço do campo como lugar da construção da existência das famílias camponesas. A educação do campo, junto à organização dos movimentos sociais, junto à proposta de uma produção agroecológica, de uma produção

sustentável, da valorização da arte popular mostra que é possível continuar construindo uma vida no campo digna, com qualidade de vida, mesmo diante dos desafios do contexto atual.

A educação do campo, no contexto da pedagogia e da filosofia freireanas, é a forma que os sujeitos desse meio têm de problematizar sua existência a fim de buscar meios para continuar a construir sua vida nesse espaço sem sofrer, de forma tão forte, a influência da lógica capitalista de exploração do mundo. O campo é um espaço de disputa. Os sujeitos do campo não podem esperar passivamente que esse espaço seja tomado física e ideologicamente pelos grandes latifundiários, seja pela produção do agronegócio, seja pelo latifúndio do saber que padroniza e molda num único formato o conhecimento.

Fortalecer os povos do campo significa tomar à educação do campo, a história do campo e do seu saber, as concepções de mundo dos sujeitos do campo, os desafios do contexto atual juntamente com outras temáticas referentes ao contexto do campo como objetos de investigação como diz Arroyo (2006). A ação transformadora, para Freire (2004), só é possível se for embasada em sólido conhecimento que não é apenas verbalismo, mas é práxis verdadeira. A liberdade do oprimido acontece, primeiramente, a partir da consciência da opressão e do preparo para se fazer frente a ela. A permanência dos povos do campo, com qualidade de vida e com dignidade depende de uma educação pensada juntamente com eles, depende de uma educação do campo e não somente no campo ou para o campo. Nesse sentido, não há educação do campo que não seja dialógica.

## **DIÁLOGOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM A PEDAGOGIA FREIREANA**

Articular a formação inicial de professores com os propósitos de atuação na escola do e no campo, representa um desafio aos formadores que veem na proposta de um curso uma perspectiva formativa com teor político-pedagógico



diferenciado, principalmente no que diz respeito à condução teórica e metodológica da ação pedagógica. Ao centrar a reflexão da formação docente, tendo como base os princípios freireanos, apontamos para caminhos que não estão dados, mas que se constroem no próprio ato de caminhar, o que implica na “[...] presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (1996, p. 26). Nesse encadeamento, entendemos que os professores necessitam mobilizar ações que ativem o conhecimento prévio do estudante, adotando estratégias diversificadas, no sentido de estabelecer conexões com os conteúdos curriculares trabalhados na escola.

O professor ao planejar ações em que intencione promover a reflexão crítica, certamente vale-se de problemas reais do cotidiano, o que favorece o estabelecimento do diálogo, com vistas à produção do conhecimento de maneira problematizadora. Ao problematizar acerca da construção da consciência crítica, conforme Freire (1987), o professor estará mobilizando esforços com vistas à educação libertadora. Consiste em favorecer que os sujeitos se transformem, ou seja, deixem de ser o que são, tornando-se mais humanos e emancipados. Acreditamos que a educação na perspectiva libertadora ao ser pensada e praticada pelos próprios sujeitos que demandam sua libertação, representa o desejo de emancipação para o exercício pleno da cidadania.

Temos em mente que um dos grandes desafios na formação inicial de professores para atuar na educação do e no campo, é o de enfrentar os moldes de como se pensa e se produz a docência, sendo necessário potencializar a reflexão crítica para quiçá superar a consciência ingênua. Para tanto, o foco da formação docente ao centrar-se no fazer pedagógico e na docência, demanda refletir na e sobre a ação, como forma de tornar ativos os licenciandos em processo formativo. Aos formadores de futuros professores, desse modo, cabe-lhes reforçar que “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1987, p. 92).

A despeito disso, enfatizamos a relevância do diálogo, da problematização, da relação teoria-prática, como princípios que potencializam a reflexão crítica, a reelaboração de conceitos, o estabelecimento de novas relações entre o contexto real e os conhecimentos produzidos. De acordo com Sartori e Segat, “[...] o trabalho realizado de maneira colaborativa fornece instrumentos para o processo de reflexão, permitindo aos professores a compreensão de que ensinar sem refletir e sem problematizar as práticas pedagógicas, certamente fragiliza e descontextualiza o processo educativo formal” (2010, p. 199).

Nesse sentido, não é no isolamento de uma prática formativa bancária (FREIRE, 1987), em que não sejam compartilhadas ideias, dúvidas, angústias, medos, conflitos, que alcançaremos uma formação docente mais próxima possível da realidade e das demandas das comunidades escolares, neste estudo das comunidades camponesas. Nisso corrobora Freire ao frisar que “não há história *sem* homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx” (1987, p. 127, grifo do autor). Frente a isso nos sentimos autorizados a destacar que ao fazer história, os *homens* tornam-se sujeitos e agentes do processo histórico, o qual de maneira permanente representa possibilidades de mudanças, tanto pessoal como profissional.

De acordo com Freire, compreendemos que ao desenvolver um processo de formação docente comprometido com a mudança social, é indispensável ficar claro que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (1987, p. 23). Enlaçado a isso, o autor segue reforçando que formar não é dar *forma*, não é tornar o sujeito em formação objeto/passivo. Ao contrário, é mover os sujeitos para a releitura do seu cotidiano para que compreendam os modos peculiares de viver e produzir a vida nos diferentes espaços sociais, tornando-se capacitados para intervir e mudar a prática educativa na escola urbana e do campo.

Então, ao anunciar a crença da formação de professores em diálogo com os princípios freireanos, reforçamos a necessidade de (re)fazer a busca pela (re)construção de práticas pedagógicas que privilegiem a formação da consciência crítica e da emancipação humana. Visualizamos, desse modo, “[...] que não é possível pensar a superação do simples assistir a criança [educando], do fracasso escolar, da baixa qualidade do ensino, descolados de uma prática política séria de formação de professores” (SARTORI & SEGAT, 2010, p. 124).

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

As compreensões que emergem acerca da formação de professores para atuar na Educação do e no Campo, constituem-se em grandes desafios às agências e aos agentes formadores de educadores. A política pública denominada Educação do Campo, fora forjada na luta dos movimentos sociais, especialmente dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que buscou e busca incessantemente uma educação em que os sujeitos camponeses sejam os seus protagonistas. De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo coloca-se para além dela mesma, ou seja, é representativa da “consciência da mudança”.

A Educação do Campo, desse modo, tem estreita relação com a pedagogia de Freire, pelo fato de empenhar-se, por meio de seus protagonistas (os camponeses), pela transformação da realidade. Assim, como a essência da pedagogia freireana a Educação do e no Campo se constrói pela luta e pela resistência daqueles sujeitos que reivindicam os seus direitos historicamente renegados, entre eles - uma educação de qualidade e terra para produzir e viver dignamente no Campo.

Nesse sentido, fazendo uma analogia com Freire a Educação do e no Campo luta para que os camponeses tomem consciência da sua condição de oprimidos e, ao mesmo tempo construam saídas para o seu estado de opressão. Para sair do estado de opressão, conforme Freire é fundamental “[...]”

assumir formas de ação rebelde. Num que fazer libertador não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar” (1987, p. 51).

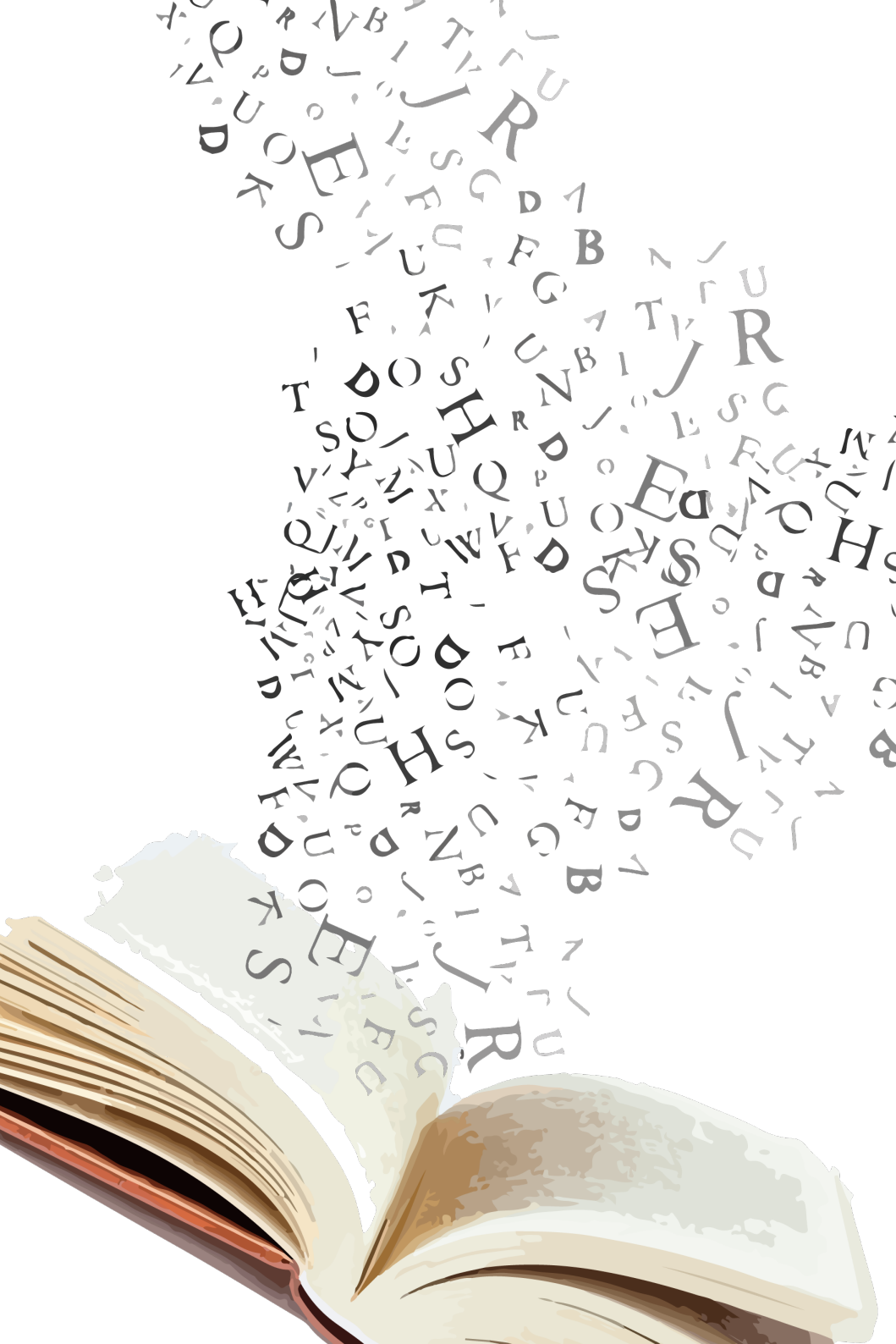
Entendemos, pois, que a formação de educadores para atuar na escola do e no campo, articulada com os princípios freireanos pode/deve oferecer aos futuros docentes uma formação sólida para que postulem junto aos seus educandos estratégias de organização para libertar-se do caráter de dependência, tornando-se sujeitos emancipados na acepção da palavra. Para isso, a ação pedagógica necessita pautar-se pela análise da realidade concreta, de modo a colocar no horizonte da organização e do desenvolvimento do conteúdo, o diálogo entre os saberes da experiência e os conhecimentos curriculares.

Por fim, enfatizamos nossa crença na proposta da Educação do Campo, na pedagogia freireana e na possibilidade de formar docentes na perspectiva do fortalecimento da consciência crítica, da valorização da vida do e no campo, da criação de condições objetivas para viver de maneira digna no campo. Desse modo, é indispensável que nos processos formativos, tanto de educadores como de educandos não “[...] esquecer que a libertação dos oprimidos [camponeses] é libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros” (1987, p. 53).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- CALDART, Roseli Salet. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

- CARVALHO, Horácio M. de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MINAYO, Maria C. de S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu (Orgs.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. ver. e atualiz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SARTORI, Jerônimo; SEGAT, Taciana Camera. Educação freireana: a formação docente como ato de libertação. In: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. (orgs.). **Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 111-128.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, Campus Erechim. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza**. Erechim, 2012.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Síntia Maritis Hipólito Canilha  
Silvana Maria Gritti*

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Escola, alunos.

### INTRODUÇÃO

Educação do Campo ainda é um processo em construção, embora já faça parte de inúmeros pareceres e artigos, podemos constatar a juventude do próprio termo “Educação do Campo”. Mas a luta por reconhecimento dos sujeitos protagonistas da vida no campo é muito antiga, senão, uma das mais antigas deste país. Desde o fim da escravidão e a chegada dos povos imigrantes a terra é propriedade de poucos e serve para a exploração de muitos. Assim também pode-se dizer sobre a educação.

O presente projeto de pesquisa, que está sendo desenvolvido junto ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa-Unipampa/Jaguarão, busca discutir e compreender as concepções da Educação do Campo concebendo-a como uma proposta de extrema importância para a qualidade da educação dos trabalhadores do campo, mas que vem enfrentando inúmeras dificuldades por tratar-se de uma proposta que busca o fortalecimento de minorias pouco favorecidas, que historicamente ficaram a margem da educação. Para isso, proponho discutir como a escola E. E. M. João Simões Lopes Neto responde as expectativas de formação dos alunos na perspectiva da Educação do Campo.

### METODOLOGIA

A proposta do projeto teve início com o estudo de documentos da escola e aplicação de um questionário aos alunos do 3º ano da Escola estadual de Ensino Médio João

Simões Lopes Neto, Canguçu-RS, participantes da pesquisa, para a obtenção de informações, a fim de realizar o diagnóstico da realidade escolar, a problematização da pesquisa e conhecer o que pensam sobre a escola e como a percebem no contexto da comunidade. A partir da análise destes dados, organizar-se-á a segunda fase da pesquisa com a elaboração e desenvolvimento de um plano de ação, ou seja, continuação da pesquisa com os envolvidos, no sentido de refletir e discutir os princípios da Educação do Campo e como a escola vem correspondendo as expectativas dos alunos do campo. A coleta de dados da pesquisa envolve questionário, o diário de campo e a análise documental (Proposta Político Administrativa Pedagógica, Regimento Escolar, Regimento do Conselho Escolar, Livros de Registros da Coordenação Pedagógica-Orientação e Supervisão, Atas de Matrículas e Conclusão, entre outros). Envolve ainda, encontros com o grupo de participantes, que serão organizados e desenvolvidos inspirados nos ensinamentos de Paulo Freire.

Os dados e as informações obtidas serão analisadas através da técnica de análise de conteúdos, possibilitando a reconstrução da problemática por meio da reflexão crítica a cerca dos dados coletados.

## **ADENTRANDO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Para Caldart (2008) "a materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo (p. 79). Partindo do que nos diz a autora, entendemos que a Educação do Campo, é aquela que tem seus sujeitos como protagonistas, que gera consciência existencial, social e política, logo sua ausência/inexistência contribui para o atraso e a alienação. É através do conhecimento que os trabalhadores tomam consciência do papel social e das possibilidades de mudança a qual todo homem/mulher são capazes de promover.



A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009. p. 38).

Assim, a Educação do Campo nasce como ferramenta de conscientização e fortalecimento dos que não são ouvidos na sociedade do capital. Entendemos que a Educação do Campo, assim se coloca, porque nasce no bojo da luta e reivindicação dos próprios sujeitos que a constitui por meio de movimentos organizados. Entre eles o de maior destaque na luta pela educação é o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ou Movimento Sem Terra).

Por força da luta organizada, por uma outra educação para os trabalhadores, que não seja a educação voltada para as habilidades e competências demandadas pelo mercado capitalista de trabalho, ou no caso do campo, demandada pelo agronegócio, nos anos de 1990 A LDB 9394/96, específica, embora ainda timidamente e apenas a oferta da educação básica para a população rural, assegurando que cabe aos sistemas promoverem as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Na sequência, temos a elaboração das “Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo”, mais tarde a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”. Estes documentos, representaram e representam, o reconhecimento do Estado sobre a legitimidade da educação do campo, e, por sua vez, da necessidade de que exista um projeto educacional voltado ao desenvolvimento dos homens e mulheres do campo.

A escola deve ser parte da comunidade, ser a comunidade, sendo assim, não é possível realizar um trabalho isolado, sem que os sujeitos do processo estejam inseridos. E quando isto não acontece a escola perde o significado. Então percebe-se ser necessário que professores e gestores saibam quem são seus alunos, suas famílias, quais as possibilidades e dificuldades fazem parte do cotidiano dos que ali estão e como a escola pode contribuir e fortalecer os sujeitos para o enfrentamento e solução dos problemas encontrados. Para Caldart “a materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação (2008, p. 65)”.

Não se pode tratar de Educação do Campo sem considerar as questões políticas e sociais, sendo que estas estão presentes em todos os processos, logo estarão presentes dentro das escolas. Não há Educação do Campo sem a dimensão política, não há como desconsiderar que a luta pela Educação do/no Campo emerge do Movimento dos Trabalhadores do campo, como o Movimento Sem Terra, Comunidades Camponesas e outros movimentos sociais.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008, p. 69).

A partir do que a autora nos traz é possível compreender com mais clareza a “estruturação” escolar, de que forma ela é ofertada, para quem e por quem. É cada vez menor o número de jovens que permanecem no campo. Desta forma a agricultura familiar vem sendo esmagada pela agroindústria e junto com este movimento a cultura de um povo é decapada em prol de interesses financeiros. Estes fatores não ocorrem de forma isolada. As escolas do campo estão mais enfraquecidas e o modelo evidenciado aos alunos não é de uma vida no campo bem sucedida.

## RESULTADOS ESPERADOS

No decorrer dos encontros, que serão realizados usando uma dinâmica construída a partir da compreensão Freiriana, espera-se que os sujeitos da pesquisa, que ao mesmo tempo são alunos, moradores e trabalhadores do campo construam concepções claras a respeito da Escola do Campo e quais as expectativas do grupo com relação a escola para que assim possam exercer o papel cidadão reivindicando e participando de uma construção coletiva que venha contribuir para transformações em prol do desenvolvimento da comunidade escolar com a inclusão de uma proposta de Educação do Campo pensada do Campo para o Campo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1966, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Diário Oficial da União, 20-12-1966.
- CALDART, R. S. **Educação do Campo**: Sobre Educação do Campo. Incra/MDA: Brasília, 2008, p. 67-86.
- \_\_\_\_\_. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E SABERES QUE NORTEIAM O CURRÍCULO ESCOLAR

*Maria Lúcia Giozza Hernandez  
Silvana Maria Gritti*

**RESUMO:** A Educação do Campo ainda é vista sobre alguns aspectos da legislação brasileira como Educação Rural, todavia a palavra “rural”, substituída por, “do campo” eleva esta educação ao patamar de construção de políticas públicas para os sujeitos trabalhadores do campo e sua inserção social.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Políticas Públicas

### INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma realidade recente no país, nascendo em contraposição à Educação Rural, e buscando a construção de políticas públicas que contemplem os saberes dos povos do campo. Neste sentido, é preciso compreender o processo histórico-cultural da educação rural à educação do campo. Destacando-se aspectos relevantes, os avanços e as mudanças nesta trajetória, inclusive as legislações que a asseguraram ao longo da história, salientando as conquistas adquiridas. Com o objetivo de refletir à questão dos saberes oferecidos aos sujeitos do campo e se estes, contribuem com a transformação e afirmação de processos culturais inerentes as relações de trabalho do campo desenvolvemos a presente pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves intitulada: “Princípios da Educação do Campo que fundamentam a Proposta Pedagógica Escolar”, que tem como sujeitos participantes pais, alunos, funcionários e professores.

## **METODOLOGIA**

A proposta do projeto teve início com a aplicação de um questionário aos participantes da pesquisa para a obtenção de informações, a fim de realizar o diagnóstico da realidade escolar com relação a problematização da pesquisa. A partir da análise destes dados, organizar-se-á a segunda fase da pesquisa com a elaboração e desenvolvimento de um plano de ação, ou seja, continuação da pesquisa com os envolvidos, no sentido de refletir e discutir os princípios da Educação do Campo que fundamentam a proposta pedagógica da escola. A coleta de dados da pesquisa envolve questionário, o diário de campo e a análise documental. Envolve ainda, encontros com os grupos de participantes, que serão organizados e desenvolvidos inspirados nos Círculos de Cultura criados por Paulo Freire nos anos 1960.

Os dados e as informações obtidas serão analisadas através da técnica de análise de conteúdos, possibilitando a reconstrução da problemática por meio da reflexão crítica de textos já existentes (PPP da escola, teóricos da Educação do Campo), do material coletado durante a pesquisa (questionário, diário de campo) e os registros dos encontros (anotados em um caderno pelos participantes com as considerações importantes).

## **CONCEPÇÕES E SABERES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Os movimentos sociais e trabalhadores do campo, no caso o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra MST, lutam e defendem uma educação do campo voltada às práticas, às experiências e às necessidades advindas do seu processo de produção e reprodução da vida. Para estes sujeitos questionar os paradigmas, educacionais, sociais, políticos e econômicos constitui-se em lastro necessário para edificar uma nova sociedade.

Desta forma, o conceito de educação do campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados na Via Campesina-Brasil. Campo, para

esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas internacionais, explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo as quais:

A educação do campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (In: ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 176).

Nesta perspectiva, a educação do campo é uma forma de reconhecimento dos direitos dos sujeitos que vivem no campo incluindo o trabalho camponês, abrangendo as lutas sociais e culturais dos grupos, contemplando a relação entre os seres humanos e a natureza, respeitando as diversidades dos povos.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo podem ser situados como um importante movimento de afirmação da educação do campo. Estas Diretrizes trazem em seu bojo a pretensão de caminhar na direção da universalização da educação básica e da educação profissional com qualidade para todos os trabalhadores do campo, pois em seu texto considera e reconhece a importância desta educação para o desenvolvimento social, “economicamente justo e ecologicamente sustentável”

Na dimensão dessas Diretrizes Operacionais, o movimento denominado inicialmente de “Por Uma Educação Básica do Campo” e sendo alterado a partir dos debates realizados na II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2002, para “Por Uma Educação do Campo”, são conquistas relevantes para os movimentos camponeses na luta por políticas públicas, considerando que introduziu a educação

do campo no tema de lutas e de trabalho de um número maior de movimentos sociais e sindicatos dos trabalhadores do campo. Cabe destacar a importância de uma educação que vá além da escola formal, buscando mecanismos que assegurem uma concepção não-hegemônica de organização da sociedade, reconhecendo a pluralidade de sujeitos existentes no campo com a garantia de seus direitos institucionalizados na democracia e na sua inserção em lutas por uma educação de qualidade. De acordo com Caldart (2004, p.1), “temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e que o direito à escola pública do campo, pela qual lutamos, compreende da educação infantil à Universidade”.

A proposta “Por Uma Educação do Campo” constituiu-se em uma luta dos povos do campo por políticas públicas que assegurem o seu direito à educação e a uma educação que seja “no e do” campo, segundo Caldart (2004, pp. 149-150): “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

## **A LUTA DOS TRABALHADORES RURAIS E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Nos anos de 1960, no Brasil, Freire anuncia a inserção de uma proposta que contemple as classes populares. A possibilidade de pensar a educação a partir das classes trabalhadoras, sob o princípio de uma educação que liberta e concede a vida humana para além das desigualdades, por meio de um processo dialógico, tornou-se referência para pensar a educação popular. Esta proposta sobrevivera à repressão sofrida pelo povo brasileiro no período da Ditadura Militar. Esse movimento para uma educação que respondesse às necessidades das classes trabalhadoras, de reconhecer-se na proposta educativa teve continuidade pelas mãos dos educadores populares com a contribuição do setor progressista da Igreja Católica, adepto da Teologia da Liberdade.



Desta forma, o pensamento de Freire, enraizado na profunda indignação dos educadores, frente aos processos desumanizadores vividos pelos camponeses, encontra-se com o sonho de libertação dos sem-terra, organizados no movimento e alicerçados na Pedagogia Libertadora proposta por Freire.

## RESULTADOS ESPERADOS

No decorrer dos encontros que serão realizados usando a dinâmica dos Círculos de Cultura espera-se que os sujeitos da escola campo de pesquisa ação, Silvana Gonçalves, construam concepções claras a respeito da Escola do Campo e suas especificidades visando o fortalecimento de sua identidade e que busque afirmá-la num processo de construção do Projeto Educacional Interdisciplinar com a inclusão de conteúdos curriculares fundamentados nos princípios da Educação do Campo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966**, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Diário Oficial da União, 20-12-1966.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M. CALDART, R.; MOLINA. M. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 147-176, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final. **Por uma política pública de educação do campo**, Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004 (Digital).



## EDUCAÇÃO DO CAMPO: CULTURA, SABERES E ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO RURAL DA GRANJA DO SALSO

*Ariane Barrios Rodrigues<sup>1</sup>*  
*Eneusa Mariza Pinto Xavier<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O presente trabalho foi desenvolvido tendo como tema a Educação no Campo problematizando a realidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasilino Pa-tella, situada na Granja do Salso, interior do município de Santa Vitória do Palmar. A pesquisa traz análises e reflexões contextuais sobre o processo educativo aplicado no espaço, problematizando e trazendo a hipótese de implantação da Educação de Campo, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Alternância na escola de espaço como uma possibilidade para a realidade do contexto local. O processo da pesquisa teve por base os princípios da pesquisa qualitativa, os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação, descrição do contexto local, pesquisa bibliográfica sobre a temática e concepções da comunidade escolar. A investigação teve base o entorno da Granja do Salso. Analisando os dados obtidos, observando o contexto local, a identidade e realidade dos sujeitos envolvidos no meio pesquisado e repensando a proposta educativa, surgiram entendimentos e argumentos críticos para problematizar o modelo de educação atual aplicado ao espaço geográfico em questão. A fundamentação conceitual da Educação do Campo e o pensamento de Paulo Freire, permitiu questionar e sugerir reformas e aperfeiçoamento do processo educativo aplicado, propondo a possibilidade de Educação de Campo, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Alternância. Consideran-

1 Professora da rede pública municipal de Santa Vitória do Palmar. Mestranda em educação do PPGEduc da Unipampa. E-mail: ariane\_barrios@hotmail.com.

2 Professora da rede pública municipal de Santa Vitória do Palmar. Mestranda em educação do PPGEduc da Furg. E-mail: eneusaxavier@gmail.com.

do que o contexto da cultura local, os saberes e as práticas educativas de uma escola situada no meio rural, necessitam ter como projeto político pedagógico uma ação formativa dentro de suas características próprias.

**Palavras-chave:** Educação no Campo; Pedagogia da Alternância; Pedagogia do Oprimido.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho realizou-se tendo como temática a Educação no Campo, onde foi analisada a especificidade da educação no espaço rural da Granja do Salso, situada no 4º Distrito de Santa Vitória do Palmar, no sentido de compreender o quanto esta pode ser diferenciada em seus processos metodológicos, tendo por lócus a Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasilino Patella.

A pesquisa abrangeu as temáticas dos saberes docentes e experiência de profissão de professores e comunidade escolar, trazendo a realidade da educação, problematizando o contexto e suas especificidades. Carmo & Rangel (2011) destacam que:

A educação rural, em seus aspectos pedagógicos, disciplinares e didáticos, tem sido concebida com base na ideia de que todos os alunos são iguais, independente das especificidades do meio em que vivem. Sendo assim, fica evidente que tanto o calendário quanto o currículo da maioria das escolas têm sido orientados pelas necessidades urbanas, impondo aos alunos do meio rural uma cultura desvinculada de seu contexto. (p.3)

É possível refletir sobre a necessidade de atender as necessidades das comunidades do campo, considerando os seus moradores como sujeitos históricos e sociais, construtores de sua identidade, considerando que *“cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, o homem é um ser de raízes temporais”* (Freire, 1980, p.34). Esta condição será problematizada no

decorrer do trabalho, tendo como ponto de partida o contexto da escola Brasilino Patella. Freitas (2011) reflete sobre o ensino nas escolas do meio rural enfatizando que:

Historicamente, o ensino escolar para o meio rural brasileiro não teve os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo. A visão estereotipada do atraso e, conseqüentemente, a necessidade de enquadrar o homem do campo em um modelo de sociedade urbano-industrial sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito, nas suas necessidades educativas e nas suas realidades socioeconômica e cultural. (p. 46)

Desta forma, é observada também a importância de pesquisar refletindo e buscando novas alternativas de educação para o meio rural, desenvolvendo uma educação reflexiva e transformadora, constituída na capacidade de dialogar que, segundo Freire, é *“uma condição fundamental para a real humanização”* (FREIRE, 1980, p. 156). As reflexões realizadas no decorrer do trabalho foram importantes para contribuir com a valorização do espaço local, analisando se as bases da Educação Rural seriam um arcabouço teórico-metodológico adequado à realidade do meio pesquisado.

As observações dessas questões levaram a hipótese de que os princípios da Educação de Campo e metodologia da Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Alternância seriam adequados à realidade investigada. Sendo essa uma possibilidade, foram articulados autores que fundamentam essa perspectiva e também com as concepções da comunidade escolar. Freire (1981) destaca que:

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem tentar “enchê-los” com o que aos técnicos, lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face

da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação. (p.26)

Compreende-se assim que é necessário o debate e problematizações sobre a realidade do meio rural no cotidiano da escola e comunidade, assim refletindo sobre estes aspectos surgiu o questionamento: Qual seria a pedagogia adequada para ser desenvolvida na referida comunidade? Observando que os alunos precisam ter sua identidade respeitada e valorizada, sendo de extrema importância a visão do sujeito em sua totalidade. Arroyo & Fernandes (1999) observam que:

Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. [...]. Realiza-se uma relação visceral entre as mudanças na educação e os ideais do Movimento Social. Vai-se, portanto, além da “escolinha de letras” (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de Campo, resgatando e valorizando os valores culturais típicos do povo do campo. Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma “educação básica do campo”, portanto com novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novo enfoque na tarefa dos professores, das professoras, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos (p. 6)

Desta forma é imperativo que a escola traga a realidade de seus alunos dentro do processo educativo, desenvolvendo projetos específicos para sua comunidade que é um local com cultura própria, onde os moradores desenvolvem estratégias para superação de algumas dificuldades e carências.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de cunho qualitativo. Os instrumentos de pesquisa utilizaram-se da narrativa de vida e de profissão,

descrição do contexto local e pesquisa bibliográfica sobre a temática. Fotografias capturam o entorno cultural, entrevistas com alunos, responsáveis, professores e sujeitos da comunidade escolar, diário de campo e registros a partir de observações. Em ação de aprofundamento, questionários fechados. Para melhor compreender as estratégias necessárias para a educação do espaço foram realizados estudos principalmente de Arroyo & Caldart & Molina (2004), livro *"Por uma Educação de Campo"*, Carmo & Rangel no texto, *"Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão crítica"* e Freire (1987), livro *"Pedagogia do oprimido"*. Visto que estes autores realizam estudos e reflexões bastante aprofundadas da realidade rural.

A análise dos dados trouxe entendimentos do modelo de educação atual aplicado na escola da comunidade, tendo argumentos críticos para problematizar não estando baseada só na experiência empírica e na memória individual, verificando assim a realidade local e tendo fundamentação para questionar e sugerir reformas e aperfeiçoamento do processo educativo desenvolvido.

## **DESENVOLVIMENTO**

As Granjas localizadas em Santa Vitória do Palmar nos últimos anos passam por dificuldades econômicas, diminuindo os alunos das escolas do interior e o fechamento de inúmeras escolas, sobre este aspecto Munarin (2011), observa que:

De fato, por toda a década que passou e hoje ainda, é prática muito comum o fechamento de escolas no campo. Entendem esses governantes estaduais e municipais que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público [...] Por essa perspectiva, não se levam em conta os prejuízos sociais causados com esses procedimentos administrativos de desterritorialização de pessoas e comunidades inteiras. (p. 53)

Embora essas mudanças afetarem diretamente a escola, não foram implantadas políticas de melhoria para esse

processo que tornou-se realidade no campo. Foi possível observar problemas em vários aspectos, como o referente ao das crianças que utilizam o transporte escolar, que às vezes ficam horas nos ônibus, quando conseguem chegar nas escolas

De acordo com Freire (1989):

(...) Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (p. 15)

Assim, é necessário que a escola trabalhe a posição social do meio em que se encontra, instigando o pensamento crítico com problematizações, debates e reflexões, também é imperativo que desenvolva o currículo sobre os princípios da Educação de Campo, Caldart (2009) salienta que:

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõe a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais...a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (p. 150-151)

Repensar a proposta educativa tendo em vista os pressupostos de identidade e realidade são questões que se colocam como fundamentais para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de garantir qualidade e aplicabilidade



na formação dos sujeitos que ali vivem. Observamos que os estudos da Pedagogia da Alternância trariam relevantes vantagens para a comunidade, Grabowski & Pacheco (2012), destacam que:

[...] A prática educativa da Alternância vai do concreto ao abstrato, prioriza a experiência do aluno, valoriza os conhecimentos existentes no meio. A formação é desenvolvida a partir da realidade específica de cada jovem, valorizando a troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos. Formam-se jovens esclarecidos, que tenham condições de defender seus próprios interesses, e busquem superar a exploração do homem pelo próprio homem. (p. 1-2)

De acordo com o autor, notamos a importância da escola organizar seu calendário de uma forma que fossem previstas atividades em tempos 'fora da escola' para estes alunos, sem prejudicar o desenvolvimento dos conteúdos e valorizando sua realidade local. Para que isso aconteça com qualidade, os professores e comunidade escolar necessitariam estar capacitados e orientados para trabalhar dentro dessa concepção.

Portanto A Pedagogia da Alternância articulada com os conceitos de Educação de Campo e Pedagogia do Oprimido apontam para uma ação educativa adequada ao meio da Granja do Salso, estimulando reflexões e valorizando as características e identidade, relacionando os saberes da comunidade local em tempos e espaços diferentes.

Nesta perspectiva, nota-se ser indispensável vivenciar uma prática de ensino alicerçada nos contextos locais, que o conteúdo formativo dê condições para significar a vida e que os conhecimentos adquiridos na escola possibilitem a argumentação e pensamento crítico, conforme Freire (1980), não existe nenhuma prática neutra. Sobre este aspecto, Grazziotin & Souza (2014, apud, Gracindo, 2006) destacam que:

O meio rural é entendido como espaço/lugar em que as práticas e as culturas se materializam e de-

senvolvem. Neste espaço, os limites físicos e as condições geográficas se diluem a partir dos significados que adquirem, no âmbito das diferentes ações humanas. Além disso, como espaço de “produção de novas relações sociais” caracteriza-se em um campo de possibilidades, de produções de história e cultura, dos sujeitos que ali vivem (p. 14)

Assim as diferentes culturas emergem um aspecto muito importante que deve ser valorizado no trabalho docente, favorecendo a integração de cultura que também é essencial para determinar a identidade da comunidade. Segundo Freire (1980):

Não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialogo se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura (p. 78)

Desta forma, observa-se a importância da escuta, observação e diálogo permanente com a comunidade, afim de que o espaço da escola valorize a realidade local e possa trazer possibilidades de transformações sócias e empoderamento aos sujeitos.

Quanto aos professores que atuam na escola, atualmente a maioria são contratados, muitas vezes sem qualificação exigida para o cargo, mas que segundo a concepção dos órgãos governamentais podem atuar, já que é no interior do município onde ninguém quer ir lecionar, sobre os professores que atuam no meio rural, Caldart & Cerioli & Fernandes (2004) observam que:

[...] Precisam se submeter a condições precárias de trabalho; que também é ali que concentram o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo geral o programa de formação de professores, incluindo o curso de Magistério e os cursos superiores, não tratam da questão do cam-

po, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo. (p. 37)

Ainda salientamos a questão da moradia que é oferecida, porem nem todos os discentes são informados que trata-se de uma única casa onde todos precisam conviver.

Analisando os dados das observações, fotos e entrevistas e percebendo que a comunidade entende que é necessário buscar novas possibilidades para educação, pensamos que a Educação de Campo, Pedagogia da alternância e Pedagogia do Oprimido seriam adequadas para a comunidade do caso estudado e seus princípios educativos e metodológicos poderiam potencializar e articular a diversidade cultural da comunidade.

Percebe-se que a maioria dos sujeitos envolvidos nas Escolas Rurais desenvolvem a concepção de que são inferiorizados por estarem atuando no interior do município e que as escolas urbanas possuem uma qualidade superior. Sobre este aspecto Caldart & Cerioli & Fernandes (2004), destacam que:

[...] O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como *Jeca Tatu*. [...] Precisamos romper com esta visão unilateral dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano; campo ou cidade) não sobrevive sem o outro. (p. 31-32)

Assim uma das alternativas para mudar este ponto de vista seria justamente repensar a Educação e o 'Rural' a partir das características da comunidade, valorizando seus contextos e reconhecendo a realidade como objeto do currículo diferenciado, com projetos que sejam desenvolvidos de acordo com a realidade da comunidade escolar e divulgado

em todas as escolas do município, destacando a importância do meio rural. Freire (1980) destaca:

(...) que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão (p. 86).

Portanto, o trabalho desenvolvido na escola valorizando a cultura própria e sua realidade, contribuiu para preservação da identidade, trazendo reflexões e reconhecimento do espaço rural. De acordo com Bernardi, Pelinson e Santin (2014).

[...] Podemos inferir que a escola e os processos educativos não devem ser construídos para os camponeses, mas por eles e com eles; pensar uma Educação do Campo significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo (p. 124).

Portanto a implantação da Educação de Campo na comunidade beneficiária, articulando a cultura própria, dificuldades e superações dos sujeitos envolvidos no meio rural, ou seja, “escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (CALDART & CEROLI & FERNANDES, 2004. P.27). O estudo da Pedagogia do oprimido, contribui para o diálogo e a politização da comunidade, transformando a escola em um local de problematizações, reflexões, no sentido de superação das dificuldades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo realizado levou às pesquisadoras, reflexões e problematizações das condições da educação na Granja do Salso, identificando uma educação escolar fortemente orientada para uma pedagogia urbana, para um currículo pré-definido, para um calendário inadequado ao tempo da comunidade, com atividades e projetos que não associam

conhecimento sistematizado à realidade local. Práticas essas que por fim, consideram todos os indivíduos iguais independente de seu meio e suas especificidades.

Através da Educação de Campo associada com a metodologia da Pedagogia da Alternância e Pedagogia do Oprimido é observada uma possibilidade de avanço gestorário e metodológico, pois se referencia em uma visão cultural da comunidade envolvida e apresenta possibilidades de promover ações educativas de acordo com a necessidade que é diagnosticada. Também estabelece articulação com as famílias e problematiza a realidade do campo, tornando essas questões, objeto do currículo escolar.

A partir da observação, foi percebido que os alunos e a comunidade têm a escola como referência, a mesma estabelece um vínculo forte com a comunidade, se constitui como um espaço aglutinador da vida comunitária. Os estudos realizados levam a compreensão de que é necessária uma pedagogia adequada com esta realidade, que associe as dificuldades, buscando novas possibilidades. Observa-se que muitas pessoas usam certos estereótipos, considerando os moradores do interior como atrasados, ignorantes e pobres, desvalorizando o meio rural. Mudar esta concepção também é uma tarefa da escola, porém somente será alcançada desenvolvendo uma pedagogia que valorize a identidade local, com profissionais comprometidos e que tenham pleno conhecimento da comunidade onde atuam.

Torna-se assim indispensável o investimento em formação e educação continuada para qualificar educadores específicos para o espaço em questão, proporcionando assim um ensino articulado e com qualidade onde a cultura da comunidade seja valorizada e associada nas práticas pedagógicas. Analisando as características deste espaço geográfico, é destacada a necessidade de que a escola que atende esta localidade tenha características diferenciadas, associando em seu Projeto Político Pedagógico a realidade de sua comunidade, argumentando sobre a possibilidade de trabalhar com uma pedagogia diferenciada, específica para

seus educandos para que realmente sejam atendidas suas reais necessidades.

Dentro desta perspectiva, observa-se na Educação de Campo, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Alternância uma aproximação com a realidade, já que estas metodologias de ensino preveem propostas educativas onde é levada em consideração a realidade dos alunos. As características próprias dos moradores da Granja do Salso, sua cultura, identidade, dificuldades e superações são argumentos para que seja desenvolvida uma pedagogia adequada e diferenciada da urbana. Esta proposição de educar a partir da realidade preconiza um entendimento da relação de mútua dependência entre rural e urbano, ambos são importantes e um depende do outro, porém, para que a educação alcance seus objetivos é necessário trazer a especificidade de cada localidade dentro do processo.

Ainda é notório que essa mudança na proposta pedagógica leva certo tempo para ser compreendida, não acontece repentinamente, necessita ser apresentada para todos envolvidos, problematizada, debatida, argumentada. Os profissionais necessitam desenvolver um vínculo forte com a comunidade, conhecendo, sendo orientados e capacitados para atuarem dentro dessa nova metodologia, é indispensável produzir uma consciência da necessidade de uma nova postura.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Monica Castagna – **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, v. 2. Brasília, 1999
- BERNARDI, Luci T M dos Santos; PELISON, Nadia Cristina Picinini; SANTIN, Rosemeri. O desafio de ser professor na Escola do campo: O contexto da casa familiar ru-

- ral Santo. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, RS, v. 22, n. 2, p. 120-142, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/inde>>.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.
- CALDART, Roseli Salete; FERNANDES, Bernard M.; CERIOLI, Paulo R. Primeira Conferencia Nacional "Por uma Educação de Campo", Texto preparatório, In ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Monica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CARMO, Rosângela Branco do, RANGEL, Mary. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 120p.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação de Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.
- GRABOWSKI, Ana Paula Noro; PACHECO, Luci Mary Duso. **A Pedagogia da Alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural**: A visão do egresso da casa familiar rural de Frederico, IX ANPED SUL 2012, Seminário de pesquisa em educação da região sul.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; SOUZA, José Edimar de. Para ler, escrever e contar: Modos de ser professora no cotidiano escolar de Lomba Grande/RS. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>.

MUNARIN, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21.

**Em Aberto.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

SANTOS, Felipe Alonso dos. **Relação de saberes e relações intersubjetivas:** Contribuições da Educação Ambiental na construção de conhecimentos significativos na sala de aula da Educação de Campo. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2008.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR: INTERCRUZAMENTOS

*Isaura Isabel Conte<sup>1</sup>*

*Catiane Cinelli<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este texto é oriundo de estudos bibliográficos e discute o intercruzamento existente entre a Educação do Campo e a Educação Popular, mostrando alguns aspectos de seus percursos. Pode-se afirmar que a intencionalidade da EdoC é seguir os princípios da E.P. devido a opção de classe, motivo pelo qual, se deu o seu surgimento. Nem tudo, entretanto, nessa modalidade de educação, pode ser considerado educação popular e, talvez um dos maiores desafios dessa confluência se dá quando a Educação do Campo passa a ser considerada política pública, ocupando espaços em Universidades. Outro aspecto importante abordado pelo texto é que muitos estudiosos tratam a EdoC e a E.P. como se fossem sinônimos, quando não são.

**Palavras-chave:** educação do campo. Educação popular. Educação popular do campo.

A temática da Educação do Campo (EdoC) está imbricada à Educação Popular (E.P.) por uma razão óbvia: ambas surgem do bojo de luta popular em que o povo clama por algo que lhe falta. A educação popular tem como referência a década de 1960, tendo como expoente Paulo Freire e seus fazeres político-educacionais no enfrentamento ao regime ditatorial, embora as iniciativas tenham surgido antes do golpe militar de 1964. A educação do campo tem seu marco em 1998, com a realização da I Conferência Nacional Por

1 Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná/RO. [isaura.conte@unir.br](mailto:isaura.conte@unir.br)

2 Professora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no DEPEC, *Campus Rolim de Moura*, Universidade Federal de Rondônia. [catiane@unir.br](mailto:catiane@unir.br)

Uma Educação Básica do Campo, com raízes na educação construída, sobretudo, nos assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra anterior a esse período.

A discussão proposta neste texto busca mostrar elementos de confluência da EdoC com a E.P., elucidando detalhes a partir de pesquisa bibliográfica em que analisamos seis artigos e duas dissertações de mestrado<sup>3</sup> que tratam diretamente dessa relação. Embora a Educação do Campo seja algo recente em termos de existência, compreendida como esforço de superação da educação rural, que passa a existir na Lei com a Resolução CNE/CEB 01/2002, há um bom número de produção acerca do tema e o mesmo ocorre com a educação popular, se tomarmos como base o banco de teses e dissertações da Capes. É recorrente também a junção “*educação popular do campo*” dando a entender que a EdoC não pode ser compreendida separadamente da E.P. e isso se dá devido aos princípios de ambas<sup>4</sup>.

Este trabalho busca refletir sobre os elementos que, mais que aproximam, entrelaçam essas duas perspectivas educacionais, uma vez que não são uma mesma coisa. Para conceituar

A origem da concepção de educação popular, desta forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social (PALUDO, 2012, p. 280-281).

3 Os trabalhos escolhidos são do período de 2005 a 2017 e a opção por esses se deu pelo fato de tratarem da relação existente entre Educação do Campo E Educação Popular – e não da primeira como sinônimo da segunda devida as diferentes origens.

4 Podemos tomar como princípios básicos de ambas: a luta popular pela emancipação; a negação da educação descontextualizada e invasora/bancária; a construção do poder popular; possibilidade do “novo”/inédito viável.

A educação do campo, por sua vez, segundo Caldart (2012, p. 257) "*nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas*". Ainda no dizer da autora e intelectual orgânica do MST, o objetivo desta Educação remetendo também aos seus sujeitos, incide no trabalho, na cultura, no conhecimento e lutas sociais, no embate de classes que implica em lógicas e projetos de campo/agricultura, sociedade, educação, política pública e formação humana.

Conforme podemos verificar os conceitos já apresentam o encontro das concepções no que tange a apontar para outro projeto societário e, para darmos prosseguimento, é importante apresentar a metodologia utilizada. Conforme já descrito, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa e é de cunho bibliográfico, com o seguinte procedimento utilizado: a busca se deu em materiais disponibilizados na internet tendo como base, o *google* e *Google acadêmico* e a base de dados de Teses e Dissertações da Capes. No *Google* a procura se deu utilizando as palavras "Educação do campo (Paulo)/ Freire"; no *google acadêmico* a mesma procura por textos se deu tendo por base "Educação popular educação do campo" e ambas as formas de procura se deram no banco de teses e dissertações da Capes. Nesta, buscamos ainda por "Educação popular do campo".

O que aparece com bastante intensidade nas referidas buscas são livros e textos somente de educação popular – no contexto escolar, da saúde, educação ambiental – de forma mais recorrente assim como, somente textos que tratam da temática da educação do campo, ou mesmo educação popular do/no campo. Neste caso reforça a ideia do entendimento de que a EdoC é integrante ou integrada pela E.P. Partindo deste pressuposto, pode-se perguntar: Teria sentido, então, tratar do que se propõe este texto? Sim. Consideramos necessário apresentar os pontos de confluência de forma explícita evidenciando que não se trata, simplesmente

te, de uma mistura, algo que já é explicitado no *Dicionário da educação do campo* com dois verbetes separados<sup>5</sup>.

Sobre as buscas realizadas o que verificamos foi o seguinte: no *google*, a princípio, nas dez tentativas (busca progressiva, analisando os títulos dos artigos em língua portuguesa) olhando todos os títulos apresentados, sendo cerca de cem, deu para identificar nove textos com títulos ou resumos com as palavras “Educação do campo e educação popular” numa mesma frase, indicando que o texto faz essa interlocução; um texto trazia “Freire e a educação popular do campo” no *google acadêmico* aparecem bem mais textos com as temáticas separadas: ou educação do campo, ou educação popular. Vale ressaltar que nessas buscas deu para visualizar um Congresso Internacional ocorrido na Universidade Federal de Goiás (UFG) no ano de 2017, tratando da temática Educação popular e educação do campo, assim como um seminário temático realizado em 2015 no PPGEdu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas este com duração somente de quatro horas, inserido em uma disciplina.

Com relação ao banco de teses e dissertações seria necessário baixar um grande número de trabalhos escolhendo um período para análise, mas devido ao caráter do texto, verificamos somente os títulos, visto que não se trata de uma pesquisa (de fôlego) quantitativa. Nos títulos observados, outra vez sublinhamos que aparecem separadamente trabalhos que tratam ou da educação popular ou educação do campo/rural ou educação popular do/no campo com maior intensidade. Um dos textos analisados nos ajudou sobremaneira com relação à problemática, trata-se do artigo da autora Márcia Eliana Ziech (2017), que abordou em sua dissertação de mestrado no PPG da Unijuí(RS) “A educação do campo na perspectiva da educação popular” e assim, em sua busca, mapeou 113 produções e, dessas, apenas treze faziam diretamente a relação entre educação do campo com

5 O verbete EdoC é trabalhado por Roseli Salete Caldart e o que trata de Educação Popular, por Conceição Paludo.

a educação popular, o que demonstra que há é preciso mais estudos desse tema.

Feita a escolha dos textos a partir do que apresentavam no título ou nos resumos, conforme anteriormente mencionado, por tratarem do tema EdoC e E.P. /Freire, buscando as convergências, os apresentaremos resumidamente em forma de tabela, com os seus respectivos autores e autoras.

**Tabela 1**

<b>Autor/a</b>	<b>Educação do Campo</b>	<b>Educação Popular</b>	<b>Ambas convergem em</b>
Luiz Gomes da Silva Filho. Dissertação: "Educação do campo e Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo de pedagogia da terra da UFRN. UFPB, 2015.	Eleve os saberes e os seus sujeitos; Ligada a realidade que a produziu; Reinventar a sua pedagogia; É uma pedagogia dos demitidos da terra; Se faz na luta por direitos negados.	Denúncia da educação bancária negadora dos sujeitos; Relação entre educador-educando-mundo; Saber da experiência feito exige novo currículo; A pedagogia deve ser reinventada e jamais transplantada.	O Movimento Por Uma Educação do Campo e a Pedagogia de Paulo Freire constroem educação alternativa; EdoC bebe da herança da pedagogia de Paulo Freire; EdoC e E.P. são feitas no tensionamento ao atual modelo societário; Há indissociabilidade; São meios de resistência ao capitalismo; formam sujeitos em toda a sua plenitude e recusam o determinismo.
Raimundo Sidnei dos Santos Campos. Artigo: "Educação popular e educação do campo na articulação de concepções e práticas emancipatórias" III Conedu/2016	Rediscute educação e modelo de sociedade; Faz-se no agir coletivo; Faz valer direitos; luta por qualidade de vida das pessoas; Visa a um projeto de sociedade e de desenvolvimento; busca a emancipação e articula um projeto popular	Leitura da realidade para engajamento e ação política; Forjada na concretude; Parte do interesse de quem aprende no diálogo problematizador; Educação como ação política e por isso comprometida com um projeto de transformação	Se relacionam dialeticamente e são propostas emancipatórias rumo a transformação; São práticas libertadoras e dialógicas com valorização dos saberes e práticas; Há interação com outros sujeitos (fora da escola); Almejam democracia, justiça social; A partir de Freire se teve uma nova forma de educação no/do campo

Autor/a	Educação do Campo	Educação Popular	Ambas convergem em
<p>Maria do Socorro Xavier Batista Artigo Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo1. 2006.</p>	<p>Experimentações coletivas; Interesse de classes e crítica a realidade; Respeito a diversidade cultural do campesinato; A educação desempenha um papel estratégico na mobilização popular "escola é mais que escola"; Educação ambiental como própria experiência de vida;</p>	<p>Busca da solidariedade, igualdade, participação e emancipação; Rompe com a educação bancária em vista de outra postura.</p>	<p>Os princípios da E.P. fundamentam reivindicações dos Movimentos Sociais – de onde surge a EdoC; Formação de educadores munidos de referenciais teóricos dos Movimentos para atuarem; Alunos/as com posicionamento ativo, com outras metodologias que negam o autoritarismo e a centralidade no poder do professor; O Proneza desafia e impacta metodologias e modos de gestão nas universidades conveniadas.</p>
<p>Márcia Eliana Ziech Artigo "A educação do campo na perspectiva da educação popular". 2017.</p>	<p>Não aceitam mais a escolinha rural – escolinha de letras mínimas; Surge novos ânimos e cobranças às esferas governamentais; Pertencimento da escola à comunidade; Há um contexto diferenciado do fazer pedagógico.</p>	<p>O povo é possuidor de cultura e saber e por isso desafia ir ao campo, sair das paredes da escola;</p>	<p>Importância dos saberes populares das pessoas; Outros sujeitos incidem na escola; dialógica entre o local e o global frente aos conhecimentos; Reivindicação de direitos e educação de qualidade; Diversidade de sujeitos; Há troca de saberes entre os sujeitos; A preservação do meio ambiente integra a educação.</p>

Autor/a	Educação do Campo	Educação Popular	Ambas convergem em
<p>Rafael Rossi e Cristiana Amaral Garbognini Giorgi Artigo "Paulo Freire e educação do campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade". 2014.</p>	<p>Educação do campo e conflito entre projetos antagônicos de desenvolvimento; Importância da educação escolar para o MST; Escola vinculada a um projeto democrático; Diferença entre educação do campo e educação para o campo; Luta contra a imposição de "pacotes" agrícolas que favorecem ao agronegócio.</p>	<p>Dimensão política da educabilidade; A educação não é neutra e é preciso superar práticas e concepções ingênuas; Superação da cultura etnocêntrica e saber enciclopédico; Ação política junto aos oprimidos e não para os oprimidos; Diálogo para a conquista da palavra e da cultura; Conscientização.</p>	<p>A práxis freiriana na EdoC permite ir além da crítica à invasão. Permite chegar a ocupação cultural para a liberdade; permite resistências e construção de saberes populares. Educação do campo como uma das realizações da pedagogia do oprimido; o diálogo entre Freire e a educação do campo evidencia a imbricação entre: "dimensão política da educabilidade, a cultura popular enquanto aspecto emancipatório e os vínculos afetivos como princípios que unem os trabalhadores camponeses organizados em seus movimentos sociais" (p. 13)</p>
<p>Mateus Lorenzon e Rogério José Schuck Artigo "O pensamento de Paulo Freire e a educação no campo na contemporaneidade2". s/d (2013?).</p>	<p>Os camponeses são obrigados a renunciar seus modos de vida devido ao agronegócio no campo; Revolução e agronegócio são negadores do campesinato; Currículo para a valorização de saberes e valores do campesinato; Escola que acolhe a cultura; Denúncia do modelo produtivista em detrimento da natureza</p>	<p>A perspectiva do currículo escolar é para a transformação do meio e despertar a consciência crítica para a cidadania; Alfabetização e emancipação; Sujeitos oprimidos devem assumir –se como autores da história; Educação ética e humanista; Emancipação para a superação da visão fatalista da história; leitura crítica da realidade.</p>	<p>Denúncia da legitimação do sistema de desenvolvimento hegemônico e do convencimento por meio da indústria cultural; No momento atual há opressão econômica e cultural; A pedagogia crítica no campo é possível em escolas como EFA's e outras ligadas aos Movimentos Sociais. As demais (no campo) não conseguem fazer contra-hegemonia. "Pedagogia crítica para/a educação do campo" (p. 6).</p>

Autor/a	Educação do Campo	Educação Popular	Ambas convergem em
<p>Marcelo de Faria Corrêa Andreatta Dissertação "Instituto de Educação Josué de Castro – Paulo Freire e a escola diferente". 20053.</p>	<p>Alunos/as sujeitos que participam ativamente das instâncias de gestão da própria escola; Afirmação de uma identidade própria que precisa ser respeitada; Incentivo à pesquisa e conhecimentos significativos; Vivência da coletividade em contraponto ao individualismo " a gente constrói" (p. 50).</p>	<p>Dialogicidade no fazer pedagógico Desfazimento da escola e modo de ensino tradicional Espaço para mística, para a solidariedade;</p>	<p>Sem Terra como sujeitos de sua história; As razões de ser dos fatos de Freire e orgulho de ser Sem Terra; Nos embates travados pelo MST não há determinismo; O futuro são as pessoas que fazem; Vivência prática da democracia e da práxis por meio da ação-reflexão (tempo reflexão escrita na escola)</p>
<p>Maria Antônia de Souza Artigo4 "Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica". 2008.</p>	<p>A pedagogia do MST usa como base Paulo Freire, mas não é o único, tampouco há consenso; A EdoC tem conquistado um lugar nas políticas públicas, fruto de lutas; Conflitos e contradições na relação com o Estado; Temas que envolvem o cotidiano com destaque à educação ambiental; Educação e produção de cultura; A academia começa a olhar para as práticas dos movimentos; Formação humana e desenvolvimento sustentável;</p>	<p>Movimento social como espaço (sujeito) educativo; Condição de exclusão dá origem a outra educação – de novo tipo/EdoC; Educação além da escola; Formação continuada; Rompimento com o estabelecido e recriação a partir de experiências</p>	<p>Os movimentos sociais demandam políticas públicas do Estado; Conquistas de cursos de nível superior dos Movimentos (em especial MST) adentram universidades públicas; Confronto da escola estatal burguesa versus escola democrática popular; Da negação aos marcos legais conquistados; Denúncias e anúncios;</p>

A partir dos estudos realizados podemos verificar alguns dos principais entrecruzamentos entre a Educação do Campo e a Educação Popular, mantendo suas especificidades. Inicialmente podemos destacar o Agir/ação coletiva como aquilo ou aquela que parte de um grande número de pessoas a partir de suas necessidades – são lutas por moradia, por terra, trabalho, melhores condições de vida.



Nesse agir, aprende-se e criam-se pedagogias onde as diversidades são valorizadas, pois o povo percebe que ele é o diverso, o diferente, e a partir disso, afirmam-se identidades. São descobertas as identidades de projeto e de classe, e o que era talvez vergonhoso, passa a ser motivo de pertença.

Em ambos os espaços aponta-se para a construção de outra sociedade, com outros valores em que o ser humano esteja no centro, sem a destruição do planeta; são propostas anticapitalistas. São outras relações entre os seres humanos e destes com a natureza. O cotidiano é afirmado como importante, como “o nosso lugar”, a nossa história que precisa ser valorizada e reconhecida e, mais que isso, prima-se por construir histórias na dignidade e, portanto, acesso à educação, à terra, aos bens naturais são reivindicados.

Aprende-se e exercita-se o diálogo, e com isso reforçam-se valores democráticos, deixando de lado práticas autoritárias. A luta é central e é a partir dela que vai sendo fortalecido o poder popular, sendo o exercício do diálogo verdadeiro, fundamental como salienta Freire (1987). As duas perspectivas E.P. e EdoC explicitam antagonismos: há dois lados num jogo e há várias dimensões da opressão, há luta de classes. O determinismo já não tem espaço porque as pessoas em coletivos aprenderam a questionar e a por em xeque. Assim, vai sendo construída uma nova cultura, novos modos de vida, novas experiências educativas e novas formas de sociabilidade.

Há um desacomodamento dos sujeitos que passam a questionar porque a sociedade e a educação até então, funcionara de tal maneira. Passa-se assim, de uma Escola no/do movimento e da escola da vida para a conquista da escola, que por sua vez não pode se limitar à escola/estrutura física. De acordo com Batista (2006, p. 2) os princípios da E.P. “fundamentam as reivindicações dos movimentos sociais articulados pela construção de uma política pública de educação para os povos do campo, dentro de uma compreensão de educação bem alargada”. Sobre o encontro da E.P. com a EdoC a mesma autora destaca “Insurge-se assim como uma

educação contra-hegemônica, posto que reclama e afirma um projeto de educação aliado a um projeto alternativo de sociabilidade. É nessa perspectiva que se insere a educação do campo (p. 2-3)".

Para Gomes Filho (2014, p. 62) "O poder de não se resignar perante situações concretas de opressão é uma das maiores contribuições de Freire ao atual debate da Educação do campo". Assim, se tem uma experiência vivenciada pelos sujeitos populares e do campo, que se valoriza os diversos saberes da classe trabalhadora, onde quem planeja e executa a educação são os próprios (as) envolvidos. Como afirma Caldart (2012), quando os povos do campo organizados pensam e constroem sua própria educação, a Educação do Campo, esta se materializa como uma legítima pedagogia do oprimido.

A EdoC e a E.P. surgiram e trilharam caminhos nos movimentos populares, assumindo a perspectiva da transformação social, fazendo uma opção de classe, tendo o coletivo como protagonista dessas construções. Na atualidade a EdoC é política pública e há o curso de formação de professores – Licenciatura em EdoC – nas Universidades, gerando tensionamento de um lado, e contradição de outro. O tensionamento se dá porque os sujeitos do campo adentram à Universidade como se ainda lá não fosse o seu lugar. E, a contradição, por sua vez ocorre quando esse curso que surgiu pelas demandas populares não cumpre a sua função a favor desses sujeitos.

No caso da EdoC, é necessário que educadores e educadoras se apropriem da teoria dos Movimentos populares, transcendendo dessa forma, o espaço físico escolar/universitário, pois, o conhecimento está além da escolarização: está na luta, na organização, na formação, seguindo teorias e experiências das lutas populares e da diversidade de práticas com os diversos sujeitos.

Assim, na construção e vivência de outras práticas educativas está o reconhecimento de outros saberes, de metodologias não autoritárias e a não centralidade no professor/a

como detentor de conhecimentos. Essa forma de ensino e aprendizagem, onde todos(as) ensinam e aprendem (FREIRE, 2004), desacomoda os espaços formais de educação, como as universidades, que por muito tempo foram de acesso privilegiado às elites dominantes. Os cursos de Licenciatura em EdoC e outros cursos populares, como a Educação de Jovens e Adultos, trazem o (a) camponês (a), sem terra, indígena, quilombola, operário para dentro da universidade mexendo com as estruturas, criando conflitos e gerando mudanças nas formas de organização pedagógica e gestão.

EdoC e E.P. são espaços de denúncia da sociedade desigual, que negou o direito a educação à classe trabalhadora, pois são experiências de construção da consciência crítica, afirmando que educar é um ato político (FREIRE, 1987). São espaços e práticas de anúncios de uma nova sociedade possível, de sonhos possíveis, de justiça social, de vida digna para todos os povos. Afirma-se, desse modo, que educação é um direito básico e fundamental de todas as pessoas e, se ela for comprometida com as causas populares estará de um lado na luta de classes, e, portanto, terá muito tensionamento.

O entrelaçamento da EdoC e da E.P é necessário devido a defesa e a construção de um mesmo campo simbólico e político, entretanto, não basta juntar essas terminologias como se fossem a mesma coisa. Há diferenças entre ambas, mas são duas histórias tão próximas que chegam a se confundir, sendo este o cuidado que tentamos chamar a atenção neste texto. A revisão bibliográfica mostrou que a expressão Educação popular do campo é bastante comum, contudo, pouco ainda é descrito como ocorre a educação popular no meio rural, sobretudo nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ANDREATTA, Marcelo de Faria Corrêa. **Instituto de educação Josué de Castro** – Paulo Freire e a escola diferente. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS). 94 p. 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5046>. Acesso em 13 fev. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01/2002**. Institui diretrizes operacionais da educação básica para as escolas do campo. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb-001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb-001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 13 fev. 2018.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. **29 Reunião anual da Anped, 2006**. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA2\\_ID10183\\_17082016213621.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10183_17082016213621.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo. In: \_\_\_\_\_. et al. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, 2012. p. 257-264.

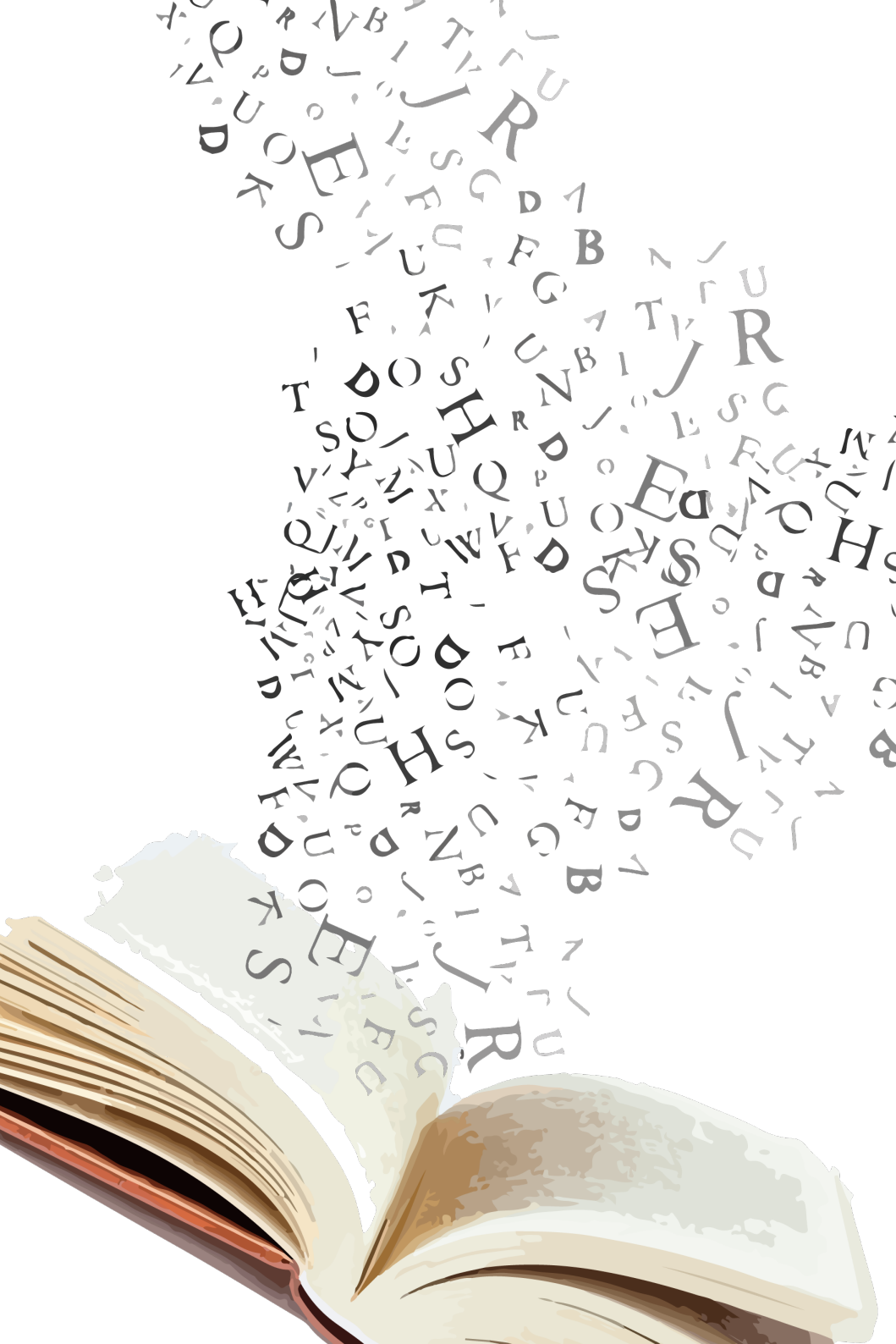
CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. Educação popular e educação do campo na articulação de concepções e práticas emancipatórias. **III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**. Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA2\\_ID10183\\_17082016213621.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10183_17082016213621.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Brasília: Anca/In-cra, 2004. (ed. Especial MST).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

LORENZON, Mateus; SCHUCK, Rogério José. O pensamento de Paulo Freire e a educação no campo na contemporaneidade. **FORUM DE LEITURAS E ESTUDOS PAULO FREIRE**. Faccat, Taquara (RS). Disponível em: <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/lorenzonschuck.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018. p. 1-8.

- PALUDO, Conceição. Educação popular. In: CALDART, Roseli Salette(et al). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, 2012. p. 280-285.
- ROSSI, Rafael; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Paulo Freire e educação do campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. 2014. **Revista de Geografia Agrária**. v. 9, n 17. p. 652- 671. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/23424/14401>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- SILVA FILHO, Luiz Gomes da. **Educação do campo e Paulo Freire na atualidade**: um olhar sobre o currículo de pedagogia da terra da UFRN. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4812/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. 2008. **Educação e Sociedade – Campinas**. v. 29, n. 105, p. 1089-1111. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- ZIECH, Márcia Eliana. A educação do campo na perspectiva da educação popular. **Revista Contexto & Educação**. Ijuí, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. n. 102, p. 100-117, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2017.102.100-117>>.



# EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA NA CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Guilherme Franco Miranda<sup>1</sup>*

*José Vicente Lima Robaina<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O objetivo deste ensaio é discutir a importância da Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST) na consolidação das políticas educacionais do campo. A investigação contextualiza como ocorre o processo gênese e desenvolvimento de Educação junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e quais os reflexos encontrados nas políticas públicas da educação do campo no Brasil. A pesquisa de natureza bibliográfica descreve as principais obras escritas sobre a Educação do Campo e a Educação proposta pelo MST. Após as análises das obras os autores apresentam que a educação crítica, transformadora e emancipatória do MST foi fundamental para a construção de políticas públicas no âmbito da Educação do Campo no Brasil.

**Palavras-chave:** Movimento Sem Terra, Educação do Campo, Pedagogia do Movimento

## INTRODUÇÃO

O processo histórico educativo – ainda nas sociedades primitivas – constituía-se basicamente por métodos informais, por um mecanismo denominado enculturação, no qual os valores, princípios e costumes eram transmitidos às gera-

1 Licenciado em Ciências da Natureza – Biologia e Química pelo IFRS Campus Porto Alegre, Mestrando do PPG Educação em Ciências – Química da Vida e da Saúde na UFRGS, bolsista CAPES DS/PPGQVS-UFRGS, guilherme.miranda@ufrgs.br.

2 Doutor em Educação pela UNISINOS, Docente da UFRGS, jose.robaina@ufrgs.br.

ções futuras por meio da convivência em sociedade (COSTA e RAUBER, 2009). Desse modo, os novos indivíduos eram integrados à ordem social. Todavia, a “transmissão” desses valores, limitava-se somente à memória, ou seja, não havia nenhum outro mecanismo além da convivência que registrasse esses valores culturais nas sociedades antigas. Pensarmos na formação educacional no Brasil implica analisar o modelo estrutural de ensino e investimentos nessa área, contudo a problemática histórica gira em torno do modelo pedagógico. Duas concepções são rotineiramente adotadas em nosso país: Modelo tradicional (modelo fonético) e o construtivismo (escola nova).

Segundo XAVIER:

De um lado está a escola tradicional, aquela que dirige que modela, que é ‘comprometida’; de outro está a escola nova, a verdadeira escola, a que não dirige, mas abre ao humano todas as suas possibilidades de ser. É, portanto, ‘descompromissada’. É o produzir contra o deixar ser; é a escola escravizadora contra a escola libertadora; é o compromisso dos tradicionais que deve ceder lugar à neutralidade dos jovens educadores esclarecidos (XAVIER, 1992, p. 13).

Nesse contexto, a educação do campo no Brasil é um dos desafios do século XXI, devido à uma educação excluída das comunidades do campo, sejam eles seringueiros, trabalhadores nos faxinais, ilhéus, índios, pescadores ou quilombolas. A educação rural – pedagogicamente contrária à Educação do Campo – é extensão da educação praticada nas escolas urbanas, utilizando como método de ensino a reprodução de informações e “conhecimentos”, sem debater a realidade concreta do homem do campo (BRANDÃO, 2012). Ao se discutir a disputa, disse CALDART (2007, s/p) que o “[...] conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes”. Essas contradições fortes se dão campos político, econômico, social, cultural e geográfico, pois



ao discutirmos Educação no campo, discutimos educação para as comunidades do campo, um direito humano para além da alfabetização e reprodução de letras e números.

Como aponta BRANDÃO,

Educação do Campo constitui-se de ações politizadas, contribuindo com o desenvolvimento da consciência social e política. É praticada por movimentos sociais organizados do campo, mas continua defrontando-se com as políticas de Estado de educação para o campo nos moldes das políticas neoliberais praticadas pelo sistema político capitalista em vigência no Brasil (BRANDÃO, 2012).

Para compreendermos a trajetória e a temática educação do/no campo, perpassamos leis, decretos, pareceres, textos oficiais, documentos, produções científicas atualizadas e produções do e sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), buscando entender o posicionamento do Estado em relação às práticas educativas dos que trabalham e residem no meio rural brasileiro. Assim, estudaremos a Educação do Campo a partir da história do Brasil.

## **BREVE HISTÓRICO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Desde a invasão dos portugueses – em 1500, século XVI – a exploração das riquezas nativas e dos povos indígenas, em troca do trabalho dos índios, ofereciam “bugigangas” e, posteriormente, iniciaram o processo de expulsão de suas terras, massacrando-os e exterminando-os. Observa CARVALHO (2008, p. 18) que “o efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização pela doença, de milhões de indígenas”. Posteriormente iniciou-se a exploração dos africanos e de imigrantes pobres oriundos da Europa e do Oriente. Ou seja, seguindo este percurso dominante-dominado, o processo de exclusão social, cultural, político e econômico se acentuaram ao longo da constituição da sociedade brasileira e fazer uma referência a este processo de exclusão não leva a um debate tranquilo, a resistência ainda é forte por parte da sociedade

neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam deste sistema de inserção não social.

Até o início do século XX a educação no Brasil esteve praticamente na mão das grandes elites oligárquicas, que no entender de ROMANELLI:

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e não na mão-de-obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profundas. Ela favorece o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal (ROMANELLI, 1991, p. 33).

Sendo assim, a educação no Brasil constitui-se para uma parcela burguesa da sociedade e ainda é reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, na qual sempre esteve voltada a estratificação e dominação social. As oligarquias do período colonial e monárquico estavam profundamente fundamentadas na dominação via controle do saber. Caracterizou-se nesse período colonial, bem como no monárquico, um modelo de importação de pensamento, principalmente da Europa e conseqüentemente a matriz de aprendizagem escolar fora introduzida no mesmo momento, configurando-se uma ideia de ensino para alguns, portanto, os demais não precisavam saber.

Esta, a classe dominante – detentora dos meios de conhecimento e de ensino – implicou em um modelo aristocrático de vida presente em nossa sociedade colonial e posteriormente na corte de D. Pedro. Além disso, existiram dois fatores importantes na construção do modelo educacional brasileiro, ou seja, “a organização social (...) e o conteúdo cultural que foi transportado para a colônia, através da formação dos padres da companhia de Jesus” (ROMANELLI, 1991, p. 33). Saliento aqui essas grandes oligarquias, minoria de donos de terra e senhores de engenho dominando uma massa de agregados e escravos.

O Brasil passou por pequenos intervalos democráticos e a escola permeou estes intervalos não democráticos, pois

expressou uma sociedade com elevados índices de analfabetismo funcional, marginalizando estes indivíduos analfabetos. Por outro lado, “no segundo grupo, a educação foi um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2003, p. 04). A educação (ainda) assume um papel de produtora da marginalização, pois produz a marginalidade cultural e de maneira específica a escolar. Portanto, a educação sempre possui uma dimensão política tenhamos ou não consciência disso e assume um caráter educativo e político para a educação e este só cumpre seu papel quando permite a formação integral do indivíduo.

As décadas de 1960 e 1970, no Brasil, foram momentos marcantes. Com o avanço da Ditadura militar, houve uma maior penetração do capital internacional na economia, resultando num crescimento das contradições do capital nacional-desenvolvimentista (FERREIRA e BRANDÃO, 2011). Nesse contexto ditatorial, houve o aumento dos movimentos operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam não só a transformação estrutural da sociedade, mas também o comprometimento de alguns setores das Igrejas com as lutas sociais. Além disso, o crescimento e a difusão de experiências que viam na educação foi um dos instrumentos que proporcionaram uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presente na sociedade brasileira. A “educação rural”, na contramão da educação do campo, apresenta caráter manipulador e controlador da consciência sócio-política, visando à preparação de mão-de-obra para a indústria, o comércio, o agronegócio e o mercado sucroalcooleiro. Houve uma forte intervenção do Estado, tanto na política, quanto na economia e na agricultura. A intervenção do Estado teve como objetivo baratear os preços dos alimentos e das matérias primas da agroindústria, aumentando a produção agrícola, tendo com isso aumento na exportação (QUEIROZ, 2011).

## A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O controle é tão evidente que o Estado de direito continua pensando a implementação da Educação “para”<sup>3</sup> o campo e não “com” o, “no” ou “do”<sup>4</sup>. A temática “Educação do Campo” deixa claro o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como “educação rural”. Desde que foi criada a Primeira Lei Geral de educação no Brasil, de 15 de outubro de 1824 que dispunha sobre a educação no Brasil, os habitantes do meio rural estiveram relegados à marginalidade, no tocante à construção de planos educacionais que fossem condizentes com sua realidade e modo de vida (SILVA FILHO *et al.*, 2014).

Ao nos debruçarmos sobre a temática Educação do Campo, percebemos a evidência o descaso de como foi tratado pelo simples fato do não tratamento nas legislações brasileiras. Atribuindo maior importância ao modo de vida e produção urbana, sem levar em conta as outras formas de vida e trabalho. Deixando de lado as pessoas que viviam e produziam no campo. Sobre isso FERREIRA e BRANDÃO salientam:

Após a proclamação da República, em 1889, a organização escolar no Brasil sofreu influência da Filosofia positivista Francesa que teve como característica estimular e exaltar a industrialização moderna, sem nenhuma preocupação com as demais formas de organização da sociedade a exemplo dos que resistem e produzem no campo (2011, p. 5).

A implementação de um modelo urbano-tecnocrata para as comunidades do campo, demonstram o fator de exclusão de uma cultura do campo, uma população que interage com o campo na lógica distinta e devastadora do ca-

3 De cima para baixo – imposição, manipulação, reprodução da educação de acordo com os interesses ideológicos de quem oferece;

4 “Do”, “no” e “com” o campo, significa junto com os trabalhadores, de maneira democrática, coletivamente e não verticalizado, de cima para baixo, imposto.

pital. “A orientação político-educacional capitalista fica bem explícita, sugerindo a preparação de um contingente maior de mão de obra para as novas atividades abertas no mercado – a industrialização” (FERREIRA e BRANDÃO, 2011, p. 6). Um marco importante para as lutas educacionais das populações do campo foi a constituição de 1988, pois o conceito de educação, segundo a legislação, é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Colocando, assim, o Estado no dever de prover a educação para todo, independente de raça, cor ou localização.

As manifestações da sociedade do campo são personificadas principalmente pelo Movimento Rural dos Sem Terra (MST), que por muito tempo, luta por uma educação que contemple de fato a população camponesa. Uma dessas conquistas importantes, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 28 aponta que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.” (BRASIL, 1996). Tendo em vista que:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Além disso – no período de 2006 a 2010 – houve outras conquistas por intermédio dos Movimentos de Educação do Campo Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008, estipulando as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e o Decreto nº

7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo o Decreto nº 7.352/10:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2010).

E em seu § 1º, entende-se populações do campo e escolas do campo como:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Em 2002, 62% das escolas primárias brasileiras e 74% das classes de 1ª a 4ª séries estavam localizadas em áreas rurais e 95% das escolas com apenas uma sala de aula (aproximadamente 60 mil) encontravam-se no meio rural (SILVA, MORAIS e BOF, 2006). FREITAS e MOLINA (2011, pag. 22) destacam:

Aspecto relevante do Decreto nº 7.352/2010 está contido no reconhecimento Jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias, que são o cumprimento e garantia dessa universalidade. Essa legitimação é um importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais [...].

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MST

O movimento que se destaca pela busca da educação no campo é o MST, ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social. Ele busca a formação de “novos seres humanos” que faz parte do movimento, uma busca coletiva na formação de seu indivíduo, onde propõem “a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo” (SAVIANI, 2008, p.172). O MST tem sua consolidação em 1984, e promove a luta social contra o latifúndio pela efetivação da política agrária e entre outras demandas. Sendo de uma forma autônoma, mas sem deixar de cobrar do estado os direitos sociais (COSTA e TIBOLA, 2013).

Devida à alta taxa de analfabetismo nos assentamentos, o MST busca lutar pela educação de suas crianças, jovens e adultos. Segundo BRANFORD e ROCHA:

Da mesma forma que agiam para conquistar suas terras, os sem-terra começaram a mobilizar-se para exigir escola (...). Muitos sem-terra passaram a acreditar que era tão importante vencer obstáculos para obtenção de serviços como educação quanto a derubar as cercas que os mantinham fora das terras. (BRANFORD e ROCHA, 2002, p.159).

A partir de algumas reuniões entre os integrantes do movimento, eles passam a ter outra visão sobre educação. Em meados da década de 1990, o MST na década de 1990, a educação do MST passa a ter uma redefinição que acompanha o movimento. Ou seja, o movimento passa a ter um diálogo e convênios com universidades, entidades jurídicas que, como consequência, contribuíram para consolidação das políticas públicas educacionais do campo. Segundo ARROYO (1999) “é preciso analisar que, no interior da organização do MST (...) sua história, é possível observar as ações em torno da educação que o movimento social se propõe a fazer”.

Segundo ARROYO, CALDART e MOLINA (2011, p. 92) “podemos afirmar hoje que o MST incorporou a escola em

sua dinâmica, e isto em dois sentidos combinados:” a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos, dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm de ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

A partir destas lutas sociais que o MST busca constantemente, a educação do campo, se torna destaque sendo que ela é um espaço de possibilidades e transformações sociais e a construção de vida do campo. A Educação do Campo tem suas características centradas em três aspectos, segundo Souza (2011): 1) identidade construída no contexto das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade. O sujeito é essencial para definir o projeto político pedagógico e na organização do trabalho pedagógico. A proposta pedagógica que o MST traz para a educação do campo é emancipatória e filosófica. Como aponta ADORNO:

Quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente. É a situação do “sonho de uma humanidade que torna o mundo humano, sonho que o próprio mundo sufoca com obstinação na humanidade”! (ADORNO, 1995 p.11).

Conforme FERNANDES, CERIOLI e CALDART (2004), a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre “... o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje ten-



tam garantir a sobrevivência deste trabalho” (p.25). Debater Educação do Campo é refletir sobre a realidade muitas vezes esquecida nas escolas em geral. É uma reflexão necessária sobre a educação, sobre os conteúdos e identidade, dos que frequentam a escola tanto urbana quanto do campo. É não oprimir o educando e o professor, que segundo Freire (1987, p. 33 e 34) “a falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido”. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”.

## **A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA**

Olhar para a formação humana “é enxergar o MST como sujeito pedagógico, uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (CALDART, 2012, p. 319). Nos últimos anos, o MST tem se dedicado ao resgate histórico, ao resgate da memória, da mística da luta do povo, de uma simbologia na qual os identifique. Ou seja, perceber o MST como sujeito pedagógico, significa trazer duas dimensões importantes para reflexão da pedagogia.

A primeira dimensão são os personagens que entram na reflexão pedagógica. O MST se constituiu como interlocutor nas questões de educação em geral (CALDART, 2012, p. 320). Esses novos sujeitos educativos, de alguma maneira, compreendemos uma pedagogia do Movimento para o Movimento, ou seja, uma intencionalidade pedagógica sobre a sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana. Outra dimensão, como diz Arroyo (1995, p. 3) a formação dos sem-terra está pautada na pedagogia da produção de sujeitos sociais. Isso significa que na lógica ação e reflexão, o MST “insere na tradição da pedagogia que associa a educação com a formação de sujeitos sociais (personalidade e coletividade combinadas)” (CALDART, 2012, p. 321). A partir de um resgate histórico, processos políticos, econômicos e socioculturais, o Movimento compõe sua dinâmica baseada

na experiência humana de ser do MST ou fazer-se uma identidade própria: Sem Terra.

O Movimento é a nossa grande escola, dizem os Sem Terra. Porém, que aprendizados pessoais e coletivos entram em jogo em cada uma delas? A educação do MST começa com seu “enraizamento em uma coletividade que não nega o seu passado, mas projeta um futuro que eles mesmos poderão construir” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011). Assumirem um papel como sujeito de uma reflexão permanente sobre as práticas do MST, extraindo dela as lições de pedagogia que permitem fazer (e transformar) em cada escola, e do seu jeito, o movimento pedagógico pautado na formação indenitária dos sujeitos Sem Terra, aliados a formação humana. Constituir-se como uma identidade coletiva é um dos elementos apontados teoricamente como sendo próprios da definição de um movimento social (CALDART, 2012, p. 330).

CALDART (2012, p. 333) também aponta os movimentos pedagógicos básicos: pedagogia da luta, pedagogia da organização, pedagogia da coletividade, pedagogia da terra, pedagogia do trabalho e produção, pedagogia da cultura e pedagogia da história. Em suma, essas pedagogias constituem-se um novo jeito com as pedagogias já construídas na formação humana. Porém, é importante ressaltar que o MST não segue uma pedagogia, eles se constituem-se como sujeitos pedagógicos através de muitas pedagogias, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta.

A interlocução do MST com a educação culminou na criação das Licenciaturas em Educação do Campo, têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. Segundo MOLINA (2015, p. 152)

A matriz curricular proposta desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos. (CALDART, 2011).

O campo brasileiro está vivo, com uma dinâmica social e cultural própria, e que o MST surge não só questionando as estruturas sociais e a cultura que as legitima, mas também questionando a estrutura escolar e sua concepção pedagógica correspondente. A educação no MST é um movimento que surge de dentro da dinâmica social no campo, colocando no foco de sua pedagogia a formação humana em sua relação com a dinâmica de luta social e, mais especificamente com a luta pela Reforma Agrária.

## CONCLUSÕES

*“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”, o trecho do livro Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa retrata os movimentos pedagógicos que acontecem no campo, a ruptura com a lógica neoliberal, resgatar e construir uma identidade do homem e da mulher do campo é necessário que haja mudanças culturais e comportamentais. A educação do/no campo enquanto fundamento histórico recria o conceito de camponês, utilizando o “campo” como símbolo signifi-*

ficativo, referindo-se assim, ao conjunto de trabalhadores que habita no campo. Por isso estes temas – terra e trabalho, diversidade dos povos do campo, sustentabilidade, cidadania – são fundamentais para integrarem os conteúdos dos Projetos Pedagógicos das Escolas do Campo. Desta forma se constituirão Escolas verdadeiramente vinculadas à vida e à realidade dos povos do campo, ou seja, Escolas Vivas.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**, Brasília: Articulação, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica no Campo).
- ARROYO, M. G. et al. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, E. C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. **Seminário do Trabalho: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI**, Marília, n. 8. 2012.
- BRANFORD, S.; ROCHA, J. **Rompendo a cerca: a história do MST**. São Paulo: Casa Amarela, 2004.
- BRASIL, Ministério da Agricultura. **Decreto 7.352**, Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Brasília: Censo Gráfico, 2010.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.2**, de 28 de abril de 2008 (Diretrizes complementares), Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9394/96**, institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

- CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**, 2007. Disponível: <[http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/pdf/ii\\_03.pdf](http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/pdf/ii_03.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2017;
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2012.
- COSTA, C. O.; TIBOLA, N. G. MST precursor da educação do campo no Brasil. **XI Jornada nacional do HISTED**. UNICAMP, Campinas, 2013.
- FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no Campo”**. In: ARROYO, M. G, 2004.
- FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Londrina. Ano 5, n. 9, jul./dez. 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- QUEIROZ, J. B. de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**. Presidente Prudente. Ano 14, n. 18, jan./jul. 2011.
- MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar., 2015.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA FILHO, J. A. da; SILVA, A. J. L. da; OLIVEIRA, M. J. dos S.; SILVA, C. N. M. Breve relato histórico sobre educação no campo: reflexos no município de Encanto-RN. **V Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas**. Campina Grande, PB: Departamento de Educação, 2014.

SILVA, L. H da; MORAIS, T. C de; BOF, A. M. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: BOF, Alvana Maria et al. (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOUZA. M. A. de. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2011.

## OS SABERES POPULARES E A EXPERIÊNCIA DOS POVOS DO CAMPO NA PERSPECTIVA FREIRIANA

*Aline Mesquita Corrêa<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho problematiza os saberes populares e a experiência dos povos do campo a partir da perspectiva freiriana, compreendendo que a educação do campo, na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, trama resistências e alternativas frente a superação do modelo hegemônico, entrelaçando os sujeitos do campo como produtores/as de conhecimento e de experiências creditáveis no processo de emancipação humana. Metodologicamente e teoricamente andarilha-se pela perspectiva freiriana em diálogo com teórico-crítica e elementos de pesquisa participante. Compreende-se neste processo investigativo que os saberes e as experiências dos povos do campo, constituem importantes elementos para a trama da humanização, do ser mais e de campo epistemológico como matriz suleadora da educação do campo.

**Palavras-chave:** Saberes Populares; Experiências dos povos do campo; Epistemologia do Campo; Pedagogia da Alternância.

### INTRODUÇÃO

A Educação do Campo<sup>2</sup>, como fruto das resistências e práxis dos movimentos e organizações político-sociais

1 Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado, bolsista PROSUC CAPES TAXA. Professora na Rede Pública Municipal de Sobradinho-RS alinemesquitta@yahoo.com.br

2 Conforme as reflexões de Caldart (2012), a educação do campo pode ser compreendida como fenômeno da realidade brasileira atual e que seu objetivo, bem como seus sujeitos, a remetem ao trabalho, à cultura, ao conhecimento e ao embate de classe entre os projetos de campo e as lógicas de agricultura que implicam no projeto de sociedade de formação humana.

dos trabalhadores e trabalhadoras desse espaço, processualmente vem tramando-se nos diálogos políticos/pedagógicos, originalmente vinculada aos movimentos sociais do campo, foi tomada como base para os trabalhadores e trabalhadoras sem terra, para a agricultura familiar e outros movimentos vinculados à terra e à natureza. A base empírica e reflexiva articula a Educação do Campo a uma Pedagogia do MST, por seu envolvimento genuíno com a proposta de educação para a terra ou a Pedagogia do Movimento (CALDART, 2012).

Assim, a educação do campo como se apresenta na atualidade tem sua herança na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia Socialista e na compreensão histórico-dialética de educação integral do homem e da mulher como princípio de emancipação humana. Nesta trama, além da expressa luta de classes, está implicada a recuperação dos saberes populares e a experiência dos povos do campo como referência epistemológica, no processo educativo e na constituição do campo como campo epistemológico. Contudo, essa conquista do campesinato não é fruto do acaso o que desvela uma história de descaso e recusa de direitos, de dizerem a palavra, aos homens e mulheres do campo.

Concomitante a isto, durante décadas os povos do campo não tiveram acesso à educação contextualizada com suas lutas, histórias e realidade. Como sinônimo de atraso, ser da roça é motivo para risos e piadas e, muitas vezes, essa ideologia fatalista é reproduzida no cotidiano escolar desvinculado do mundo vivido dos/as educandos/as. Diante disso, a educação quando acrítica, e que recusa a história e os espaços para pensar as contradições e a realidade, corre o risco de contribuir para a dominação e inferiorização das classes populares. O encontro com uma escola que se localizava geograficamente no campo, mas suas práxis não eram voltadas para esse espaço protagonizou, em muitas ocasiões e contextos, a evasão escolar. Desse modo, os povos do campo sempre estiveram à margem das políticas educacionais. A realidade camponesa, seus modos de vi-



ver e trabalhar sempre foram apontados de forma ingênua ou preconceituosa. A história da educação no país revela o quanto à população do campo não teve acesso ao ensino ou o acessou precariamente (CALDART, 2010).

Em contraponto a realidade fatalista, à extensão do agronegócio e o descaso com a educação e saúde dos povos do campo, na Região do Vale do Rio Pardo, no ano de 2009, foi instituída uma escola do campo, a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC), com intuito de tramar um processo educativo que possibilitasse aos homens e mulheres pensarem estratégias libertadoras de vida do e no campo. Um dos princípios dessa escola é o protagonismo do homem e da mulher do campo. Para tanto, recupera uma proposta educativa chamada Pedagogia da Alternância na qual estudo (teoria) e trabalho (prática em casa e na comunidade) compõem uma práxis voltada para técnicas de cultivo e plantio que diversifiquem a agricultura com base em princípios agroecológicos (VERGUTZ, 2013). Podemos compreender a unidade dialética entre trabalho e educação.

Esta escola articula a educação do campo, a agroecologia e a pedagogia da alternância na trama de uma educação como possibilidade emancipatória, humanizadora e dialógica, se propondo ao enfrentamento e superação da produção do conhecimento hegemônico e práticas de agricultura hegemônica. Para tanto, em favor da partilha de saberes entre pais, mães, estudantes e educadores/as, se constitui a luta por uma agricultura mais justa e humanizada, bem como por uma educação crítica e transformadora a partir da do-discência. Além disso, toma como referência pedagógica a pedagogia própria do camponês e da camponesa que é fruto dos seus saberes populares e de suas experiências. Nesta trama, o campo como campo epistemológico de produção do conhecimento propicia as relações entre o conhecimento científico e o saber popular.

Ou seja, na do-discência, os sujeitos aprendem e ensinam a partir dos diferentes papéis que assumem no processo educativo. A família com o saber da experiência feita;

o papel do educando e da educanda em uma relação de aprendizagem com suas famílias e educadores/as e, do mesmo modo, de ensino conforme se dá o encontro do saber popular com o científico; e os educadores e educadoras, enquanto escola problematizam o encontro de conhecimentos. Assim, por meio dessa partilha as práxis educativas são ressignificadas, na vida de cada um dos sujeitos envolvidos, construindo a importância do saber transformador.

Deste modo, observamos que a pedagogia da alternância que se constitui na Escola Família Agrícola (EFA) investigada pode ser compreendida como (des) colonial<sup>3</sup> sendo protagonizada pelos agricultores e agricultoras com seus saberes populares e experiências. Numa perspectiva colonialista há um padrão universal que classifica o conhecimento como válido e não válido. O válido está para a razão indolente, enquanto que o não válido está para os considerados inferiores perante o europeu colonizador, os não humanos, portanto a desumanização das classes populares frente a racionalidade dominante. Ao resistir às heranças colonialistas impregnadas na educação, considerando alternativas pedagógicas e epistemológicas, o homem e a mulher do campo, na busca pelo ser mais como caminho para emancipação humana, tramam práxis educativas libertadoras.

Os caminhos teórico-metodológicos para a elaboração deste trabalho foram vinculados aos elementos da pesquisa participante, de modo que as entrevistas semiestruturadas com os/as do-discentes, a observação participante, a análise documental e os registros em diário de campo ofe-

3 A respeito de colonialidade e (des) colonialidade, Aníbal Quijano (2005) discorre que a colonialidade se instaura em uma sociedade através de diferentes mecanismos a começar pela superioridade de raça até o eurocentrismo como lógica única e aceitável de ordenamento da subjetividade / intersubjetividade implicando no processo de produção do conhecimento. O colonialismo traz historicamente não somente à imposição de padrões e valores culturais, como também um padrão epistemológico e a (des) colonialidade do conhecimento vai se efetivando a partir das rupturas, estabelecidas através das lutas sociais emancipatórias, com o padrão segregador do conhecimento. Assim, ainda conforme Lander (2005) a colonialidade oprime e a (des) colonialidade liberta e, a libertação é uma premissa importante na educação do campo.

receram elementos para o desenvolvimento das reflexões apresentadas.

Considerando a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e a aproximação dialógica e investigativa com a EFASC e seus sujeitos, portanto homens e mulheres do campo, a seguir, no desenvolvimento discute-se sobre o entrelaçamento entre os saberes populares, a experiência dos povos do campo e a pedagogia da alternância na constituição de uma educação do campo como resistência ao modelo hegemônico de conhecimento e a constituição de alternativas se articulam ao campo como local de vidas, sonhos, possibilidades e limites que colocam todos e todas deste território na luta por humanização.

## **OS SABERES POPULARES, A EXPERIÊNCIA DOS POVOS DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

Para Paulo Freire (1995), os homens e mulheres oprimidos em resistência à opressão criam e recriam a sua existência. Ao tomarem consciência de sua condição, posta em ser menos, tentam libertar-se e para isso criam alternativas que estão vinculadas aos seus saberes e as suas experiências e assim, formam-se e se (re) colocam na busca pelo seu ser mais no cosmos.

Neste sentido, a diversidade de conhecimentos está exposta, no entanto se torna necessário reconhecê-la. Assim, a escola, muitas vezes, ainda é compreendida como o único local no qual se ensina e se aprende conhecimentos. No entanto, Brandão (1984) problematiza que é importante lembrar que anterior à existência de escolas, os povos, principalmente do campo, ensinavam e aprendiam de geração em geração através da palavra e da experiência. Com a criação de escolas, sem desmerecê-las, compreende-se que,

(...) no interior disso que damos o nome de civilização – um produto do trigo, do arroz e do milho – a cidade criou a escola. Primeiro como um lugar nos templos onde eram educados os nobres e sacerdotes, também escribas e legisladores; depois, pou-

co a pouco, como um lugar separado para o puro exercício do ensino, a educação encontra nela e nos sistemas que gera, pela primeira vez, a possibilidade de separar-se das outras práticas sociais em que esteve sempre imersa (BRANDÃO, 1984, p. 23).

Para tanto, entende-se que a educação sempre esteve presente, inerente ao ser humano. E, esse modo de educação ainda é encontrado em contextos onde a “escolarização do mundo” pouco alcançou. Trata-se, portanto, da educação que acontece com a vida e grande parte desta está imbricada na práxis de sobreviver em harmonia com a natureza e com os homens e mulheres, no trabalho como processo educativo e na própria experiência.

Contudo, o sistema educativo descontextualizado coaduna-se ao padrão segregador do conhecimento, bem como ao monopólio da palavra e com isso, “é preciso estudar para não ficar na roça carregando pedra como burro”<sup>4</sup> ou ainda “é preciso estudar para não ter que viver da roça como o teu pai”<sup>5</sup>. Ou seja, os saberes que os pais e mães constroem a partir de suas vivências e experiências no e do campo são observados, muitas vezes, como conhecimento arcaico e passível de esquecimento numa experiência educativa descontextualizada o que requer que reconheçamos a importância, bem como o legado da educação do campo na visibilidade de “outros” saberes e de “outros sujeitos” produtores e produtoras de conhecimento.

Frente à educação que desconhece o campo como local de vida em que se produzem saberes, a Pedagogia da Alternância vinculada à Educação do Campo toma como referência epistemológica os saberes populares e as experiências dos povos do campo por compreender que existe uma pedagogia própria do camponês e da camponesa. Nesta relação dialética, vincula-se, além da do-discência, a produção de alimentos com base agroecológica, o manejo orgânico,

4 Anotações do Diário de Campo- Formação com as famílias- Santa Cruz do Sul- 08/04/2015

5 Anotações do Diário de Campo- Formação com as famílias- Santa Cruz do Sul- 08/04/2015

a agricultura familiar autônoma, a valorização do território camponês e do campesinato. E, esses processos, entre outros, são entendidos como sinais de emancipação humana, produzidos na educação do campo a partir de resistências e estratégias encharcadas por práxis que deem conta de retirar os sujeitos deste território da condição de coisas e dignificá-los.

Ao problematizar a pedagogia da alternância e pensar as possibilidades emancipatórias que podem ser fortalecidas no cotidiano das práxis do-discentes, a partir das reflexões de Morigi (2003), compreende-se que a participação ativa das famílias no processo educativo da EFASC é necessária e fortalece o protagonismo, bem como o reconhecimento dos saberes populares e experiências dos povos do campo, pois:

Os trabalhadores e as trabalhadoras, através dos movimentos sociais populares, podem vir a tornar-se sujeitos na construção de novas formas de produção de vida, de educação e de conhecimento, que venham ultrapassar os limites causadores da exclusão social [...] (MORIGI, 2003, p. 28).

Dessa forma, a participação dos sujeitos como centro do processo educativo, reivindicado pelas suas realidades é a possibilidade dos novos modos de produção de vida e de história, passando de uma posição de subordinação à autenticidade de serem mais.

Os povos do campo no contato com a terra, com as culturas que produzem, com as lutas cotidianas por educação, saúde e territórios produzem conhecimentos e experiências próprias. E, nos seus movimentos e em diálogo com as visões sociais de mundo, pelas quais lutam, se propõe ao desafio de transformar a realidade opressora. Assim, na luta pela terra e por um campo mais igualitário e justo, incorpora também a luta pela educação própria e que dialogue com as utopias e ações em favor da continuidade histórica do próprio movimento. A necessidade de lutar pela continuidade histórica é necessária pela tentativa dominante de apagar as memórias militantes dos povos que lutam, submetendo-os a interiorizar as memórias e práticas do opressor.

No diálogo entre Paulo Freire e os agricultores e agricultoras chilenos/as, descrito no livro *Pedagogia da Esperança- Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, resultou em um jogo de saberes, os agricultores e agricultoras sabiam muitas coisas que Freire não sabia e Freire sabia, também, muitas coisas que os camponeses não sabiam. Mas é interessante notar que as perguntas que os camponeses e camponesas fizeram a Freire estavam todas vinculadas às suas experiências de trabalho, ou seja, de relação com a terra. Paulo Freire, do mesmo modo, realizou questionamentos vinculados ao seu trabalho como educador, escritor, filósofo (...). Ao fim do jogo houve um empate, todos/as sabiam coisas e ignoravam coisas e assim como Freire, se utilizou de suas referências pedagógicas e epistemológicas para tramar o diálogo, os camponeses e camponesas também tiveram suas referências pedagógicas e epistemológicas, o campo.

Assim, o entrelaçamento dos saberes populares com a experiência dos povos do campo na elaboração de uma referência epistemológica, tem como premissa se produzir nas tensões entre o saber popular e o conhecimento científico, entre as experiências vividas e refletidas e os programas escolares. A Educação do Campo, desse modo, segundo Fernandes (2015), nasce para proteger o território camponês que não se refere somente ao espaço geográfico, mas o campesinato como um todo e, com isso é a roça onde está plantado o milho, mas também o diálogo que acontece nos movimentos, a educação pela qual se luta, a luta diária pela terra, pelo alimento e pela humanização.

Ao proteger esse espaço, uma das ações que se coaduna à Educação do Campo é a recuperação das sementes crioulas como forma de autonomia do campesinato em seu território, para tanto os saberes populares e as experiências dos povos do campo são fundamentais nesse processo, pois

Aqui na escola a gente tem o nosso banco de sementes. A gente troca entre nós as diferentes sementes e já deixa uma quantidade de plantas destinadas para, depois do processo de secagem, também, virem para escola. É que o agricultor hoje, ele

tem que lutar pelo resgate das sementes e isso não é novo, nossos avós já faziam isso<sup>6</sup> (Daniel Silveira, Estudante da EFASC, 2015).

Na fala desse educando pode-se compreender que na história do campesinato, ao perpassar gerações, há saberes que são oriundos da experiência e quem os “detêm” pode compartilhar e isto configura-se como um processo educativo evidenciando que há uma epistemologia do campo, uma leitura do mundo e não um conhecimento defasado. Para Paulo Freire, esse é o saber da experiência feita e o educador popular ainda reflete sobre a necessidade do homem e da mulher desmistificarem a ciência e, “é neste sentido que o saber da experiência feita representa uma importante contribuição para a valorização do senso comum, ou seja, para que se perceba criticamente o que nele há de bom senso”. (FREIRE, 1992).

Em outra passagem Freire escreve que “o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o ao em com o povo. Isto implica o respeito ao saber da experiência feita”. (1992, p.25). E assim se constitui a Pedagogia da Alternância na EFASC, respeitando as experiências e tomando-as como referência na produção do conhecimento transformador, que processualmente vai sendo feito a muitas mãos com os sujeitos. Porque há um jeito de fazer próprio do camponês e da camponesa como se pode observar na fala do agricultor familiar Seu Sérgio, uma vez que

Tem gente que acha que produzir orgânico é mais difícil, mas eu não acho. É que as pessoas estão acostumadas com o fumo né, onde recebem todas as orientações e os insumos são prontos, é “aplicação na propriedade”. E com o orgânico não tem receita, o que tem é a troca de conhecimentos entre os vizinhos, mas cada pessoa é responsável por fazer suas caldas, preparar a composteira e cuidar da sua produção. E isso é bom, agregar autonomia e autoconfiança na propriedade. O agricultor fazem-

6 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 27/04/2015.

do do seu jeito, conhecendo a propriedade<sup>7</sup>. (Sr<sup>o</sup>. Sérgio, agricultor familiar, 2015).

A partir da fala desse agricultor é possível, novamente, resgatar que há uma pedagogia do campesinato, que se refere à experiência como processo educativo. No reconhecimento e legitimação dos saberes populares como passíveis de visibilidade, um dos pontos de partida e chegada é a experiência, no sentido de um mundo vivido e refletido, que os povos do campo trazem e neste mesmo processo produzem e reproduzem histórias. E desse modo,

(...) a sessão familiar é, também, uma sessão de estudos que deve expressar um compromisso social com a educação. Para que a EFA possa existir, legalmente, está registrado que em casa os filhos e filhas estão tendo aula com seus pais e mães. Quando o aluno (sic) vai para casa, a pesquisa deve ser feita com a família. E não existe certo nem errado<sup>8</sup>. (Cristina, educadora e coordenadora pedagógica, 2015).

Se a pesquisa deve ser feita em casa é porque o saber da família está sendo reconhecido, bem como respeitado e valorizado. Pois todo mundo sabe alguma coisa ou ignora alguma coisa, entretanto não há um saber absoluto e nem uma ignorância absoluta. E, a pedagogia da alternância toma esse pressuposto em seu processo educativo, sendo a referência epistemológica que a trama.

Neste mesmo sentido, no que se refere ao monopólio da palavra ou do saber, Santos (2007) reflete que a segregação histórica mais radical e opressora para com os povos oprimidos é o fato de terem sido declarados como incapazes de produzir conhecimento reconhecível. Seus conhecimentos não são reconhecidos como conhecimentos porque são "produzidos por coletivos segregados como incultos e primitivos, como irracionais atolados no misticismo. Desse lado do "falso pensar", não há conhecimento aceitável, real, apenas existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendi-

7 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 27/04/2015.

8 Anotações do Diário de Campo, Santa Cruz do Sul, 02/10/2015.



mentos intuitivos ou subjetivos”. (Santos, 2010, p. 33-34). No entanto, existe uma luta cotidiana para que o “falso pensar” denunciado por Santos ao se manifestar na práxis do-discente seja superado, pois segundo o educador Samuel (2015), “melhor do que professor passar a receita de como se faz compota, é a mulher camponesa que não somente sabe a receita, mas faz a compota e tem um conhecimento de sua prática, ela teoriza e pratica”.

Assim, a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. “Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo”. (THOMPSON, 1987, p. 16). Assim, o conceito de experiência em Thompson explícita que há uma relação implicada entre o pensamento e a ação, o que “pressupõe o diálogo entre o ser social e a consciência social” (FREIRE, 2005).

A reivindicação pelo reconhecimento de seus saberes e o modo singular como produzem suas experiências convidam a pensar outras relações de poder e saber, ou seja, outros modos de produção da vida e da existência humana que não são mitos nem magia, mas oriundos da realidade. Assim afirmando-se como povos sábios “estão em disputa contra o conhecimento hegemônico e, também, por outro padrão de poder-saber”. (Arroyo, 2012, p. 257). Neste caminho as histórias de vida, os sonhos e as esperanças são tomadas como essência dos processos educativos que se colocam no desafio de tramar uma educação no campo e dos/com povos do campo.

Diante dos processos educativos se constituem com a pretensão de uma forma humana e crítica, Freire (1995) reflete que não se pode fechar os olhos para as tentativas e ações que o homem e a mulher realizam no sentido de constituírem-se ser mais. Assim, o reconhecimento dos saberes e experiências dos povos do campo como referência epistemológica se coadunam não somente aos princípios da Educação do Campo, como também da Educação Popular e

9 Anotações do Diário de Campo, 27/04/2015.

da Pedagogia da Alternância. E, é nesse entrelaçamento de práxis que o campesinato se protagoniza, se cria e se (re) cria na luta contra a lógica dominante do sistema predatório e incivilizatório, que é o capitalismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes populares e a experiência dos povos do campo vão sendo compreendidos na medida em que se pode observar como os movimentos sociais do campo, constituem suas formas de viver e suas possibilidades emancipatórias a partir das práxis do-discentes, bem como de estratégias de resistência, enfrentamento e superação da situação desumanizadora.

Estes saberes sempre existiram e produziram o campo enquanto campo epistemológico, contudo nem sempre foram considerados como afirmação do campesinato, bem como conhecimentos e produção da vida encharcados do protagonismo histórico e da luta pela vida do/no campo. A pedagogia da alternância, neste sentido, precisa ser vista na dimensão histórico dialética, no sentido de apontar emancipação humana, e, ao mesmo tempo, de se confrontar com os limites estruturais oriundos do sistema capitalista e da racionalidade dominante a fim de superá-los.

A colonialidade naturaliza que o conhecimento do camponês e da camponesa está do lado do falso pensar, é “inválido”. E, durante décadas o campesinato, infelizmente, compreendeu erroneamente que seu pensar era inválido e que o fato de não “terem estudo” e nem viverem na cidade, os fazia menos. Atualmente em detrimento dos movimentos sociais protagonizados pelos próprios camponeses e camponesas, muitos homens e mulheres do campo processualmente vêm se conscientizando da importância de suas existências, de suas lutas e do campo epistemológico que dispõe para tramarem uma educação humana, digna e justa que considere as pessoas, o meio em que vivem e as visões sociais de mundo para qual caminham em busca de seu ser mais.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p 229-237.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. Brasília: MDA, 2010
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. p 259-257.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo: Tipologia de território**. Entrevistadora: Aline Corrêa. Gravação Sonora (30min). Entrevista concedida à pesquisa Escola Família de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e Possibilidades Emancipatórias. 2015
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3 ed São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- REIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.
- MORIGI, Valer. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales–CLACSO, 2005.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/finas da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2005.
- STRECK, Danilo R. ADAMS, Telmo. **Pesquisa Participante, emancipação e (des) colonialidade**. Editora CRV, 2014.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.
- VERGÜTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

## PAULO FREIRE E AÇÃO CULTURAL DE DESCOLONIZAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Maria Rosângela Pereira de Oliveira<sup>1</sup>  
Ozerina Victor de Oliveira<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste texto são reflexões sobre a descolonização do currículo de educação do campo a partir da obra *Ação Cultural para Liberdade e outros escritos de Paulo Freire*. O autor tece problemáticas profundas quanto a relevância de percebermos a ação cotidiana do trabalho educativo como ferramenta constitutiva de libertação. No texto de Danilo Streck (2010) têm-se um pouco da dimensão do pensamento freireano para a pedagogia da Sul América. Portanto, é possível aproximar o pensamento deste autor do referencial epistemológico pautado na perspectiva decolonial, coadunando com a práxis do movimento contemporâneo das ciências sociais em direção a uma mudança de orientação epistemológica.

Na direção do conceito de marginalidade de Amin (1977), o novo vem do que está na margem, e sob esta perspectiva, cresce o desenvolvimento teórico e também epistêmico inferido na decolonialidade, sob o qual, é relevante principiar pelo conceito que lhe define, conforme procederemos. O objetivo da reflexão é inferir como o pensamento freireano, nesta obra, pode contribuir para pensarmos as possibilidades de descolonização do currículo da educação do campo.

### O NOVO VEM DA MARGEM

Os marginais podem mostrar verdades que também são verdadeiras para os “centrais. (AMIN, 1977, p.161)

1 Maria Rosângela Pereira de Oliveira (PPGE UFMT) – ro.oliveira.clio@gmail.com

2 Dr<sup>a</sup> Ozerina Victor de Oliveira (PPGE UFMT) – ozerina@ufmt.br

Tomamos por empréstimo esta frase de Samir Amin para principiar nosso diálogo com relação a decolonialidade, ainda que por contradição: Colonização. O que vem a ser o processo de colonização? Criar colônia. Expandir território.

Sob este enfoque, a História da América se inclui como objeto de estudo, a partir da Idade Moderna, aliás, Enrique Dussel advoga que por aí principia o mito da modernidade:

La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "des-cubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto" como "lo Mismo" que Europea era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el momento concreto del "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de "en-cubrimiento" de lo no europeo. (DUSSEL, 1994 p.8).

Para Dussel, não há em 1492 um descobrimento, há sim um encobrimento. Foi encoberta a história, religiosidade, a cultura, o saber. Todo um entendimento de mundo, de existir e relacionar-se com o outro e com a natureza. O processo de colonização das Américas. No caso da América do Sul, uma colonização de exploração. Explorar as riquezas, minérios, fauna, flora, e também o ser humano, o comércio de corpos. Fato que esta colonização se deu pela violência bélica. Mas seguiram-se outras.

O pensamento de Freire contribui para pensarmos a descolonização do currículo da educação do campo como ação consciente por meio de uma ação cultural em direção de dar audiência aquelas vozes historicamente silenciadas, no caso o sabe milenar dos campesinos.

## A COLONIZAÇÃO DO SABER

A educação, tanto no que tange a ocupação do espaço escolar, quanto ao acesso ao conhecimento e, ainda, na seleção do que é considerado conhecimento válido, historicamente tem sido local de conflito: a perspectiva colonizadora de um lado como agente reprodutor da “ideologia dominante” (FREIRE, 2007, p. 112), de outro, a perspectiva de sua superação. Há uma dicotomia presente e persistente de um processo que homogeneiza, submete, oprime, encobre, subalterna saberes, seres e poderes (Quijano, 2005; 2000). Em paralelo, há, subterraneamente, e às vezes nem tanto, espaços de resistência na constituição de processos educativos e formas várias de construir, significar, resignificar, valorizar, conhecimento e saber.

O processo colonizatório, africano e, sul-americano, principalmente, instaura-se em uma perspectiva de estabelecer colônias de exploração, justificada na documentação da época “por uma missão civilizatória” sob a perspectiva de quem escreve a história sobre e a partir de si mesmo. As colônias de exploração tornaram-se atualmente o que hoje é conhecido, economicamente, como terceiro mundo, onde o conhecimento unidirecional imposto pelo pensamento europeu é compreendido como universal. Onde tem-se negado que as diversas matrizes de racionalidade constituídas a partir de diferentes lugares, se têm construído em um diálogo de saberes que busca superar a colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2005; 2000).

Aqui é interessante pensar em quem é “o colonizado”? Na atualidade, seria possível inferir que são, os Condenados da Terra de Franz Fanon, os Oprimidos de Freire, os Governados de Gramsci, os Subalternos de Spivak, os Outros de Dussel os Colonizados de Quijano; reflexão que se opõe a perspectiva contaminada pela construção de um ideário assimétrico em que beleza, inteligência, progresso são adjetivos que lhe opõe.

No processo de invasão da América, apesar das grandes diferenças em suas especificidades, é possível perceber

situações absolutamente idênticas no que tange à esfera política, a dominação de elites patrimonialistas, de poucas luzes e muita violência, aferradas aos seus privilégios e locupletando-se em uma infundável sucessão de tiranos, caudilhos, coronéis e generais. Quarteladas, Golpes de Estado, Ditaduras, arranjos conservadores para a perpetuação de regimes que se repetem com mudança de forma e manutenção do conteúdo. Na economia, a crescente dependência do mercado externo aumenta na mesma proporção que o descaso com a miséria e com a exploração, onde a brutalidade nas relações sociais se repete na maior parte dos países.

O clientelismo, cimento desta sociedade, constantemente redefinido assegurou a aceitação de grupos, que, de outra forma, poderiam voltar-se para a oposição organizada. O resultado deste sistema explode, literalmente, nos dias de hoje: elites impunes, Estado corrompido, enquanto a maior parte da população mostra-se apática, aguardando algum salvador da pátria a solucionar todos seus problemas. E, não faltam candidatos ao cargo, aristocratas da política, generais, tecnocratas, bem-falantes, caudilhos...

Os embrionários processos democráticos são despedaçados pelas elites locais, na maioria das vezes de forma violenta. A adesão a ideia, ao pensamento colonial, quando não é obtido pelo convencimento o é pela força. O poder pertence ao colonizador, conhecimento, beleza, religiosidade, saber e, de forma contundente, a cultura. Posto que a cultura é fator de identificação coletiva, descaracterizá-la é, como inferimos a partir de Gramsci, parte das ações em prol do convencimento como primeira etapa da construção ideológica hegemônica (GRAMSCI, 1978). Por isso a importância de quebrar a cultura destes povos. Nada é tão duro e significativo.

É a cultura que dá significado ao viver seja o caso de um povo, de uma comunidade, de uma etnia, modo de ser e de viver. Enquanto a percepção colonialista impõe-se como superior, e, portanto, de todas as formas a impinge aos co-



lonizados sua “mono-cultura” ou, melhor, silencia diversos aspectos culturais no decorrer da história oficial, mas que resistiram muito tempo, ainda que de forma subterrânea.

Cultura como parte da construção da identidade, também é campo de batalha. Identidade como objeto de resistência dos povos colonizados frente a opressão com viés “civilizatório”. Sem o reconhecimento da construção coletiva da identidade, não há relação com o próprio povo. A identificação ideológica se faz, então, com a imagem de poder e completude que o colonizador impõe, ainda que não violenta fisicamente (mas também foi). Os colonizados passam a acreditar que este é o único caminho que, o Deus cristão matou o Deus Tupã.

Não está em pauta negar a resistência. Houve. Desde o início. Permanente conflito. Porém, também é preciso lembrar a ação organizada e sucessiva das elites nacionais e à serviços das elites internacionais, nos reiterados desmontes aos incontáveis processos de resistências e auto-organização seja nacionalmente, ou, na perspectiva de Simon Bolívar, de união da América.

Na mesma proporção em que o conhecimento dos povos tradicionais é desconsiderado, desprestigiado, sistematicamente marginalizado, cuidadosamente selecionado para ser esquecido, há uma direcionalidade ativa de, ao mesmo tempo, enunciar o que é considerado como conhecimento válido e negar-lhe o acesso a maior parte da população. Historicamente o saber dos camponeses tem sido suprimidos dos currículos.

A constituição de um currículo não acontece no vácuo, é processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. A fabricação do currículo não é apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, se é que se pode utilizar

tal expressão, assim se faz necessário destacar que o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos. Há uma ação consciente de impedir também a validação de outros conhecimentos que se constituam como pertinentes, pois, estes são considerados com o estranhamento e o distanciamento para com o Outro, o Colonizado. Como apontado por Ribeiro:

Currículo, objetivos e metodologias da escola rural estão direcionados para o sistema produtor de mercadorias, no qual o próprio ser humano é uma mercadoria descartável e flexível em tempos de desemprego estrutural e tecnológico. Para a escola básica do campo a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se na base curricular, em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência. Em contraposição ao conhecimento científico que expulsa e subordina os agricultores, a proposta dos movimentos sociais populares rurais/do campo pensa a produção de conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido. (RIBEIRO, 2010, p.197).

Neste ponto convergem os debates quanto a decolonialidade e o currículo da educação do campo: uma ação consciente em direção a descolonização dos currículos campestinos: “A ação cultural que se orienta no sentido da síntese tem seu ponto de partida na investigação temática ou dos temas geradores, por meio da qual os camponeses iniciam uma reflexão crítica sobre si mesmos, percebendo-se como estão sendo” (FREIRE, 1979, p.36).

O campo é percebido como território de produção de vida, de relações sociais biófilas entre os homens e a natureza, problematizando também a relação campo e cidade para além de uma percepção dicotômica. O campo é história e cultura, lugar de luta e resistência dos sujeitos que ali vivem e lutam para terem acesso e permanência na terra. É também espaço de produção material e simbólica das condições de existência e de valorização de saberes.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM UMA PERSPECTIVA DESCOLONIZANTE**

Os povos do campo têm, historicamente, sua produção de conhecimento negada por meio de diversas estratégias. Todos, e cada um destes, são possuidores de lógicas e tecnicas próprias em termos de concepções da produção, e que embora não tenham uma referência comum de mercado, são constituídos com base em redes sociais e familiares que lhes conferem características culturais e produtivas distintas:

[...] ao perceberem o significado criador e recriador de seu trabalho transformador, descobrem um sentido novo em sua ação, por exemplo, de cortar uma árvore, de dividi-la em pedaços, de trata-los de acordo com um plano previamente estabelecido e que ao ser concretizado, dá lugar a algo que já não é a árvore. Percebem, finalmente, que este algo, produto de seu esforço, é um objeto cultural. (FREIRE, 1979 p.21).

Desta forma, traduzem, contextualizam, transcrevem e re-significam seus espaços de ocupação e de inserção a partir de uma racionalidade própria e apropriada. Uma perspectiva emancipatória de educação que considera e valoriza os conhecimentos para a formação humana em uma perspectiva omnilateral.

O currículo como um espaço de confluência de saberes múltiplos e, também de disputa quanto a própria concepção de conhecimento. Sob esse aspecto, não é de pequena importância o papel da escola na seleção, preservação e transmissão de concepções de competência, normas ideológicas e valores - e com frequência apenas o "conhecimento" de determinado grupo, muitas vezes "condicionados pela ideologia dominante não apenas obliteram sua capacidade de percepção do real, mas também, às vezes, se "entregam" docilmente, aos mitos daquela ideologia" (FREIRE, 1979, p.23).

No caso da educação do campo, um currículo organizado por temas geradores, fundamentado em uma cultu-

ra que lhe é identitária, permeada de significados próprios, memória, conhecimento, trabalho, práticas, costumes, política, manifestações artísticas, identidades históricas e a própria historicidade. Significação coletiva transmitida cotidianamente em sua intersubjetividade. Encontro. Construção histórica coletiva. Absorvidas no jeito de ser, viver, conversar, trabalhar, caminhar, sorrir...

Um currículo gestado a partir dos temas geradores, refletindo suas especificidades, se propõe a refletir quanto aos aspectos supracitados, compreendendo o Campo e toda sua singularidade, sua pluralidade, sua materialidade, suas contradições, suas lutas e relações, que produzem e reproduzem cultura, tecendo o currículo no cotidiano:

É que, no momento em que os indivíduos, atuando refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita por homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade. (FREIRE, 1979, p 40).

O currículo pode se constituir como parte de expressão material deste contexto, manifestação de uma rede de pessoas que tem seu próprio jeito de representar o seu modo de viver, trabalhar, conhecer e entender o mundo. Não se trata, portanto, de localizá-lo à margem de um determinado sistema social e educativo. Pode representar, a expressão que se desenvolve, para o qual se planeja, os fins a que se dedica socialmente. Parte de uma realidade, de uma prática educativa para os povos que historicamente foi sufocada, negada, oprimida:

Esta “cultura do silêncio”, gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora, não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se acha vigente a infraestrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por largo tempo, ainda quando sua infraestrutura tenha sido modificada. (FREIRE, 1979, p.33).

Sob este e, os sujeitos, em uma relação intersubjetiva, desenvolvem estratégias a fim de, não apenas, acessar o conhecimento historicamente sistematizado e construído, mas criticamente analisá-lo. E, além disso, considerar sua própria produção de conhecimento, valorar seu saber, re-conhecer seu ser empodeirando-se nesta ação:

Finalmente, a ação cultural como entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação. (FREIRE, 1979, p36).

Ação cultural convergente de educadores, estudantes, camponeses conscientes em direção a descolonizar seus seres, constituir e valorar seus conhecimentos empodeirando-se neste processo.

## **PALAVRAS FINAIS**

Como aponta Danilo Streck (2010), Freire representa um referencial importante para o pensamento constitutivo uma pedagogia sul-americana. Raiz profunda, tronco forte que sustenta copas frondosas com folhas e frutos abundantes. Entrelaçados ecoam as vozes de uma cultura historicamente silenciada. Anúncio de práticas educativas transformadoras.

Este texto procurou demonstrar como o pensamento de Paulo Freire, expresso em Ação Cultural Como Prática da Liberdade, pode contribuir para uma perspectiva descolonizante dos currículos na educação do campo. Por meio de uma pedagogia problematizadora convergente com o re-

ferencial epistemológico pautado na perspectiva decolonial e coadunado com a práxis do movimento contemporâneo das ciências sociais em direção a uma mudança de orientação epistêmica, conceptiva de conhecimento, mas também produtiva, política, social, educativa. Própria e apropriada a questões relevantes à educação do campo.

## REFERÊNCIAS

- AMIN, Samir; Vergopoulos, Kostas. **A Questão Agrária e o Capitalismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1977.
- DUSSEL, Enrique. **1492 El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Plural Editores, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2007.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- QUIJANO, Aníbal **“Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”** en Lander, **Edgardo Colonialidad del Saber y Eurocentrismo** (Buenos Aires: CLACSO, 2000/ UNESCO).
- \_\_\_\_\_, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: Lander, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.227-278.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

## PROJETO EDUCAÇÃO PARA PESCADORES: 10 ANOS DE ATUAÇÃO NO CONTEXTO DO CAMPO EM RIO GRANDE/RS

*Vagner Viera de Souza*<sup>1</sup>  
*Sicero Agostinho Miranda*<sup>2</sup>  
*Elaine Corrêa Pereira*<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Educação para Pescadores; Educação do Campo; Ensino de Jovens e Adultos.

### A URGÊNCIA EM VALORIZAR A HISTORICIDADE

Cultura e história traçam uma proximidade que é possível dizer que andam de mãos dadas. Não é atoa que valorizar um costume ou um ritual, para um determinado povo, pode significar a perpetuação de sua história. É inevitável pensar a respeito da sociedade atual sem remeter-se ao seu passado repleto de importantes acontecimentos que, ao longo do tempo, foram moldando as pessoas tornando-as nos sujeitos que hoje são. Resgatar nosso passado, bom ou ruim, é uma forma de aprender como os nossos erros e planejar novos caminhos a trilhar, em direção àquilo que almejamos.

Em relação a cultura, podemos dizer que não é algo que nos foi dado ou uma herança biológica (Arias, 2002), mas sim algo que foi socialmente e historicamente construído. Por sua vez, esta insere-se na história das interações que diversos grupos sociais estabelecem uns com os outros, resultando em novos hábitos, novas expressões e costumes, que moldam o modo de viver sociedade.

- 1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, vagner@vagnersouza.com
- 2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, siceromiranda@gmail.com
- 3 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, elainepereira@prolic.furg.br

Conforme Pedroso (1999, p. 9), que destaca a relevância de conhecer a sua origem, dizendo que:

Quem não vive as próprias raízes não tem sentido de vida. O futuro nasce do passado, que não deve ser cultuado como mera recordação e sim ser usado para o crescimento no presente, em direção ao futuro. Nós não precisamos ser conservadores, nem devemos estar presos ao passado. Mas precisamos ser legítimos e só as raízes nos dão legitimidade.

Assim, podemos compreender que para um povo é importante conhecer as suas raízes, bem como valorizá-las e transmiti-las aos seus descendentes, para que não se percam, através das gerações, as suas características, costumes e sabedorias.

Da mesma maneira, existe a necessidade da valorização histórica de determinado povo, fato ou existência. É a história que resgata, re-organiza e narra os acontecimentos passados para as gerações atuais. Com isto, a sociedade irá dispor de ferramentas para manter nítidos em sua memória os caminhos que foram trilhados.

A partir destes pensamentos, entendemos a necessidade de manter viva a história de ações que vieram a somar na luta por uma sociedade mais igualitária e, com mais oportunidades de emancipação dos sujeitos oprimidos pelas desigualdades sociais. Para isto, propomos neste trabalho um breve resgate histórico, de um projeto que foi e ainda é significativo na vida de muitos sujeitos pertencentes a comunidades rurais do município do Rio Grande, Rio Grande do Sul.

Este trabalho tem a missão de narrar como surgiu o Projeto Educação para Pescadores e quais foram as suas contribuições sociais ao longo dos seus dez anos de existência.

## **A EDUCAÇÃO VOLTADA AOS PESCADORES: COMO TUDO COMEÇOU**

Seguindo neste pensamento do resgate da historicidade do Projeto, começaremos narrando a sua concepção inicial, trazendo desde a pesquisa sobre os seus possíveis



participantes até a nossa primeira experiência, no formato de um projeto-piloto.

Partindo de princípios como a valorização da dignidade humana e, com o foco na educação, no ano de 2007 a Capitania dos Portos do Rio Grande do Sul (CPRS) lançou-se em direção a um novo desafio. Desta forma, foi em busca de uma parceria com a Instituição de Ensino Superior local, neste caso a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), para a criação de uma modalidade de ensino a qual permitisse, através de características próprias, a inserção e a permanência da população das zonas rurais de Rio Grande, em específico os pescadores artesanais. Esta nova modalidade de ensino deveria abarcar todas as concepções de uma educação libertadora, a qual instigasse aos estudantes a busca pela sua autonomia e protagonismo, enquanto sujeito histórico, pertencente às comunidades tradicionais de pesca.

Na continuidade, a FURG apresentou tal iniciativa aos seus acadêmicos licenciandos que, por sua vez, voluntariaram-se para participar das ações educativas propostas pela universidade. A participação dos educadores voluntários ocorreu por meio de suas práticas mediadoras durante os encontros (relacionando o educador voluntário ao seu campo de saber) junto aos moradores da Colônia de Pescadores Z-1, situada em Rio Grande.

Logo após este primeiro contato com a Universidade, outros órgãos interessaram-se pela proposta do Projeto, o qual passou a contar com o apoio da Secretaria Municipal da Educação (SMED), Secretaria Municipal da Pesca (SMP), Secretaria da Educação do Estado-RS (18ª CRE) e a Colônia de Pescadores Z1. Com o foco no compartilhamento de tarefas e responsabilidades entre os integrantes do Projeto, tornou-se possível oficializar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) junto às comunidades rurais pesqueiras da Torotama e Ilha dos Marinheiros.

Sendo assim, durante as primeiras reuniões de organização, foi dada ênfase as possibilidades de melhorias da vida dos estudantes, principalmente no que tange a sua autoesti-

ma. Sua grande maioria estava afastada do espaço escolar já fazia muito tempo, o que somando-se aos possíveis motivos de sua evasão, estes sujeitos dificilmente conseguiriam reconhecer inicialmente meios de superação da sua condição social atual. Também eram levadas em consideração as suas limitações decorrentes da falta de conhecimentos científicos e, em alguns casos, de uma escolarização básica.

Não obstante, foi trabalhado com os educadores voluntários a necessidade de partir dos saberes populares oriundos destes sujeitos, os quais eram repletos de sabedoria popular que embasavam diversos conceitos da Matemática, Geografia, Química e etc. Para além disso, entendemos como de grande importância a valorização destes conhecimentos a fim de permitir já de início o protagonismo dos sujeitos na formalização dos seus estudos.

Mais adiante, após a definição conjunta das metas educacionais, a comissão formada por representantes dos parceiros do Projeto realizou diversos encontros com as comunidades rurais, com o intuito de identificar as suas expectativas e interesse em relação a esta proposta de ensino.

Através da pesquisa realizada durante esta primeira fase pré-projeto, foi possível obter as seguintes informações:

**Tabela 1. Número de interessados em participar da primeira fase do Projeto, por nível escolar.**

Comunidades visitadas/ Número de Interessados	Ensino Fundamental									Ensino Médio			TOTAL
	A L F A B.	2 o A N O	3 o A N O	4 o A N O	5 o A N O	6 o A N O	7 o A N O	8 o A N O	9 o A N O	1 o A N O	2 o A N O	3 o A N O	
Ilha da Torotama	10	2	3	11	18	7	7	3	6	1	2	0	70
São Miguel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Parque Coelho	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	1	0	21
Pesqueiro	2	0	0	2	8	2	0	0	0	0	0	0	14
Ilha dos Marinheiros	Bandeirinhas	2	0	0	3	11	6	2	1	0	0	0	25
Ilha dos Marinheiros	Porto Rei	0	0	0	0	4	1	0	3	0	1	0	9
Ilha dos Marinheiros	Marambaia	0	0	0	0	10	1	0	0	0	1	1	13
Ilha dos Marinheiros	Coreia	2	0	1	3	2	2	0	0	0	0	0	10
Total		17	3	6	20	60	23	10	8	7	4	4	162

Fonte: Pesquisa realizada pelos parceiros.

Após a coleta do número de prováveis participantes, classificados neste momento por comunidades pesqueiras, definiu-se que a primeira comunidade a ser contemplada seria a da Torotama, devido ao seu maior número de interessados. Nesta fase inicial foi proposto um modelo de “projeto piloto” com a participação de 16 (dezesesseis) estudantes, sendo que em breve seriam contempladas a comunidade da Ilha dos Marinheiros e mais tarde a comunidade da Capilha.

## **O SUJEITO AUTÔNOMO: A IMPORTÂNCIA DA LUTAR POR SEUS DIREITOS**

De acordo com Brandão, a Educação Popular possibilita a partilha de conhecimentos e valores, que ajudam o educando a ser crítico, criativo, solidário e participante de uma educação cidadã.

Trabalhar com a EJA como Educação Popular é sim, como enfatizava Freire, respeitar o conhecimento de mundo do jovem e do adulto. É ainda, mostrar a eles que todos têm capacidade de buscar a sua criticidade. Neste movimento, é necessário questionar as situações postas pela sociedade e, ainda, seguir em direção a novos conhecimentos, não limitando-se ao que se “aprende” na escola.

As comunidades da Torotama, Ilha dos Marinheiros e Capilha, fazem parte do município do Rio Grande, desta forma a responsabilidade pela educação fica a cargo da Prefeitura municipal e da 18ª Coordenadoria de Ensino do RS. Estas localidades contam com poucas escolas de Ensino Fundamental. A exemplo, na comunidade da Torotama existe apenas uma escola, a qual atende todas as crianças da região. Ou seja, após a conclusão do Ensino Fundamental, para dar continuidade aos seus estudos, os jovens necessitam sair da sua localidade.

Ainda em relação com a comunidade da Torotama, as escolas mais próximas estão situadas na Vila da Quinta e no Povo Novo, o que demanda um deslocamento desgastante pelas estradas de chão que ligam o campo à cidade, que muitas vezes é dificultado pelo mau tempo, o que infeliz-

mente contribui para desestimular os jovens a continuarem com os seus estudos.

Soma-se também o fato de que as escolas municipais nas localidades da Torotama, Ilha dos Marinheiros e Capilha, não contam com turmas de EJA, o que resulta na necessidade e urgência da inserção do Projeto Educação para Pescadores nestes contextos. Esta necessidade já era identificada devido ao grande número de solicitações junto a Colônia dos Pescadores Z1, feitas pelos jovens e adultos destas comunidades, visando o retorno e a continuidade dos seus estudos e, conseqüentemente novas oportunidades de buscar uma vida melhor. É importante destacar aqui que em momento algum o Projeto teve a intenção de promover a partida destes sujeitos do campo. Muito pelo contrário, sempre buscou-se destacar a relevância de constituir-se enquanto sujeito integrante de uma comunidade tradicional, mas, ao mesmo tempo, era importante prover subsídios para que se fosse da vontade do sujeito deixar o campo, que o mesmo pudesse fazer com dignidade.

O entusiasmo pelo Projeto deu-se pelo fato de que para além de ler documentos relativos às suas atividades trabalhistas ou tirar licenças, os pescadores puderam enxergar novas possibilidades de crescimento pessoal e também profissional.

A este respeito Vale (2001) aponta que os saberes que esses sujeitos adquirem lhes fornecem outra visão de mundo - uma nova leitura de mundo - pois o olhar desses jovens e adultos torna-se crítico diante dos problemas da sociedade na qual eles estão diretamente inseridos.

O saber adquirido pelas camadas populares, paradoxalmente, possibilita-lhes enxergar o mundo de uma forma diferente, questionadora e crítica do próprio domínio burguês. Aguça-se com isto a luta de classes no interior da escola. A prática escolar, ao apresentar-se enquanto função reprodutora, contraditoriamente possibilita transformações e essas transformações passam necessariamente pela esfera do saber. A natureza do saber que é transmitido pela escola denuncia o potencial político e valora-

tivo frente à sociedade de classes, justificando, inclusive, o embate no seu interior pela disputa desse saber. (VALE, 2001, p. 18)

Isto aconteceu com os educandos do Projeto após retomarem os seus estudos. Sua autoestima elevou-se visivelmente por conta da importância que o retorno a escola passou a ter na vida deles. Hoje, eles sentem-se preparados para desenvolver um número maior de atividades cotidianas, o que antes de estarem inseridos numa sala de aula não se sentiam capazes, como por exemplo a luta pelos seus direitos.

Citamos um exemplo ocorrido ao longo do ano de 2011, com as pescadoras da cidade do Rio Grande, as quais sempre tiveram o direito de receber um seguro desemprego durante o período de defeso, em que não é permitida a pesca. Neste ano, tal benefício foi negado impossibilitando o sustento de suas famílias e, ao invés de ficarem indiferentes a tal situação, essas mulheres foram atrás dos seus direitos. Muitas das envolvidas no manifesto em um ato público eram estudantes do Projeto Educação para Pescadores.

Este foi um momento de grande orgulho para todos os educadores do Projeto que viram suas educandas dando entrevistas aos jornais e programas de rádio e TV locais, com discursos, ideais e objetivos bem definidos, com convicção, autoestima, empoderamento e muita determinação.

Ainda sobre o reflexo da educação nos jovens e adultos que retomam seus estudos, podemos citar:

A educação de adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente. Seria atitude ingênua acreditar que basta instruir os elementos mais destacados, supondo que estes irão depois modificar a massa. Em verdade, o caminho assinalado pela consciência crítica é o oposto. Não é o homem que se eleva que eleva consigo o mundo, e sim o mundo que se eleva que eleva consigo o homem. (PINTO, 2005, p. 83-84)

Este pensamento apresentado vem ao encontro do que estamos tratando neste trabalho, pois Pinto (2005) afirma que com mais cultura a sociedade acaba gerando cidadãos mais críticos e capacitados para a convivência, com os demais membros da sociedade na qual está inserido.

Quando visamos trabalhar com os temas geradores, estamos partindo da ideia de que os estudantes são o centro do processo educacional, bem como, ao falarmos em temas geradores estaremos utilizando como ponto de partida a relação dialógica, embasados nas reflexões de Freire, quando ele nos diz que “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores do povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 50)

A proposta de Freire parte da fala dos estudantes, extraíndo das conversas e problematizações realizadas nos encontros, os temas geradores que desencadeiam os conceitos a serem abordados.

Ainda de acordo com FREIRE (1987)

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem cumpridas”. (p. 53)

## **CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PARA UMA SOCIEDADE MAIS IGUALITÁRIA**

Desde a sua criação no ano de 2008 até o momento, já formamos cerca de 198 educandos no Ensino Fundamental e 149 no Ensino Médio, conforme ilustrado na Tabela 02. Com isto, muitos pescadores já obtiveram melhorias em suas práticas profissionais e também uma maior participação na vida escolar dos seus filhos. Sem falar na autonomia e no crescimento cultural ligado diretamente à valorização das suas culturas e das suas comunidades.

**Tabela 02- Concluintes no Projeto Educação para Pescadores**

<b>Concluintes</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>
Torotama	138	111
Ilha dos Marinheiros	49	38
Capilha	11	-
Total	198	149

Fonte: Pesquisa realizada pelos parceiros.

Neste momento, é importante destacar a chegada do Projeto Educação para Pescadores na Comunidade da Capilha no ano de 2013. Também situada no município de Rio Grande, a 70 quilômetros da zona urbana da cidade, esta comunidade é formada por pescadores. Mas antes de ir para este novo contexto foi necessário repensar o Projeto, devido às características e demandas desta comunidade serem diferentes das demais comunidades de atuação.

O projeto hoje tem uma visibilidade regional, estadual e nacional. O Projeto serviu de referência para a construção do Plano Nacional da Educação da Pesca e Aquicultura (PNEPA) e para a criação de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande, a Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire.

Cabe ressaltar a importância de respeitar o período de pesca, ou seja, as aulas ocorrerem apenas no período em que os pescadores não estão em atividade, devido à proibição da pesca na Laguna dos Patos. Isto propiciou que os nossos índices de evasão fossem muito baixos em comparação as turmas de EJA das escolas da rede municipal de ensino de Rio Grande. Alcançamos a taxa máxima de 10% de evasão em uma turma, causada principalmente devido à dificuldade de deslocamento.

Outro dado relevante é que muitos dos nossos educandos que concluíram o Ensino Fundamental ou aqueles que estavam cursando a primeira totalidade do Ensino

Médio, ao prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), obtiveram notas bem significativas.

Por fim, mesmo este trabalho sendo um resgate de parte da história do Projeto de Educação para Pescadores, não podemos deixar de destacar dois fatos atuais. Em 2017 houve a criação de duas novas propostas: o Pré-ENEM e o Projeto de Alfabetização. Ambos ocorreram na comunidade da Torotama e contaram com a participação de 15 pescadores (ou pessoas que vivem de atividades relacionadas com a pesca) no Pré-ENEM e de 30 pessoas no Projeto de Alfabetização.

É prazeroso participar de propostas educativas que levam para as comunidades rurais, novas perspectivas de qualificação da vida das pessoas que vivem das atividades do campo e da pesca. Estar integrado a um grupo de voluntários que partilham de um mesmo ideal de mundo é algo que contribui ricamente, não apenas à nossa formação docente, mas também à nossa formação enquanto cidadão consciente, que luta em prol de uma educação libertadora e de uma sociedade mais justa e igualitária para todos

## REFERÊNCIAS

- ARIAS, P. G. (2002). **La cultura. Estrategias Conceptuales para comprender a identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia.** Escuela de Antropología Aplicada UPS-Quito. Ediciones Abya-yala.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PEDROSO, Regina Célia. **Violência e Cidadania no Brasil: 500 anos de exclusão.** São Paulo: Ática, 1999.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2005.
- VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época.



## REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A MÚSICA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL-EFASC

Simone Teresinha Mallmann<sup>1</sup>  
Cristiane Corneli<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Extensão e Comunicação; EFASC; Música.

Este trabalho tem como objetivo fazer um relato reflexivo sobre a Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC, baseando-se na obra de Paulo Freire, “Extensão ou Comunicação”, tomando a música como uma forma de *comunicação* entre estudantes, monitores/as e famílias. A EFASC é uma escola de ensino médio e técnico em agricultura, que forma jovens filhos/as de agricultores na região do Vale do Rio Pardo. Teve sua origem em Santa Cruz do Sul em 2009. No Rio Grande do Sul, atualmente, existem quatro Escolas Famílias Agrícolas que se organizam através de uma associação. Seu ensino-aprendizagem é fundamentado na Pedagogia da Alternância, onde os (as) jovens passam uma semana na escola e outra semana na propriedade, juntamente à família e à comunidade, estabelecendo uma relação entre teoria e prática (NOSELLA, 2014). Essa Pedagogia possibilita que os (as) jovens mantenham um vínculo com suas famílias, fator que influencia na decisão de, após formado, permanecer ou não na propriedade.

Freire diz que *extensão* é o ato de levar algo a alguém que não tem “algo”, em outras palavras, o técnico, que possui exclusivamente o conhecimento, leva ao agricultor, que não

1 Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Graduanda no curso de Serviço Social. Bolsista de iniciação científica, FAPERGS, no projeto *Educação Popular e Pesquisa Ação-Participante: processos emancipatórios e (des) colonialidade na América Latina*. E-mail: si.tmallmann@gmail.com

2 Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC. Curso de Pedagogia. Graduanda no curso de Pedagogia. Bolsista Revista Reflexão e Ação. Integrante do Projeto *Educação Popular e Pesquisa Ação-Participante: processos emancipatórios e (des) colonialidade na América Latina*. E-mail: criscornelli@hotmail.com

possui. (FREIRE, 2011). Problematisa também que a *extensão*, quando não é dialógica, é considerada invasão cultural.

Se transforma os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente sua cultura, sua visão de mundo, concordará com o conceito de extensão e estará negando o homem (sic) como ser de decisão. (FREIRE, 2011, p.53).

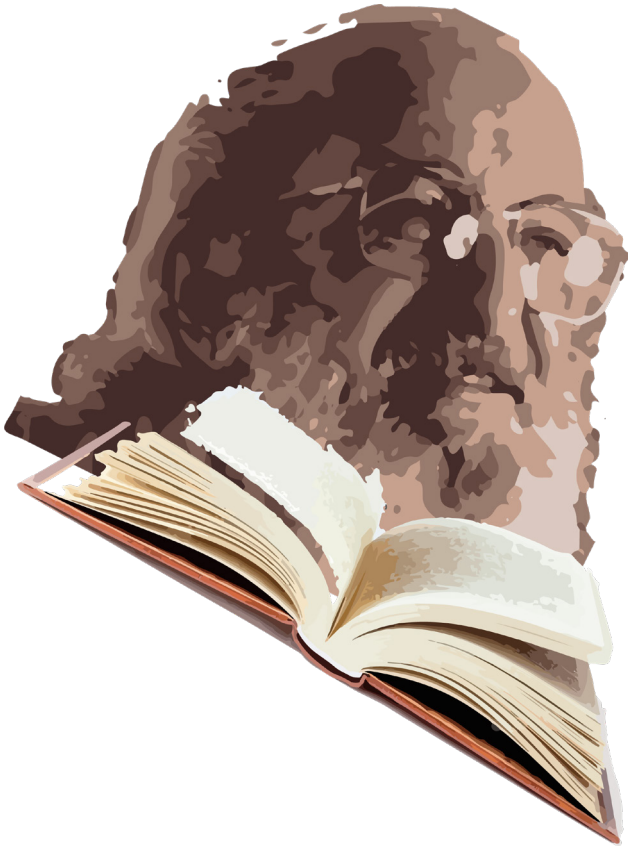
Desta forma, os estudantes vão construindo, durante a sua formação na alternância do espaço-tempo, novos saberes e valorização de muitos saberes; nesse sentido, se o conhecimento é um processo sempre em aberto, sabe-se algo e nunca se sabe tudo. Assim, os (as) camponeses (as) possuem saberes, muitos não considerados científicos, porém, tem sua eficiência comprovada no dia a dia das famílias com o trabalho no campo.

A música tem papel fundamental na formação, pois traz a cultura e a arte popular, também, como forma de ensino-aprendizagem. Compreende-se, ainda, a mesma como uma fomentadora de cultura, uma vez que os cantos populares são importantes no processo de emancipação e luta propostos na escola. A música “Não vou sair do Campo”, de Gilvan Santos, traz em sua letra um dos objetivos precípuos destacados neste relato: “Cultura e produção/Sujeitos da cultura/A nossa agricultura/Pro bem da população/Construir uma nação/Construir soberania/Pra viver o novo dia/Com mais humanização”.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** 2ª reimpressão. Vitória: EDUFES, 2014.
- SANTOS, Gilvan. **Não vou sair do Campo.** Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo/>. Acesso em: 06 de março de 2018.

## **EIXO 5:**



**Paulo Freire  
e os movimentos sociais,  
educação e trabalho**



## A CRISE DA EDUCAÇÃO NÃO É UMA CRISE É UM PROJETO

*Anália B. M. de Barros<sup>1</sup>*

*O trabalho que deixou de ser o  
que havia sido,  
e nós que só podemos ser o  
que fomos, de repente  
percebemos que já não somos  
necessários no mundo...*

*José Saramago*

### INTRODUÇÃO

A frase que abre a leitura deste texto é de Darcy Ribeiro, proferida em uma entrevista que ele concedeu a um grande jornal. Faço desta frase o mote para refletir sobre as denominadas reformas propostas para educação no Brasil e particularmente em Porto Alegre. Explico: do ponto de vista do País estamos vivenciando um período de uma ditadura civil, protagonizada pelo Congresso Nacional. O fato de uma presidente, que foi eleita democraticamente, em 2014, ter sido afastada do cargo sem ter cometido um crime, é fato grave e remete a outros momentos históricos em que se arrumam as mais estapafúrdias explicações para justificar a permanência no poder de alguns, pode-se citar como exemplo o período histórico chamado Estado novo, em que Getúlio Vargas, visando sua permanência no poder organiza e executa um golpe de Estado com a justificativa de que os comunistas iriam tomar o poder, o golpe fez com que o mesmo permanecesse por quinze anos no poder. Outros tomam o poder à força, utilizando-se das forças armadas, caso

1 EMEF Ildo Meneguetti, Doutora em Educação, Professora de História, analiamartins8@gmail.com

do golpe civil-militar de 1964, em que, mais uma vez, utilizam-se do argumento de que o comunismo iria tomar o poder e visando evitar isso, inicia-se uma ditadura que durou vinte e anos. Em 2016, com a justificativa de que a presidenta não teria consultado o congresso nacional para repassar recursos financeiros ao programa minha casa minha vida e para o programa de redistribuição de renda bolsa família, a presidenta foi afastada do cargo. Em seu lugar assumiu o vice-presidente, seu companheiro de chapa e cúmplice no processo que levou ao impedimento da presidenta. Entre as medidas urgentes dos “novelhos” governantes, uma delas se destaca como a mais absurda e refere-se ao campo das políticas sociais, particularmente, a educação, saúde e assistência social, em que o poder executivo brasileiro propôs o congelamento, por vinte anos, destas políticas públicas, mais assustador ainda é que a medida provisória foi aprovada sem dificuldades no Congresso Nacional e, pasmem! O atual prefeito de Porto Alegre votou favorável ao congelamento do investimento nessas áreas.

Quase ao mesmo tempo foi anunciada mais uma Reforma do Ensino Médio e, concomitantemente, iniciou-se um movimento no sentido de refazer a Base Nacional Comum Curricular, desconsiderando todo processo de construção que vinha sendo desenvolvido no governo anterior. Juntamente com essa onda ultraconservadora que se instalou no Governo Federal, as eleições de 2016 para as prefeituras reproduziu o desânimo das pessoas com a conjuntura nacional e possibilitou que os candidatos neoconservadores - é o caso de Porto Alegre que elege um candidato do PSDB alinhado com o Movimento Brasil Livre (MBL) de conseguissem viés fascista - se elegeisse sob manto da chamada modernidade, mesmo que sua eleição tenha se balizado por um número insignificante dos votos válidos, perdendo as eleições para os brancos e nulos. Em sua campanha para prefeitura a educação não aparecia como prioridade e a única referência que fazia a mesma era em relação aos baixos índices da rede nas avaliações do IDEB e da Prova Brasil.

Ao assumir o governo municipal o governo do PSDB, indica para Secretário de Educação um professor de filosofia da Rede Privada de Ensino, que nada conhecia e nada entendia de educação pública. O secretário inicia o ano letivo anunciando mudanças na rotina escolar, entre elas revoga uma resolução de 2005 que orientava a rotina escolar. O novo documento da SMED proibia as escolas de manterem suas atividades escolares e pedagógicas conforme havia sido discutido e aprovado pela comunidade escolar e apresentado no calendário escolar no ano de 2016. Eis algumas das medidas: proibição das reuniões pedagógicas, uma vez por semana, diminuição do tempo das aulas, de 50 para 45 minutos, proibição de cumprimento da carga horária de quatro horas e meia diárias. Fim da hora atividade fora da escola, que acabou acontecendo mas que em 2018 foi proibida definitivamente. Em audiência na câmara municipal de vereadores o Secretário de Educação afirmou que “Somos intransigentes a respeito de três diretrizes: a carga de quatro horas/aula por dia, que é a ideal para a aplicação do turno inverso, com períodos de 45 minutos; 17 períodos de aula semanais, e fim das reuniões pedagógicas no horário de aula” (Site da Câmara Municipal de Porto Alegre, 18 de Maio de 2017). O que cabe a escola decidir? De que autonomia fala o secretário? Qual o problema com os períodos de 50 minutos? O que sabe a secretaria das propostas pedagógicas das escolas e dos planos de aula dos professores? O que sabe sobre as especificidades de cada escola e das comunidades que atende? Vejamos um exemplo: a mudança de 50 para 45 minutos dos períodos das aulas semanais apenas *diminuiu* o tempo do professor com os estudantes visto que o mesmo deverá atender mais turmas, ou ficar com períodos livres para ser “usado” de acordo com as necessidades da escola, precarizando assim o seu fazer pedagógico. Entrar em sala de aula para atender turmas que não conhece, e não tem vínculo não contribui em nada para qualificar a prática pedagógica dos professores nem para garantir um atendimento qualificado aos estudantes. A única dimensão desta

ação é economizar pois aí não é necessário pensar ações para quando os professores faltarem, pasmem! As vezes os professores faltam.

As medidas acima referidas foram anunciadas em uma reunião com as equipes diretivas e as comunidades escolares. A secretaria não chamou nenhuma reunião com as comunidades escolares, nem com as direções das escolas, durante todo mês de janeiro e até o dia 21 de fevereiro nada foi dito, nenhuma palavra, documento ou diagnóstico foi apresentado sobre as supostas necessidades de mudanças, nenhum debate com as comunidades escolares, mesmo que fosse através dos conselhos escolares ou com o conselho municipal de educação. Aos professores e as escolas restou apenas a letra fria da norma, publicada no diário oficial. Com essas medidas os professores se rebelaram e algumas comunidades escolares, também.

Em 2018 o secretário dá continuidade ao seu pacote de maldades, entre as novas volta a medidas proibir, de fato, que os professores possam utilizar-se do tempo previsto em lei, de 30% da sua carga horária, para planejamento e formação fora da escola. Determina que as horas de planejamento sejam cumpridas nos espaços escolares. Também estabelece que os diretores poderão conceder apenas quatro horas de planejamento fora do espaço escolar somente para os professores que cumprem as quarenta horas na mesma escola e apenas aos professores em sala de aula. Os docentes que possuem quarenta horas em duas escolas ou mesmo três como é o caso de alguns professores não terão o direito a hora atividade fora da escola. O docente que já é penalizada por trabalhar em duas ou três escolas também é penalizado com o impedimento de direito de poder cumprir hora atividades fora da escola.

## **OBJETIVO**

O objetivo deste texto é problematizar as mudanças proposta pelos atuais gestores municipais que têm como foco a intensificação do trabalho docente, o controle do



tempo dos professores, a implantação de uma concepção de educação voltada a atender as necessidades do mercado e não das pessoas, além de compreender o investimento em educação como gasto.

## **A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE O ATAQUE A AUTONOMIA ESCOLAR E DOCENTE: OLHANDO O COTIDIANO**

Considerando os itens acima destacados pode-se começar por um exemplo bem simples sobre a intensificação do trabalho docente, vejamos a questão do tempo das aulas, uma mudança que pode parecer simples mas que na realidade diminui o tempo do docente em sala de aula pois ao invés de 50 minutos com os alunos os professores ficarão 45 minutos. Vejamos como isso impacta na perda de qualidade: o professor chega as oito horas na escola, busca os alunos na fila, vai com eles até a sala de aula, espera os mesmos sentarem e se organizarem, abre as janelas, acende a luz, põe seu material sobre a mesa, escreve na lousa a proposta de trabalho do dia, explica a proposta, tira dúvidas dos alunos, faz a chamada, atende a porta, pois em geral dois ou três alunos passam ali para falar com alguém, conversa com o aluno de inclusão, apresenta a proposta de trabalho, pede para o mesmo ficar perto de sua mesa para poder ajudá-lo nas tarefas adaptadas, pede silêncio, pede que guardem os celulares na mochila, pedem que peguem o caderno e o material pedagógico na mochila, pois depois de uns 25 minutos ainda tem aluno com a mochila fechada e conversando com os colegas. Bom, depois de uns vinte e poucos minutos o professor, começa, enfim, a falar sobre os conteúdos a serem estudados naquele dia. Mas aí um aluno interrompe pois quer ir ao banheiro, outro interrompe porque a sua mãe ligou e quer atender ao celular, o outro reclama que o colega pegou seus lápis e não quer devolver, outro diz que não tem lápis ou caneta e levanta para pedir ao colega. Outro tenta acertar a bola de papel no lixo. Enquanto isso vários continuam tentando usar o celu-

lar, porque gostam, porque querem, mas fundamentalmente porque tem rede wifi na escola sendo que para muitos é o único momento de acessar as redes sociais. Quando, enfim, as aulas propriamente dita inicia toca a companhia e tem-se que começar tudo de novo em outra sala-de-aula. Esta é outra dimensão do cotidiano escolar: os professores das séries finais, na maioria das vezes, se deslocam de um prédio outro da escola para chegarem a próxima turma, ou trocam de sala no mesmo prédio ou andar. Um grande número de alunos, enquanto esperam o professor chegar na sala de aula saem para o corredor, correm, batem nas portas e armários, se jogam no chão, gritam. O professor ao chegar em sala de aula mas uma vez reviverá a mesma rotina de ter que utilizar vários minutos de seu tempo aula para que os mesmos consigam se organizar e concentrar para que as aulas tenham início. Isso considerando que as turmas estejam em um dia considerado razoável e também que não ocorrido nenhum conflito entre os alunos, seja verbal ou físico. Ou ainda, espera-se que não tenha ocorrido nenhuma violência nas comunidades atendidas pela escola. Esse fator normalmente desestabiliza os estudantes e por consequência as aulas.

A narrativa acima da rotina escolar, *in loco*, serve como inspiração para refletirmos sobre o quão absurdo é um gestor, sem conhecer a realidade das comunidades escolares, definir sobre o tempo das aulas, sobre o calendário escolar sobre as reuniões pedagógicas e os conselhos escolares. Proibindo as reuniões pedagógicas e reduzindo ao máximo os conselhos escolares. Pode-se observar que a famosa frase do secretário de que o foco é o aluno e a melhoria do desempenho escolar, não pode ser alcançada com o professor ficando menos tempos com os alunos em sala de aula, visto que em muitos casos os professores terão mais turmas, portanto mais alunos e não poderão ficar mais tempo com os mesmos, visto que terá mais turmas. Sem falar que turmas com 32 alunos e em espaços mínimos onde as classes ficam tão juntas que o professor mal consegue circular entre elas

torna o trabalho docente impraticável. Sem falar na falta de estrutura física visto que as salas de aula são praticamente insalubres, no verão os ventiladores são muito ruins - isso quando funcionam - e todos assistem as aulas com muito calor e no inverno o frio é muito e as salas não possuem qualquer forma de aquecimento.

Considerando essa realidade pode-se afirmar que o foco das políticas municipais para educação é de fato os estudantes? O que é ofertado, realmente, para que os espaços escolares favoreçam uma prática pedagógica que possibilite a construção do conhecimento? Que possibilite a concentração e a escuta? Que possibilite a organização e o estudo? Como estudar com a gritaria das crianças que estão no pátio fazendo educação física? Como se concentrar com a gritaria de estudantes no corredor e mesmo na sala de aula? Como utilizar com qualidade a informática se os computadores estão sempre com algum problema? Como utilizar o wifi, nas escolas em que existe, se o mesmo é muito lento e funciona em apenas um lado da sala de aula e do outro não? Como utilizar as novas tecnologias se a manutenção dos equipamentos pode levar até anos para ser feita? Como resolver problemas de aprendizagem com turmas lotadas e muito diversificadas? Como dar conta com qualidades com turmas com alunos especiais? Mas a pergunta principal é: como qualificar a prática docente intensificando o trabalho do professor e retirando toda autonomia, ignorando todo seu saber-experiência?

### **A PERDA DA AUTONOMIA: “O QUE SERÁ QUE SERÁ, QUE ANDO SUSPIRANDO EM VERSOS EM PROSAS...”**

A expressão autonomia está relacionada à ideia de independência, liberdade e/ou autossuficiência. Pressupõe a elaboração, pelos indivíduos de uma dada comunidade, de suas próprias leis e regras sem interferência de um governo central nas tomadas de decisões. Segundo Salomon (1999, p. 30) “etimologicamente a palavra se vincula à composição de duas outras: autós (por si mesmo) e nomia (lei, norma),

portanto em sua raiz significa da capacidade de autorregulação, estendida a autogestão e autoavaliação.". Pode-se entender a autonomia como a capacidade de um indivíduo de governar a si próprio e também como a faculdade de uma instituição governar-se por leis próprias, de estabelecer as suas próprias regras e normas de convivência e organização. É importante destacar que se discute autonomia escolar tendo em vista essas duas dimensões: a dimensão individual dos docentes e a dimensão coletiva, ou seja, a das instituições escolares e como elas foram atingidas por ações governamentais que visam das práticas pedagógicas dos indivíduos que têm a tarefa por em prática a educação na cidade de Porto Alegre. Compreende-se que a autonomia existe sempre em relação a alguém ou a alguma coisa e sempre possui uma intencionalidade. Sempre que se discute autonomia pergunta-se: em relação a que? Autonomia de quê? Autonomia para quê? Assim, refletir sobre autonomia leva a "[...] pensar no contrário de autonomia, ou seja, na dependência, na falta da capacidade de autoformação, de autogoverno e de autoavaliação" (SALOMON, 1999, p. 31). O autor alerta ainda que "[...] o principal referencial para a palavra autonomia é o poder.

Pode-se afirmar que autonomia implica poder [...]. Trata-se de um poder em relação a outro poder [...]" (SALOMON, 1999, p. 31). Segundo Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), a autonomia deve ser um princípio pedagógico para os educadores progressistas. Machado (2008, p.56) afirma que "[...] Freire propõe essa discussão a partir de um paradoxo da autonomia/dependência." A autonomia para Freire é um processo de humanização que é construída historicamente a partir das decisões que tomamos ao longo da nossa vida. Em seu livro, Freire aborda as várias dimensões da autonomia que deveriam compor todas as relações sociais presentes na educação escolar, tais como: relação professor/escola, professor/aluno, professores/equipes diretivas, professores/pais, professores/funcionários, professores/comunidade escolar. Mas,

fundamentalmente, compreende que a educação deve educar pessoas que sejam autônomas nas suas relações sociais e que construam um mundo sem opressão (FREIRE, 1996). Segundo Gadotti (2012, p.48) “[...] o tema da autonomia da escola encontra suporte na própria constituição [...] que institui a ‘democracia participativa’ e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder ‘diretamente’ (arti1º). No que se refere à educação a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o ‘pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas’ e a ‘gestão democrática do ensino público (art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da escola. O pluralismo é possível quando se propõe o mesmo projeto para a mesma rede de ensino? A mesma avaliação, os mesmos conceitos? Como conciliar o papel do Estado em orientar as redes de ensino e, ao mesmo tempo, evitar uma ingerência deste no trabalho docente? Faz-se, portanto, necessário refletir sobre a autonomia e educação escolar pública a partir da sua relação com o Estado. Manacorda (1995) contribui com este debate quando destaca dois momentos em que Marx refere-se à relação Estado e Educação, e destaca que, para Marx, “A instrução pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo [...]” (p. 298) ou ainda destaca uma passagem em que Marx refere-se à educação durante o período da Comuna de Paris onde o mesmo afirma que “[...] todos os institutos de instrução foram abertos gratuitamente para o povo e liberados igualmente de toda ingerência da Igreja e do Estado [...]” (p. 299).

O ensino estatal sempre gerou polêmica, pois o mesmo pode ser utilizado como uma forma de dominação ideológica por parte de governos, principalmente em países em que o mesmo está garantido a toda população, uma vez que o seu alcance é muito grande. A educação escolar pode, portanto, garantir a hegemonia de classe a quem estiver no poder, visto que, na maioria das vezes, “[...] o estado de classe estava ligado intimamente ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um

apêndice da classe dominante [...]” (MARX, ENGELS, 2004, p. 17). É importante destacar que o Estado burguês da época de Marx e Engels em muito se diferencia dos atuais estados modernos. O caráter de classe dos Estados atuais não aparecem de forma tão simples e não é tão monolítico como no século XIX. Outra passagem importante na obra de Marx (2004) que discute a educação e o Estado é a Crítica ao Programa de Gotha, em que o autor afirma que o Estado deve financiar a educação mais nunca interferir nos conteúdos a serem ali ensinados. Isso de ‘educação popular a cargo do Estado’ é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc. e velar pelos cumprimentos destas prescrições legais [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo. Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja [...] (MARX, 2004, p. 102). Em um pronunciamento no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) Marx (2004, p.108) reafirma que “o ensino pode ser estatal sem que esteja sob o controle do governo. O governo pode nomear inspetores [...] sem que tenham o direito de introduzir-se diretamente no ensino [...]”. Uma dimensão presente nestas afirmações de Marx é o fato de que a educação do povo deve ser financiada e fiscalizada pelo Estado, mas não cabe ao Estado a tarefa de dizer como, porque e o que ensinar. Em relação à experiência vivida na cidade de Porto Alegre pode-se afirmar que os gestores extrapolaram o seu papel de financiadores e fiscalizadores e acabaram por definir como as escolas devem funcionar, as cargas horárias dos componentes curriculares, o tempo dos mesmos conteúdos, ignorando os projetos políticos pedagógicos das escolas. Tendo em vista esse cenário, questiona-se: não estaria o Estado fazendo o papel de educar o povo? Assim sendo, não estaria invadindo um espaço próprio dos educadores e dos educandos e seus familiares? Uma resposta positiva a esses aspectos indica-

ria a educação como uma ferramenta de reprodução dos valores daqueles que estão no poder e a escola como um “mero aparelho ideológico de Estado”. Manacorda (1995, p.298) entende que as proposições de Marx sobre o ensino estatal “[...] representam a recusa total de qualquer interferência político ideológica na escola, seja qual for sua origem [...]”. Sabe-se, no entanto, que esse não é um debate fácil, visto que se compreende que não existe educação neutra e que, grosso modo, sempre que se está “ensinando” se está dialogando com uma visão de mundo específica – seja do docente ou do discente – que é fruto de sua época e do contexto do qual faz parte. A concepção de educação e a prática docente estão, portanto, sempre em disputa porque a educação cumpre um papel fundamental na construção de hegemonia em uma dada sociedade e como afirma Paulo Freire a educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo. Compreende-se que a contradição está posta e sabe-se que “[...] é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual (MARX, 2004, p. 107). Assim, seria de indagar se as modificações proposta pela secretaria municipal de educação contribui para modificar as condições econômicas e sociais da população trabalhadora que frequentam a escola pública estatal e evitar assim os motivos externos a escola que contribuem para a evasão e o abandono dos estudantes? Podem os professores trabalhando mais e em condições precárias qualificar o processo de ensinar e aprender? Perder por completo a sua autonomia fará com a rede municipal melhore seus índices nas avaliações de larga escala?

Tradicionalmente trata-se da autonomia escolar sob as seguintes dimensões: Administrativa, que possibilita tomada de decisões através da elaboração de planos, programas e projetos elaborados pela comunidade escolar e aprovado pelo Conselho Escolar. A dimensão Financeira, em

que a escola pode adequar os recursos financeiros para a efetivação dos seus planos e projetos, todavia, essa autonomia é sempre parcial. A Jurídica, a instituição de ensino pode elaborar suas normas escolares baseadas na legislação educacional, como, por exemplo, transferência de alunos e administração do corpo docente. A dimensão Pedagógica, que se refere à elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico, tendo como foco o ensino e a pesquisa. Através desta dimensão a escola define as atividades pedagógico-curriculares. A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como problema, típico da escola pública visto que a mesma está sujeita a interferência de órgãos externos. Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas frequentemente o Estado, com maior ou menor amplitude, tende a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e assim decidem e orientam como se todas as unidades escolares fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência dessa postura é a tentativa de homogeneização das propostas pedagógicas para realidades que são heterogêneas. Isto faz com que as escolas sintam-se desobrigadas em relação ao êxito, ou não, de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas. E, ainda, que essas interferências sejam “bem intencionadas” demonstram uma concepção que considera a instituição “escola pública” como algo homogêneo, desprezando, assim, a sua diversidade. Segundo Gadotti (2012) a autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a construção coletiva. Não deve-se tratar iguais os desiguais.

O fim da autonomia pode-se compreender, por exemplo, a partir da proibição da hora atividade fora da escola. A partir de 2018 os professores da rede municipal de educação de Porto Alegre devem cumprir a hora atividade na escola, sem qualquer condição física e estrutural. Vivemos em um País que converte direito em privilégio e que paga auxílio moradia a juízes que não precisam, considerando esse privilégio em direito, enquanto direitos trabalhistas conquis-



tados pelo trabalhadores são usurpados sem que a justiça se pronuncie e sem que os trabalhadores reagam de forma efetiva contra seu fim.

Todas as ações dos atuais governantes objetivam melhorar os índices da rede de ensino nas pesquisas de larga escala para isso tomam medidas como aumentar a carga horária do professor, diminuir o tempo das aulas e obrigá-lo a ficar mais um dia na escola. Aprisionam os docentes nas escolas condições mínimas de trabalho, vejamos: não há espaço físico para planejamento, não há computadores, não tem internet que todos possam acessar, a que existe se limita as atividades administrativas, não há impressora, tinta e papel material. Frente a essa realidade pergunta-se: devem os professores levarem seus computadores para a sala de convivência dos professores? E naquele entra e sai típico desse lugar tentar pesquisar, escrever, corrigir trabalhos e provas? Que benefício existe para os discentes um professor estressado por ficar cinco dias da semana na escola? Quais são os benefícios para as equipes diretivas a presença de tanta gente tentando produzir na escola sem ter onde? Querem melhoria da qualidade de ensino oprimindo professor, intensificando seu trabalho e proibindo os diálogo entre os pares na busca por soluções pedagógicas para as comunidades atendidas?

Estas perguntas não serão de todo respondidas aqui, mas gostaria de trazer aqui duas dimensões importantes quando discute-se o trabalho do professor e as críticas a falta de qualidade resultado de diferentes avaliações externas. Primeiro com que objetivo são feitas essas avaliações? A quem interessa? Como as escolas se relacionam com elas? Qual o grau de autonomia pedagógica das escolas para pensar sua proposta pedagógica?

Quando um gestor ignora todas as instâncias escolares e decide, por decreto, quando inicia o ano letivo, quando termina, quando e como serão feitos os conselhos de classe, se as aulas podem ocorrer aos sábados, quais os horários de início e do término das aulas, o tempo de cada aula, com-

preende-se que alguma coisa está muito errada. Visto que estas são atribuições próprias das escolas e que devem estar contidas em se projeto político pedagógico, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 15, quando afirma que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica [...]”. Também está previsto no artigo 23 da mesma lei que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.” Pode-se observar que além da intensificação do trabalho docente a atual gestão tem se colocado como fora da lei visto que ignora a lei máxima que orienta a educação e determina, por decreto, o que pode e o que não poder ser feito, sem escutar o conselho municipal de educação ou mesmo aos conselhos escolares sobre as proposições da mantenedora. Essa postura põem em xeque a tradição da rede municipal de ensino de construir com a comunidade seu calendário escolar, seu projeto político pedagógico entre outros aspectos da prática pedagógica escolar.

A autonomia aqui é entendida como uma ação própria das experiências democráticas de educação, por mais que saibamos dos limites dessa autonomia visto que estamos falando de uma política pública. Os Conselhos Escolares são instâncias fundamentais quando discute-se a gestão democrática suas funções são: deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora e pedagógica. No que diz respeito à função deliberativa, cabe ao Conselho à tomada de decisões relativas a diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras quanto ao direcionamento das políticas públicas, desenvolvidas no âmbito escolar. A função consultiva refere-se à emissão de pareceres para dirimir as dúvidas no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro. A função fiscalizadora requer o acompanhamento e fiscalização da gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar.

A função mobilizadora consiste na busca de apoio da comunidade escolar e local quanto à melhoria da qualidade do ensino, acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. Por fim, a função pedagógica refere-se ao acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas, com o objetivo de identificar problemas e sugerir alternativas para melhoria de desempenho dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José (Org.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos Sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e Perspectiva de Formação de Trabalhadores: para além da formação politécnica. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>
- SALOMON, Délcio Vieira. Autonomia: concessão ou reconhecimento? In: **Revista da Associação Profissional dos Docentes da UFMG**. Seção Sindical da ANDES-SN, n. 18, dez. de 1999.



## A INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA POMERANA – UM ESTUDO A PARTIR DA OBRA DE PAULO FREIRE COM ÊNFASE NO CONCEITO DE TOLERÂNCIA

*Karen Laiz Krause Romig<sup>1</sup>*  
*Sandro de Castro Pitano<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a interculturalidade na escola pomerana, sendo este um estudo realizado a partir da análise do conceito de tolerância, empregado e desenvolvido por Paulo Freire como um dos fundamentos de sua pedagogia. A tolerância também é um conceito fundamental para a sistematização teórica e prática da educação popular.

O estudo propõe uma leitura do conceito de tolerância, bem como uma revisão histórica sobre o povo pomerano e suas relações interculturais, compreendendo diferentes formas de como descendentes de pomeranos se relacionam com outras culturas. A pesquisa adentra a escola, como local de múltiplas relações, bem como palco possível da educação popular, que assume como premissas ser intercultural e tolerante, valorizando a cultura e as vivências prévias dos alunos.

Ao longo da pesquisa é realizada uma análise bibliográfica, enfatizando a interculturalidade na escola pomerana e trazendo a tona à história da imigração pomerana na região sul do Brasil. Além disso, foram entrevistados alunos de uma escola com grande número de descendentes de pomeranos, buscando verificar suas opiniões sobre as relações entre alunos descendentes de pomeranos e não descendentes.

---

1 UFPel. Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia. *karenlaizromig@gmail.com*

2 UFPel. Professor Doutor do curso de Licenciatura em Geografia. *scpitano@gmail.com*

tes. Atrelado a estes temas, encontra-se um conceito fundamental da obra de Paulo Freire, que é a tolerância.

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as relações interculturais em uma escola frequentada por alunos e alunas com características predominantemente pomeranas, à luz do conceito de tolerância proposto por Paulo Freire.

Por sua vez, os objetivos específicos da pesquisa almejam: a) definir, a partir das obras de Paulo Freire o conceito de tolerância; b) caracterizar, com base em literaturas especializadas, os aspectos históricos e culturais dos pomeranos; c) dimensionar o conceito de interculturalidade no bojo das relações culturais na escola, a partir da concepção de alunos e alunas.

## **PAULO FREIRE E O CONCEITO DE TOLERÂNCIA**

Freire pensava a tolerância como uma virtude da convivência humana, atrelando-se à ética. Logo, a tolerância seria a qualidade de conviver com o diferente, nunca inferiorizando os outros seres humanos por qualquer de suas diferenças. A concepção de convivência com o diferente e sua aceitação, está definida como característica das ideias de Paulo Freire, sempre mesclada com a educação e o diálogo. (STRELHOW, 2007).

Conforme Freire (2001, p.54),

A tolerância não pretende negar nem tampouco esconder os possíveis conflitos entre os diferentes, nem por outro lado, desconhecer que há diferentes que são mais do que isto, porque são antagônicos entre si. O que a tolerância pretende é a convivência possível, respeitadas as diferenças dos que convivem.

Paulo Freire afirma que, sendo a tolerância uma virtude da convivência humana, o indivíduo deve ser tolerante, pois a convivência acontece entre pessoas, e nesta relação

à ideia de superioridade deve ser rompida. Logo, a pessoa que é tolerante não é superior, mas reconhece na outra, alguém que possui uma posição diferente da sua. Assim, o educador e a educadora devem valorizar todo e qualquer saber apreendido pelo educando e pela educanda, para juntos construírem o conhecimento. A contemporaneidade é marcada pela diversidade, que nos faz refletir sobre posições absolutas que nos tornam intolerantes, gerando muitos conflitos nas sociedades atuais (STRELHOW, 2007).

Tratando do conceito de tolerância dentro da escola, a partir do pensamento freireano, emerge a dimensão popular da educação – educação popular, que valoriza os saberes das classes e grupos sociais oprimidos. Quando os conhecimentos prévios dos sujeitos são valorizados, valorizam-se suas concepções prévias de história e cultura. Para Nogueira e Freire (1993, p.19), como projeto libertador, “a educação popular é o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares”.

Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado pela sociedade, se percebe a relevância de construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade a partir da ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua, concretamente, nas relações históricas e sociais. (MACIEL, 2011).

Freire afirma que tolerar não é concordar com a outra pessoa que pensa ou age diferente, mas demanda respeito para com a outra, de tal modo que possa aprender com ela. Desta forma FREIRE (2005) assinala que a tolerância não exige de mim que concorde com aquele ou aquela a quem tolero. O que a tolerância necessita de mim é o respeito ao diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções e seus gostos.

Respeitar as diferentes opiniões não é abster-se da luta e do diálogo e nem assumir uma posição opressora, pois a humanidade necessita de luta social por igualdade. Quando, dentro das escolas, as múltiplas culturas dos alunos

são respeitadas, ocorre à mútua tolerância. O contrário, por mais sutil que seja, demonstra a intolerância. Este conceito leva em consideração a história e a cultura de sujeitos, pois não existem sujeitos sem vivência e história. E como construiríamos a nossa história sem os diferentes pensamentos e as diferentes ações de outras pessoas que nos circundam?

Na atualidade, é largamente defendido e bradado o conceito de democracia, que na sua essência política consiste, entre outros aspectos, na busca pela tolerância na existência humana. Ela permite que possamos construir um mundo mais justo e inclusivo, respeitando as diferenças dos outros em relação a nós.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 1996).

Não devemos pensar a tolerância e suas significações sem pensarmos a superação da discriminação, do racismo, do desnivelamento de direitos humanos, da preservação do meio ambiente e tantas outras coisas que impedem a tantas pessoas ter uma vida digna. Porque, pensando assim, estaremos ainda definindo tolerância como uma ação da superioridade, por exemplo, de pessoas brancas em relação às negras, de homens em relação às mulheres, de indivíduos ricos em relação aos pobres, das pessoas que governam em relação ao povo. Assim, não estaremos sendo sujeitos da história, mas apenas marionetes com o destino traçado (STRELHOW, 2007).

Defender a tolerância à diversidade é também lutar para que pessoas não continuem passando fome, sendo exploradas e privadas de seus direitos. Não é aceitável usar a tolerância para sacramentar a má distribuição da renda, o desrespeito à natureza, a exploração de tudo e de todos em prol do lucro. A tolerância é parte da convivência humana, e deve ser adquirida, e construída ao longo do processo educativo.



## HISTÓRIA E CULTURA DOS POMERANOS

Até o início do século XIX a região da Pomerânia, tinha uma área de 38.000.409 km<sup>2</sup> pertencente ao Sacro Império Romano-Germânico. Seus habitantes eram descendentes de eslavos e wendes, trabalhavam principalmente, em atividades ligadas à agricultura e à pesca. (RÖLKE, 1996).

No período compreendido entre os séculos XVIII e XIX este povo enfrentou graves problemas econômicos, pois com as subdivisões das terras, as propriedades diminuam e se tornavam insuficientes para produzir os alimentos necessários ao sustento. As dificuldades que enfrentavam ainda eram agravadas pelo “reflexo das guerras e da readaptação às profundas modificações sociais e econômicas provocadas pela Revolução Industrial” (SALAMONI et al, 1995, p. 17).

Nesse mesmo momento histórico, o Brasil considerava a imigração europeia uma saída para resolver problemas como o baixo índice populacional e a desigual distribuição da população no território nacional.

Conforme explica Coaracy (1957, p. 15), o ano de 1850 marca o início de uma nova fase na política de colonização. A partir dessa data, o governo imperial toma uma série de iniciativas e medidas, tendo por alvo incrementar e sistematizar a imigração de elementos, que viessem dedicar-se à agricultura.

A primeira leva de imigrantes foi de 88 pessoas, sendo sua chegada no Rio Grande do Sul datada de 18 de janeiro de 1858, na localidade da Coxilha do Barão em São Lourenço do Sul-RS. Posteriormente, estes imigrantes foram se dirigindo a outros municípios e fixando suas residências, a fim de trabalhar na agricultura para o sustento próprio. Assim, foram se estabelecendo de forma significativa na região do extremo sul do estado.

As escolas pomeranas eram sempre construídas junto às igrejas, por isso eram conhecidas como *Gemeindeschulen*, escolas da comunidade. Isso ainda pode ser observado na atualidade, pois próximo às comunidades luteranas existem resquícios dessas instituições.

Com relação à língua praticada pelos imigrantes e descendentes, destaca-se a língua pomerana, que continua sendo falado no seio das famílias e transmitido aos jovens, no passar das gerações, por meio da oralidade. Há crianças que ainda ingressam na vida escolar como bilíngues em português/pomerano. A língua pomerana se manteve durante gerações devido ao isolamento das comunidades, reservadas em sua religião e em seu modo de vida. A língua pomerana é importante na transmissão e recriação da tradição oral e na elaboração da identidade linguística, social e étnica deste povo (BREMENKAMP, 2014).

Nas bibliografias consultadas, tais como BREMENKAMP (2014), CERQUEIRA (2010), COARACY (1957), RÖLKE (1996) e SALAMONI, et al (1995), verificou-se que os pomeranos praticam predominantemente a religião Luterana. A presença das igrejas desta religião é nítida no sul gaúcho. Nesta religião, ocorrem festividades de igreja, comemoração de feriados religiosos, a confirmação dos jovens, o casamento e o batizado, cultivando costumes típicos nessas ocasiões, marcando dessa forma os ritos de passagem deste povo. Ou seja, grande parte dos costumes da cultura pomerana ainda é rememorada.

Percebe-se que os descendentes de pomeranos são um grupo social que deixa suas marcas no seu território de atuação. Como afirma Saquet (2015, p.24), "cada sociedade produz seu território (s) e territorialidade (s), a seu modo, em consonância com suas normas, regras, crenças, valores, ritos e mitos, com suas atividades cotidianas". Sabe-se, que estas atividades cotidianas são levadas também para o interior da escola, sendo as práticas dos pomeranos algo diferente, que, como salienta Freire, deve ser respeitado, para que a tolerância seja algo inerente à sociedade como um todo.

## **A INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA**

Uma relação de tolerância na escola entre os sujeitos de diferentes culturas somente é possível através do diálogo, como afirma FREIRE (1987, p. 45):

O diálogo é uma exigência da existência, é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tomar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Tratando-se de relações interculturais, percebe-se que desde os primórdios da imigração, o povo pomerano vem sofrendo algum tipo de segregação social e tem se caracterizado por perpetuar suas tradições em grupos isolados dentro da sociedade. Contudo, atualmente surgem projetos que buscam relatar a cultura pomerana, compreendida como parte integrante e indissociável da sociedade em geral.

Segundo Cerqueira (2010, p. 874):

O processo de ocupação da Serra dos Tapes (RS) denota peculiaridades quanto à diversidade de grupos étnicos que contribuíram a sua estruturação. A paisagem cultural desta região resulta de um mosaico étnico, composto a partir das memórias e tradições destes grupos, que constantemente sofreram processos de renovação e acomodação, em um permanente processo de diálogos culturais, travados entre as etnias do espaço colonial (italianos, alemães, pomeranos, franceses), bem como com o componente afro e luso-brasileiro.

O território brasileiro é marcado pela presença de distintas culturas, como a indígena, a negra e a europeia (colonizadora), que marcam constantes relações interculturais. Essas relações são parte da existência humana, os indivíduos necessitam respeitar os hábitos e crenças de cada um, e é a partir deste respeito que emerge a tolerância como dimensão fundamental.

Candau (2003) afirma que cultura é um fenômeno plural, multiforme que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. Ou seja, a cultura é um componente ativo na vida do ser humano e manifesta-se nos atos mais corriqueiros da existência, nas dimensões individual e coletiva. Como afirma

Corrêa e Rosendahl (2003, p.13), “a cultura é vista como um reflexo, uma mediação e uma condição social”.

Os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais que carregam um conjunto de saberes e uma cultura, frutos das experiências vivenciadas na sua história de vida, no seu cotidiano. A escola é palco do projeto dos alunos, tendo o ambiente escolar à função de produzir e transmitir cultura, assim como promover a formação científica.

Quando analisamos o ambiente de uma escola, levamos também em consideração a interculturalidade desta instituição, ou seja, as culturas dos sujeitos que circulam no ambiente, além dos modos como ocorre a integração dos diferentes. A discussão sobre a educação intercultural é uma necessidade para a sociedade que, cada vez mais, traz à tona seu caráter multicultural e onde diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos (SILVA, 2017, p. 180).

Silva (2017, p. 181) salienta que:

As diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito escolar, é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas. Ações essas que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais. Isso orientará a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Se integradas em relação no interior da escola, as diferentes culturas permitem que ocorra, de maneira construtiva, respeito e conhecimento da diversidade histórica e cultural, ensinando os alunos a respeitar as diferenças e fazendo da tolerância parte fundamental do ambiente escolar.

## **METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS**

A metodologia deste trabalho consiste em um estudo exploratório, conforme GIL (2002), este tipo de método caracteriza-se por levantamento bibliográfico e entrevistas

com pessoas que estão inseridas nos ambientes estudados. Nesse caso, a pesquisa na sua dimensão bibliográfica desenvolveu uma análise sobre o conceito de tolerância, por meio do pensamento freireano.

Foi desenvolvido também um estudo bibliográfico referente à história da imigração pomerana, bem como suas manifestações culturais na sociedade contemporânea, isto com base em material já elaborado, como livros, dissertações, teses e artigos científicos.

Além disso, foram realizadas entrevistas com alunos que falam a língua pomerana, praticam costumes desta cultura e estudam em uma instituição escolar, cuja grande predominância é de alunos descendentes de pomeranos. Além da realização das entrevistas, foram também realizadas observações sistemáticas na escola estudada, assim como em seu entorno, a fim de observar espacialmente a instituição e as relações que ocorrem entre as culturas nesse espaço.

Foram entrevistados cinco alunos (as) do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola localizada em um município no sul do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A instituição escolar se encontra em zona rural, e possui mais de 90% de alunos descendentes de pomeranos, sendo que estes em grande maioria falam a língua pomerana. Essa instituição foi escolhida para a pesquisa por atender uma grande porcentagem de alunos de descendência pomerana, acolhendo, ao mesmo tempo, o público em geral.

As entrevistas foram realizadas com o intuito de analisar a interculturalidade em uma escola pomerana, verificando a opinião de sujeitos envolvidos diretamente em processos educativos. As entrevistas foram feitas através de um diálogo estabelecido entre pesquisadores e alunos, sendo o roteiro de entrevista composto por três perguntas abertas, onde os entrevistados puderam expor suas opiniões. Os entrevistados, alunos de uma única escola específica, tiveram autorização dos responsáveis para participarem e seus nomes não foram divulgados no relatório da pesquisa.

A entrevista foi estruturada pelas seguintes indagações: 1 - Você já ouviu falar na palavra tolerância? O que ela significa para você? 2 - O que você identifica como muito importante na cultura pomerana, devendo ser preservado? 3 - Em algum momento, você se sentiu intolerado em virtude da sua língua, sua cultura ou modo de agir, dentro ou fora da escola?

As perguntas e respostas dos entrevistados são apresentadas nos quadros a seguir:

Quadro 1: Relato de alunos entrevistados – questão 1.

PERGUNTA	RESPOSTA	
Você já ouviu falar na palavra tolerância? O que ela significa para você?	Entrevistado A	Pensa que seja algo sobre tolerar, “aturar” outras pessoas.
	Entrevistado B	Não consegue definir o termo. Já estudou sobre o assunto na escola através de disciplinas como religião e ética.
	Entrevistado C	Não define, mas pensa que ocorre intolerância quando uma pessoa não gosta da outra.
	Entrevistado D	Declara que a intolerância ocorre quando a pessoa não gosta, não quer ou não suporta outra. Tolerância vem do verbo tolerar.
	Entrevistado E	Já ouviu falar na escola, mas não consegue dizer o que ela significa.

Quadro 2: Relato de alunos entrevistados - questão 2.

PERGUNTA	RESPOSTA	
O que você identifica como muito importante na cultura pomerana, devendo ser preservado?	Entrevistado A	Considera mais importante à língua, a religião e o valor que as pessoas dão a cultura. Relata que no seu local de vivências as pessoas se ajudam.
	Entrevistado B	Considera fundamental o cardápio, a língua, a religião e as festividades típicas.
	Entrevistado C	Fala principalmente dos costumes e tradições. Cita fatos de costumes relacionados com a culinária pomerana.
	Entrevistado D	Considera peculiar o modo de agir, além daquilo que os pomeranos ostentam nas festividades, pois realizam festas grandiosas. Também destaca a culinária pomerana.
	Entrevistado E	O que considera mais importante é a permanência de costumes e a língua, que deve ser perpetuada.

Organização: Autores, 2018.

Quadro 3: Relato de alunos entrevistados - questão 3

PERGUNTA	RESPOSTA	
Em algum momento, você se sentiu "intolerado" em virtude da sua língua, sua cultura ou modo de agir, dentro ou fora da escola?	Entrevistado A	Não, mas entende que muitas pessoas pensam que quem fala pomerano leva vantagem sobre outras.
	Entrevistado B	Não, mas considera que a relação com pessoas de outras culturas é diferente, pois quem tem hábitos da cultura pomerana, tem de se adaptar a outros modos de comportamento.
	Entrevistado C	Não, mas afirma que ocorrem casos de intolerância em grupos de pessoas, onde uma fala pomerano e a outra não.
	Entrevistado D	Não, considera a relação entre alunos normal. Mas cita casos de intolerância religiosa. Afirma que os pomeranos são muito reservados na religião luterana, e não tem interesse em conhecer outra religião. Afirma também que existem casos de intolerância dentro das três vertentes do luteranismo.
	Entrevistado E	Afirma que não, mas cita casos de gozação que já sofreu em apresentações e eventos escolares, por falar pomerano.

Organização: Autores, 2018.

Com base nos relatos das entrevistas é possível perceber que grande parte dos alunos do ensino fundamental e de origem pomerana desconhece o significado do conceito de tolerância. Com relação à valorização da cultura, os alunos entrevistados atribuíram muita importância para a preservação da língua pomerana, de seus costumes, da culinária e da religião.

Na pergunta sobre as relações entre sujeitos escolares de distintas culturas, os entrevistados relataram que a relação entre todos os alunos é bastante amistosa, porém também destacaram casos de intolerância religiosa e fatos isolados de discriminação com a língua pomerana em eventos escolares.

## RESULTADOS

O objetivo principal do estudo foi analisar a relação entre a interculturalidade na escola pomerana e o conceito

de tolerância definido por Paulo Freire. Ao longo do texto foi possível definir, de forma clara, o conceito de tolerância com base na sua obra, bem como analisar o contexto escolar, por meio de um recorte. Nesse recorte, considerou-se, sobretudo, a tolerância em relação às diferenças, pois o convívio com o diferente (seja de raça, credo, ideologia política, religião) e o repúdio a qualquer ato de discriminação são características do caráter radicalmente democrático e humanista da educação freireana.

Percebe-se ao longo do texto que o termo tolerância tem uma definição complexa, mas que esclarece muitos fatos quanto à relação intercultural. A complexidade de sua definição aparece nos dados obtidos nas entrevistas com os alunos da escola, que na grande maioria não souberam definir ou mesmo pensar no significado deste termo.

A indefinição do termo tolerância pelos sujeitos escolares faz com que eles não percebam, muitas vezes, quando suas práticas para com o outro, ou do outro para consigo se caracterizam de maneira oposta, configurando a intolerância.

Por meio da pesquisa, compreende-se que as contribuições históricas da cultura pomerana são significativas nas relações sociais e na vivência dos sujeitos, pois como alguns informaram nas entrevistas, existe um desejo de preservação dos costumes e das tradições culturais que a caracterizam. E esta cultura, assim como todas as outras, deve ser respeitada, pois, freireanamente falando, o respeito remete à tolerância.

## REFERÊNCIAS

- BREMENKAMP, E. S. **Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo**. 2014. 291 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, 2014.
- CANDAU, V. M. F. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.



- CERQUEIRA, F. V. Serra dos Tapes: mosaico de tradições étnicas e paisagens culturais. In: **Anais do IV Seminário Internacional em Memória e Patrimônio**. Universidade Federal de Pelotas, 872-962, 2010.
- COARACY, Vivaldo. **A Colônia de São Lourenço e seu fundador Jacob Rheingantz**. São Paulo: 1957.
- CORRÊA, Roberto Lobato. ROSENDAHL, Zeni. **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**. v. 2, n. 2, p. 326-344. Viçosa, 2011.
- NOGUEIRA, Adriano; FREIRE, Paulo. **Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular**. Vozes: Petrópoles, 1993.
- RÖLKE, Helmar Reinhard. **Descobrimos raízes, Aspectos Geográficos, Históricos e Culturais da Pomerânia**. Vitória: UFES. Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.
- SALAMONI, G. ACEVEDO, H. ESTRELA, L. Os Pomeranos: Valores Culturais da Família de Origem Pomerana no Rio Grande do Sul – Pelotas e São Lourenço do Sul. Pelotas: Editora Universitária, 1995.
- SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e Concepções de território**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SILVA, V. A. REBOLO, F. A Educação Intercultural e os Desafios para a Escola e para o Professor. **Interações**: Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, 2017.

STRELHOW, T. B. Pedagogia da Tolerância. **Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia**. v.12. 2007. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/nepp>.

# ações afirmativas no sistema educacional brasileiro: estudo com base no protagonismo do movimento negro, no período de 1988 a 2016

*Lucas Caregnato<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

O Brasil alicerçou sua economia na escravidão e coisificação de homens e mulheres negras, por mais de três séculos. Os ciclos econômicos do açúcar, do cacau, do algodão, dos metais preciosos, do café e do charque basearam-se na violência do trabalho escravo.<sup>2</sup>

A elite lusa desumanizou os africanos e afrodescendentes com a violência dolorosa dos grilhões e das chibatadas, estereotipando a cultura bantu e nagô, estigmatizando a religiosidade dos cabindas, jejês e ijexás e invisibilizando milhões de indivíduos e suas histórias e culturas dos registros oficiais. Essa relação de exclusão foi institucionalizada pela legislação vigente entre os séculos XV e XIX. Essa lógica é perceptível na Constituição de 1824, que não evidencia a escravidão, dada a sua inspiração liberal, porém atribuiu

1 Doutorando em Educação pela UNISINOS. Bolsista da CAPES. Email: lucarato@gmail.com.

2 O filósofo grego Aristóteles é um dos que determinou a conceituação da palavra escravo, visão que se consolidou na Idade Antiga e se concretizou na Idade Moderna, quando os portugueses justificavam suas ações numa suposta superioridade natural e no ímpeto mercantilista. A visão aristotélica de mundo criou uma ideia escravocrata, centrada em raízes naturais e raciais do escravismo, partindo de uma sociedade hierarquizada, na qual seres humanos com qualidades superiores dominaram e escravizaram os de baixa qualidade. Segundo a visão aristotélica, determinados homens e mulheres tinham características que os faziam naturalmente inferiores, sendo que esses seres eram escravos por natureza. Tal conclusão de Aristóteles se baseava na natureza (*physis*) e na função social (*dynamis*). Por sua própria natureza, o escravo é um homem que não pertence a si mesmo, mas para o outro. É uma propriedade e, como propriedade, sua função é a de ser um instrumento de trabalho, o ato de escravizar numa visão hierárquica de mundo.

## duas categorias à população afrodescendente: os cidadãos brasileiros libertos ou ingênuos.

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros:

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.<sup>3</sup>

Negros livres, forros ou escravizados estavam excluídos de votar e ser votados como se percebe no art. 94:

Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléia Parochial.

Exceptuam-se.

I. Os que não tiverem de renda liquida anual duzentos mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego.

II. Os Libertos.<sup>4</sup>

Se não eram considerados cidadãos, tampouco podiam frequentar as escolas, pois “eram considerados doentes de moléstias contagiosas”. Por mais que a Constituição com ares liberais não abordasse claramente o tema da escravidão, outras leis explicitam como o Estado institucionalizava a escravidão. Como é o caso do Código Criminal de 1830:

Art. 60. Se o réo fôr escravo, e incorrer em pena, que não seja a capital, ou de galés, será condenado na de açoutes, e depois de os soffrer, será entregue a seu senhor, que se obrigará a trazel-o com um ferro, pelo tempo, e maneira que o Juiz designar.

3 BRASIL. Constituição (1824). Constituição do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ. 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>.

4 CHIVENATO, Júlio José. O negro no Brasil. Brasília: Brasiliense, 1986. p. 143. OBS.: Em 1838, o governo de Sergipe reforça esta Proibição, lançando outra lei em nível estadual. Vide: Vários Autores. Negros no Brasil, Dados da Realidade. Vozes, 1989, p. 52.

O número de açoutes será fixado na sentença; e o escravo não poderá levar por dia mais de cinquenta.<sup>5</sup>

A Lei Áurea, assinada em 13 de maio de 1888, tornou o Brasil o último país ocidental a libertar seus escravos. Essa lei garantia a liberdade, porém não atribuía ao Estado qualquer responsabilidade de assistência socioeconômica aos novos cidadãos. Com a queda definitiva do Império, em 15 de novembro de 1889, e com a adoção da forma de governo republicana, não ocorreu nenhuma mudança significativa na estrutura de poder do Estado brasileiro, que promovesse uma inclusão dos milhões de afrodescendentes ex-escravizados<sup>6</sup>.

No Brasil, a história da colonização e exploração portuguesa, através de mão de obra escrava, serve-nos como auxílio para entender a realidade da discriminação e exclusão para negros, que, segundo dados do IBGE (2010), compõem 51% da população e estão excluídos de postos estratégicos da sociedade. Findos os mais de 350 anos de escravidão no Brasil, desde 1888, com a Lei Áurea, nenhuma medida reparatória foi tomada pelo Estado brasileiro, no sentido de inserir essa parcela da população na sociedade, pois, a partir de então, se tornará livre oficialmente, porém carrega o jugo de mais de três séculos de escravidão, justificados pela suposta inferioridade proveniente de sua pigmentação.

A imparcialidade e ineficácia do Estado brasileiro, na reparação e inserção de afrodescendentes, que construíram a riqueza do Brasil, pós a Lei Áurea, somadas às teorias de *Democracia racial*, bem como as teorias eugenistas,<sup>7</sup> amplamente difundidas no século XIX, porém presentes ao longo do século XX, na memória e ações da elite brasilei-

5 BRASIL Leis, decreto, etc. Código Criminal de Império do Brasil, 2. ed. Rio de Janeiro: H. Lemmert, 1876.

6 TELLES, Edward. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará e Fundação Ford, 2003.

7 Eugenia é um termo criado por Francis Galton (1822-1911), que a definiu como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, seja física, seja mentalmente. O tema é bastante controverso, particularmente após ter sido parte fundamental da ideologia de pureza racial nazista, a qual culminou no Holocausto.

ra, serviram como fatores essenciais, para que aos negros restassem postos inferiores em todos os setores do Estado brasileiro. Inserido nesse cenário, o sistema educacional brasileiro se fundamentou sobre essa exclusão e não se adaptou à realidade cultural e étnica, presente na formação de sua população.

De acordo com Nilma Lino Gomes<sup>8</sup>, as instituições educacionais brasileiras ao longo do período republicano, desconsideraram a cultura e os costumes dos afrodescendentes e restringiram sua inserção nesses espaços, dada a sua elitização econômica e a exclusão social, que relegou aos descendentes de escravizados brasileiros aos bolsões de pobreza, analfabetismo, fome e vulnerabilidade social.

As mudanças educacionais assistidas no Brasil, no decorrer do século XX, como o aumento das vagas na educação básica, através das instituições públicas de ensino, o surgimento e a ampliação das universidades e faculdades e a diminuição significativa do número de analfabetos não correspondem à trajetória da população negra nesse mesmo período. Os indicadores relativos a esse grupo humano permanecem pouco alterados, sendo mantido um quadro de condição social de exclusão. Exemplar nesse sentido é o fato de que, no período que antecede a adoção sistemática das ações afirmativas, cita-se o ano 2002, apenas 2% do contingente de universitários eram afrodescendentes.

A adoção de medidas, que visam à inserção de grupos etnicamente excluídos, se torna cada dia mais presente em diversos setores do Brasil. Expressões como: ações afirmativas e cotas para negros são amplamente divulgadas nos meios de comunicação, nos quais fica perceptível a negatividade da imprensa e parte significativa da elite e da classe média à adoção dessas medidas, que visam à implantação de políticas inclusivas.

Nessa realidade surgem ações afirmativas, como medidas que visam à extinção de exclusões sociais e étnicas,

8 GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1.

com o objetivo de sanar essas disparidades. Kabenguele Munanga afirma:

É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta de cotas, apenas como um instrumento ou caminhos entre tantos a serem incrementados. Por que então a cota e não outros instrumentos e que instrumentos? Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade. O uso desse instrumento seria transitório, esperando o processo de amadurecimento da sociedade global na construção de sua democracia e plena cidadania. Paralelamente às cotas, outros caminhos a curto, médio e longo prazos projetados em metas poderiam ser inventados e incrementados. Tratando-se do Brasil, um país que, desde a Abolição, nunca assumiu o seu racismo, condição *sine qua non* para pensar em políticas de ação afirmativa, os instrumentos devem ser criados através dos caminhos próprios ou da inspiração dos caminhos trilhados por outros países em situação racial comparável.<sup>9</sup>

Neste trabalho pretende-se analisar como o Estado desenvolveu e está aplicando as políticas de ação afirmativa na educação, através de um recorte temporal que envolve dois períodos: o primeiro (1988–2003) e o segundo (2003–2016).

O primeiro período histórico envolve transformações estruturais relativas à redemocratização do Brasil e a inclusão da temática étnico-racial na legislação vigente.

A Constituição de 1988 preconizou os princípios do ensino no seu art. 208:

9 MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, 31-43, jul./dez. 2001.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.<sup>10</sup>

Sob o prisma constitucional, a escola assume um papel de promoção de igualdade e liberdade, que será corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, representando o principal elemento qualitativo da transição da educação brasileira. Essa legislação permitiu a redefinição de papéis e responsabilidades dos sistemas de ensino, concedendo maior autonomia à escola, flexibilizando os conteúdos curriculares e estimulando a qualificação do magistério. Mesmo que de forma tímida, percebe-se o eco das reivindicações do movimento negro e de setores da academia brasileira, que cobravam ações do Estado na promoção da valorização étnico-racial e da inclusão dos afrodescendentes, nos diferentes níveis, nas etapas e modalidades do sistema educacional.

Como destaca Sales Augusto Santos é importante perceber o ativismo das entidades sociais do movimento negro, na luta contra a ditadura militar, pautando a redemocratização e as reivindicações específicas da comunidade negra. Uma dessas entidades é o Movimento Negro Unificado, que terá uma função primordial na elaboração das ações afirmativas e na cobrança, para que o Estado brasileiro assumisse a necessidade de sua implementação.

Fruto das reivindicações dos movimentos sociais, o Ministério da Educação, na década de 90, do século 20, incorporou, ainda que de maneira incipiente, a temática étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mais especificamente no tema transversal Pluralidade Cultural. Os

---

10 BRASIL. *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.



PCNs representaram uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, com a perspectiva de integrá-las ao currículo, dialogando com as antigas reivindicações. Sobre esse documento Elizabeth Fernandes Souza afirma:

Há nesse documento uma vasta discussão teórica, mas por vezes fica a impressão de bricolagem, caleidoscópico [...]. O teor do documento soa-me muito mais como discurso ideológico, lacunar, do que efetivamente uma proposta curricular. Deve-se salientar, entretanto, que o fato de a questão estar posta em um documento pedagógico nacional, mesmo que precariamente, significa um grande avanço, pois só é possível pensar sobre o que está materializado.<sup>11</sup>

Em novembro de 2002, a Lei 10.558 oficializou a criação do Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao Ensino Superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente a população negra e indígena. Dentro do escopo do programa, definiu-se como principal ação o apoio financeiro às instituições que organizavam cursos preparatórios para o Vestibular, delineados como Projetos Inovadores de Curso (PICs), com o objetivo geral de apoiar a promoção da equidade e da diversidade na educação superior. No ano de sua implantação, os PICs beneficiaram aproximadamente novecentos jovens.

Posteriormente o Estado sistematiza uma política de cunho étnico-racial na educação e vai aplicá-la através de dois órgãos: a SEPPIR e o SECAD- MEC. A Secretaria de Promoção da Igualdade Racial foi criada pela Medida Provisória 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Sua criação ocorreu numa data emblemática, pois celebrava-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. Nesse mesmo ano de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi alterada, a partir da promulgação, em

11 SOUZA, Elizabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In:CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

9 de janeiro de 2003, da Lei Federal 639/03, que tornava obrigatório, no currículo oficial da rede de ensino, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, tendo como relatora, no Conselho Nacional da Educação, a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Em fevereiro de 2004, o Ministério da Educação, sob a orientação do ministro Tarso Genro, na perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional, capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional no País, instituiu uma nova secretaria: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). O período se encerra em 2016, ano do golpe jurídico parlamentar que levou ao afastamento da presidente Dilma Rousseff e ocorre o início de um ciclo que envolve a desestruturação da SEPPPIR e da SECAD, juntamente a significativa diminuição de recursos nessas áreas.

A realização desta pesquisa ocorrerá através de uma proposta qualitativa, tendo como base a análise documental e a história oral. Essa investigação considera *documento* todo o texto escrito, manuscrito ou impresso na forma primária, ou seja, aquela produzida diretamente pelos agentes investigados, ou secundária, aquela dos textos reproduzidos em outros veículos e suportes, portanto, analisadas em segunda ou terceira mão.<sup>12</sup>

A investigação de documentos, como resoluções, cartilhas e obras de duas entidades do movimento negro, com abrangência nacional e ampla representatividade na sociedade brasileira, serão fundamentais para esta pesquisa: o Movimento Negro Unificado e a Pastoral Afro-Brasileira, a partir do ano de 1988, que se estabelece como um marco na luta pelos direitos e ações afirmativas no Brasil, tendo como marco os 100 anos da Abolição da Escravatura e uma série de eventos que refletiram de forma crítica essa efeméride, sendo um deles a Campanha Fraternidade de 1988, com o tema *Ouvi o Clamor deste Povo*.

12 CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 297.

Posteriormente, serão analisadas como a participação das lideranças do movimento negro contribuiu para a criação da SEPPIR e da SECAD e como esses sujeitos inseriram-se nos diversos espaços de elaboração política, como os conselhos, contribuindo para que o Estado assumisse as ações afirmativas. Para isso, serão analisadas as alterações que resultaram na adoção de ações afirmativas na Educação Básica, expressas na LDB, nas Diretrizes Curriculares e nas Resoluções expedidas pelo Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Para analisar os sujeitos do movimento negro, objeto de estudo desta pesquisa, será utilizado o método de análise de Paul Thompson, que atenta para o fato de que tratar a fonte oral como, simplesmente, um documento a mais, é ignorar-lhe o potencial imanente, como relato subjetivo do entrevistado. O tema pesquisado, portanto, insere-se na história recente e tem como objeto de análise grupos sociais excluídos do padrão nacional e sua luta por direitos. Para tanto, serão realizadas entrevistas com lideranças do movimento negro das entidades já referidas, gestores que ocuparam espaços de decisão na SEPPIR e no SECAD, bem como pessoas beneficiadas pelas ações afirmativas na educação básica e no Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constitucao/constitucao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao24.htm)>.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. **Leis, decreto, etc.:** Código Criminal de Império do Brasil, 2. ed. Rio de Janeiro: H. Lemmert, 1876.

- CARVALHO, J. J. Nunes. Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras. In: NUNES, Margarete Fagundes (Org.). **Diversidade e políticas afirmativas**: diálogos e intercursos. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2005.
- CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil**. São Paulo: Attar, 2005. v. 1.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 297 p.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista estudos históricos**, v. 7, n. 13, p. 97-114, 1994.
- CHIVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil**. Brasília: Brasiliense, 1986.
- GOLDSCHMIDT, Victor. **La teoria aristotélica**: della schiavitù e il suo metodo. In: SICHIROLLO, Livio. Schiavitù ântica e moderna: problemi, storia, istituzioni. Nápoles: Guida, 1979.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001.

- MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia. QUEIROZ, Renato da Silva. (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.
- SANSONE, Livio. Racismo sem etnicidade: políticas públicas e discriminação racial em perspectiva comparada. **Dados**, v. 41, n. 4, 1998.
- SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 554 f. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- SILVA, P. B. G.; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v. 1.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção de conhecimento. In: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Valter Roberto Silvério (Org.), **Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/MEC, 2003.
- SOUZA, Elizabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



## **AFLUÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTO SOCIAL: PRÉ- UNIVERSITÁRIOS POPULARES.**

*Vanessa Porciúncula<sup>1</sup>*

Caros Colegas

Começo a escrever essa carta pedagógica entusiasmada e motivada por ocasião do XX Fórum de estudos: Leituras de Paulo Freire. Tomei como inspiração algumas das leituras feitas para a escrita da Dissertação, assim como minha própria inserção nos Pré-universitários Populares (PUP's), com a intensão de compartilhar pensamentos que tenho sobre como se dá a relação entre Educação Popular e Movimentos Sociais no interior os PUP's.

Ora, meus colegas, ao se pensar a Educação Popular no interior dos movimentos sociais articulando diretamente com a educação, deve, em primeiro lugar, admitir que o processo educativo ocorre fora dos círculos institucionais, ou seja, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos transmitidos através de procedimentos pedagógicos. Não podemos preterir a dimensão política. A consciência adquirida progressivamente, pelos membros, se dá através do conhecimento sobre quais são os direitos e deveres na sociedade. Está consciência se constrói a partir da fusão de informações dispersas sobre o funcionamento da sociedade, fazendo que se apropriem dessas informações e formulando um conhecimento sobre as engrenagens e sobretudo identificando os interesses envolvidos.

"Historicamente a relação movimentos sociais-educação tem um elemento de união, que é a questão da Cidadania" (Gohn, 1994). Entendendo, aqui, a Cidadania como um conceito em disputa. Assim, articulando esses três conceitos: Educação Popular, Movimentos Sociais e Cidadania; manifesta-se o conceito de Cidadania Coletiva.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação- PP-GEDU-UFGRS, vanessa.porciuncula@hotmail.com .

Cidadania que se baseia em interesses da coletividade, que se constrói no dia a dia através do processo de identidade político-cultural que as lutas do cotidiano geram. E a construção da Cidadania Coletiva se realiza quando identificando os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias e de formulação de demandas e modos de enfrentamento.

Estamos presenciando o aumento de organizações e movimentos sociais que se unem a fim de resolver mais os problemas do cotidiano de seus participantes e menos interessados em interagir com o estado. E destaque, neste trabalho, os Pré-Universitários Populares.

Podemos traduzir esses movimentos como micro-revolucionários (SCHERER-WARREN, 1987), uma outra maneira de se fazer política no cotidiano, mostrando um desejo de não transferir para um futuro distante o sonho de uma sociedade emancipada, mas sim de tratar de realizá-los a partir de práticas de luta no cotidiano. Rompendo, assim, com a postura tradicional do conceito de Cidadania do início do Século XX baseada em direitos e deveres onde passa a ser demanda do Estado e não uma conquista da sociedade civil.

Uma das características que diferenciam esses Novos movimentos Sociais (Gohn, 1997) são suas formas de organizações, comumente, pautada na Livre organização, autogestão, democracia de base, direito à diversidade e ao respeito individualidade a noção de liberdade individual associada a liberdade coletiva. Remetendo a ideais anarquistas mesmo que não sejam explícitos no centro destes movimentos.

Como principal característica dos PUP's temos que seu principal objetivo é ir além do ingresso ao ensino superior, visa trazer os alunos para a discussão das desigualdades que marcam a sociedade, o racismo, machismo, a homofobia, as diferenças de classe, para que se tornem sujeitos ativos, autônomos. Ou seja, transformação social, partindo da própria experiência e de seu grupo social, não sendo um mero consumidor como quer o modelo de sociedade dominante. Encontrando um dos principais desafios na elaboração de um currículo.



Como afirma Monteiro:

A proposta metodológica, ideológica e filosófica é de não apenas repassar os conteúdos programáticos do segundo grau, mas ampliar a discussão de uma proposta de transformação da sociedade [...]. Nesse sentido a educação para a cidadania é, também, um desafio e objetivo político dos “prés.” (MONTEIRO, 1996, p. 58)

Consolidando sua importância dentre os movimentos sociais urbanos, envolvidos com a luta por inclusão social e emancipação social, para aqueles que historicamente foram privados desses direitos. Os PUP’s devido a suas estruturas organizacionais, não são projetos rígidos, assim permitem que indivíduos bem diferentes participem do mesmo movimento.

Santos (2005) enumera elementos que de uma forma geral marcam a autonomia da organização, uma autonomia pedagógica que é assumida muitas vezes pela coordenação do curso como forma de conseguir que pessoas de práticas e vivências tão diferentes trabalhem juntos. Assumindo a dificuldade de encontrar voluntários de todas as áreas de conhecimento necessárias para o aluno prestar o vestibular. O que caracteriza o conjunto de professores e colaboradores é o trabalho voluntário, mas possuem concepções totalmente diferentes do curso, muitas pessoas que atuam nesses cursos nem o veem como um movimento social, não tem a clareza do que seja um movimento. E até mesmo a concepção é colocada em questionamento, tendendo a ser levada mais no sentido de militância pela educação do que uma concepção cristã de voluntariado.

Despeço-me com o trecho de Paulo Freire em seu livro “A sombra da Mangueira”,

“Estar só tem sido ao longo da minha vida estar com. É interessante pensar agora o quanto sempre me foi importante, indispensável mesmo, estar com.” (p. 17)

**Até breve!**

## REFERÊNCIAS

- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. Editora Cortez, São Paulo, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.
- MONTEIRO, S. C. F. Pré-vestibular para negros e carentes – buscando o inédito-viável. **Revista de Orientação Educacional**, v. 3, n. 23, set. 1996.
- FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo; Olho d'Água; 2004b,
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Pré-Vestibulares Populares: Dilemas Políticos e Desafios Pedagógicos. In: José Carmelo Carvalho; Hélcio Alvim Filho; Renato Pontes Costa. (Org.). **Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: Espaços de Mediações Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2005, v., p. 188-204.
- SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, J. **Uma Revolução no Cotidiano? Os Novos Movimentos Sociais na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

# AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NO CONTEXTO DA GESTÃO DE CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

*Thaís Gonçalves Saggiomo*<sup>1</sup>

*Clara da Rosa Pereira*<sup>2</sup>

*Anderson Pires de Souza*<sup>3</sup>

*Lucia de Fátima Socoowski Anello*<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

Visando aprofundar a construção dos conhecimentos no âmbito da Educação ambiental não formal como Ato Político (FREIRE, 1987), propõe-se um processo investigativo em torno das contribuições da Pedagogia do Oprimido para formação de educadores ambientais inseridos no contexto da mediação de conflitos socioambientais, sob o prisma da Educação Popular.

Objetiva-se contribuir para as práticas de Educação Ambiental, realizadas no âmbito das políticas públicas, identificando elementos teóricos/práticos que potencializam o quefazer destes profissionais no campo de conflitos socioambientais. De forma que, as reflexões realizadas

---

1 Educadora. Pedagoga Mestre em Educação. Doutoranda em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande/Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG/PPGEA). thaisfurg@yahoo.com.br. (CAPES)

2 Educadora. Historiadora. Mestre em Gerenciamento Costeiro. Doutoranda em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande/Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG/PPGEA). claradarosapereira@yahoo.com.br. (CAPES)

3 Educador. Pedagogo. Mestrando em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande/Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG/PPGEA). a-psouza@hotmail.com. (CAPES)

4 Mestre e Doutora em Educação Ambiental. Professora do Instituto de Oceanografia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). (Orientadora) luciaanello@hotmail.com.

neste trabalho possam construir pontes de ligação entre a formação de educadores ambientais e o compromisso com as comunidades diretamente envolvidas pelos impactos decorrentes da desigualdade de acesso aos recursos naturais (QUINTAS, 2006).

Neste sentido, nosso olhar para pedagogia do Oprimido está relacionado a práxis de educadores que atuam no contexto da educação ambiental não formal, inseridos em cenários de problemas e conflitos ambientais e que se comprometem com uma perspectiva de educação que tem como eixo motriz – o diálogo, a emancipação e a transformação das condições de opressão outorgadas por este modelo societário.

## **MATERIAL E DISCUSSÃO TEÓRICO/PRÁTICA<sup>5</sup>**

Para tratarmos de práxis educativa na realidade da educação brasileira, esteja ela no lugar que estiver, faz-se necessária a compreensão de que Paulo Freire se constitui historicamente como um dos grandes contribuintes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica Libertadora<sup>6</sup>. Sendo este, um intelectual que, em sua práxis,<sup>7</sup> se dedicou a problematizar e denunciar os processos históricos de desigualdade social, pontuando em suas reflexões os condicionamentos socioeconômicos, políticos e culturais que sustentam as relações de exploração e alienação entre homens e mulheres na engrenagem social. Processo este, que, segundo Freire, desencadeia-se em um sistema de ma-

5 Este diálogo teórico tem base em artigos anteriores, que aqui aparecem revisitados com o objetivo de movimentar estes referenciais teóricos no contexto da práxis de Educadores Ambientais Populares, a partir da perspectiva transformadora.

6 Segundo Freire, Educação Libertadora compreende uma educação em que "educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador "bancário", supera também a falsa consciência do mundo" (FREIRE, 1987, p. 75).

7 Para Freire, a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Acrescenta também que "Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (1987, p. 38).

nutenção dos interesses do capital, os quais se encontram enraizados nos antagonismos ideológicos entre opressores e oprimidos.

Na particularidade da desigualdade socioambiental do Brasil, é importante assinalar que aproximadamente 60% dos conflitos socioambientais estão situados em territórios dos povos tradicionais. Nestes estão identificados a maior concentração de biodiversidade e riqueza natural. Situação geradora de conflito de interesses sob o uso e acesso dos recursos naturais disponíveis. Nesta engrenagem, conforme a Constituição Federal é dever do Estado garantir um ambiente equilibrado, bem como a conservação e manutenção das comunidades tradicionais como patrimônio de toda humanidade.

Este processo instaura à política pública de Gestão de Recursos Naturais, construída e fiscalizada pelo IBAMA, que insere e desenvolve no contexto dos processos de mediação de conflitos Projetos de Educação Ambiental. Tendo estes o objetivo de proporcionar condições para o desenvolvimento de capacidades necessárias à intervenção individual e coletiva, de modo qualificado, tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do meio ambiente, seja ele físico-natural ou construído (QUINTAS, 2006).

E é no âmbito destes Projetos de Educação Ambiental que pensamos as contribuições da Pedagogia do Oprimido na formação dos educadores ambientais. Como ponto de partida, é importante salientarmos a divisão social de classes, processo que Freire (1987), cuidadosamente, assume ser necessário uma leitura histórica, materialista e dialética do mundo, na qual compreende que a formação social dos sujeitos, contraditoriamente, desenvolve-se numa inversão da humanização dos homens e das mulheres, constituindo-se em um processo de desumanização que reduz tudo a mercadoria. Segundo o autor, tanto a humanização quanto a desumanização “[...] dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos[...]” (p. 30).

Nesse decurso, o autor conceitua a formação desumanizante – que está articulada à opressão dos que dominam o poder econômico sobre os que são explorados por esta dominação – como um processo de diminuição da vocação social da humanidade, ao passo que se apresenta como o meio propulsor dos sujeitos na busca de sua humanização, Freire (1987) anuncia:

[...] a violência dos opressores, que os faz também desumanizados não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos (p.30).

Daí a inconclusão dos homens e das mulheres como espaço de possibilidades, neste movimento contínuo da sociedade, que se mantém dialeticamente num processo de ensino e aprendizagem no mundo e com o mundo, situado então dentro e fora da escola. Neste, os sujeitos, ao se relacionarem entre si, percebem-se enquanto construtores da história. Através do seu trabalho, agem e reagem frente aos condicionamentos que os oprimem, os quais Freire pontua como situações limites, capazes de serem superadas pela práxis, num exercício constante de ação-reflexão-ação.

Acreditamos que esteja neste exercício prático/reflexivo a tônica do método freireano: ensinar e aprender a escrever a sua história, como autor(a) e como testemunha de sua própria trajetória, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Um processo que segunda Ortega (In FREIRE, 1987) “a vida deixa de ser biologia e passa a ser biografia”.

Neste sentido, é que podemos afirmar que a pedagogia de Paulo Freire, enquanto método de alfabetização; ultrapassa os limites do aprender a copiar e reproduzir códigos da grafia portuguesa. Neste autor, encontramos o método de alfabetização para vida - método de alfabetização, que segundo Fiore (In FREIRE, 1987), tem como ideia motivadora toda a amplitude humana da “educação como prática da ‘liberdade’, o que em regime de dominação, só se

pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”.

Neste movimento, compreende-se que Educação para Freire se apresenta como um dos eixos centrais para o fortalecimento das relações humanas. Em um exercício de denúncia/anúncio, o autor denuncia as contradições e os antagonismos que permeiam o cotidiano de uma educação bancária<sup>8</sup>, ao passo que anuncia as possibilidades de transformação desta realidade por meio do processo de conscientização de homens e mulheres, mediados por uma práxis problematizadora e dialógica. Segundo Freire (1987):

O antagonismo entre as duas concepções, uma, “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e que se faz antidualógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – a situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (p.68).

Desse modo, a dialogicidade se apresenta como instrumento de mediação entre os saberes, configurando-se em atividade objetiva da ação transformadora. Dessa forma, é estabelecida uma relação que, no ato de dizer a palavra autêntica, no encontro entre os homens e mulheres é que se torna possível desenvolver a consciência crítica entre os sujeitos que se inserem no processo de superação de suas situações limites, comprometendo-se também com a recuperação de sua humanização. Assim,

[...] quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já

8 Segundo Freire, “Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o fato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode se verificar esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987, p. 59)”.

poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos empoe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: a ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1987, p.43).

Em diálogo com a Educação Ambiental, estas reflexões se articulam como premissas da proposição da Educação Ambiental Transformadora, que segundo Loureiro,

[...] parte da compreensão de que o quadro de crise em que vivemos não permite soluções compatibilistas entre ambientalismo e capitalismo ou alternativas moralistas que descolam o comportamental do histórico-cultural e do modo de como a sociedade está estruturada. O cenário no qual nos movemos de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização do humano como ser deslocado da natureza, é em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam à justiça social, ao equilíbrio ecossistêmico e a dissociabilidade entre humanidade-natureza. (Loureiro, 2012, p. 104)

E, podemos ainda, situar este processo educativo na macrotendência crítica analisada por Layrargues, ao afirmar que esta tendência,

Se nutre do pensamento Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política. Por ter forte viés sociológico, introduz conceitos-chave como Política, Ação Coletiva, Esfera Pública, Cidadania, Conflito, Democracia, Emancipação, Justiça, Transformação Social, Participação e Controle Social, entre outros. (Layrargues, 2012, p.404)

Reafirma-se esta tendência crítica, por evidenciarmos no campo da educação, e em especial na educação ambiental, que nem todo diálogo é autêntico, pois a autenticidade



nesta perspectiva, só se materializa quando a palavra representar a complexa teia de relações presentes no universo particular e global dos sujeitos da ação educativa. Se a palavra não for dos sujeitos do processo, dos sujeitos responsáveis pela transformação – o diálogo não está sendo um processo de transformação e sim um instrumento de dominação. Para Freire (1987),

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denuncia do mundo, pois que não a denuncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. [...] Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão a palavra se converte em ativismo. Este é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (p.78).

Essa dicotomia se apresenta evidente no cotidiano das intervenções educativas e sociais, sejam estas entre os muros das instituições educacionais formais, ou em processos de educação não formal. Não sendo diferente, na realidade educacional da formação inicial dos educadores ambientais. Fenômeno que não representa estranhamento reflexivo, uma vez que, enquanto sujeitos desta sociedade, formados historicamente num movimento de reprodução social, somos condicionados ao desenvolvimento de práticas aceitáveis à manutenção do sistema.

Paulo Freire aprofunda reflexões em torno da necessidade de nos educarmos criticamente, anunciando também que este processo só acontece numa perspectiva diferenciada da educação bancária, pois, segundo o autor, se desenvolver criticamente é comprometer-se com a transformação, com a libertação de oprimidos e de opressores.

Assim, ao tratarmos do diálogo e da ação problematizadora, compreende-se o rompimento com os esquemas verticais característicos da educação bancária. Fazendo-se necessário para que está se realize como prática de liberdade, a realização da educação como ato político, articulada a concepção de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”<sup>9</sup> (FREIRE, 1987, p.68).

Processo que, pode ser observado na dialogicidade comprometida com o aprimoramento da leitura de mundo e a formação de uma consciência crítica. Fiore, (In FREIRE, 1987), ao tratar deste processo, na Obra Pedagogia do Oprimido, afirma que,

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos.

Para Freire (1987), esta consciência que emerge no mundo vivido abrange a centralidade do diálogo – de forma que este contribua na formação de homens e mulheres comprometidos em dizer a sua palavra autêntica, de forma que tomem como prática de humanização a humanização do mundo. Neste sentido, para o autor a consciência não é apenas reprodução da subjetividade opressora, é processo que se constrói na intersubjetividade – e por assim compreender, a conscientização em Freire, é processo prático que só pode acontecer na relação com o outro, e com o mundo.

9 A partir de uma concepção libertadora, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 1987, p. 75).

## **METODOLOGIA**

A metodologia de pesquisa está situada na proposta de revisão bibliográfica, alicerçada na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Enfoque investigativo que vincula a produção do conhecimento ao objetivo principal de contribuir para a transformação da realidade estudada (TRIVIÑOS, 1987). Neste trabalho, a revisão bibliográfica foi realizada em torno de autores que dialogam com a perspectiva teórico/crítica, tanto no campo da Educação Ambiental, quanto junto daqueles autores que se apresentam na fundamentação teórico/prática da Pedagogia do Oprimido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossas reflexões finais caminham no sentido de reconhecimento de que o esforço realizado neste trabalho representa um pequeno esboço do diálogo profícuo que se estabelece no encontro entre a Pedagogia do Oprimido e a formação de educadores ambientais, ficando aqui o registro de que seguiremos neste exercício num esforço articulado às práticas de Educação Ambiental Transformadora.

Neste trabalho, observamos que o processo de conscientização dos homens e das mulheres constitui-se como processo complexo e exigente, no que tange à disciplina do desenvolvimento da leitura de mundo dos sujeitos. Caminhada, que se constitui historicamente, diretamente relacionada aos posicionamentos profissionais e sociais que tomamos diante do mundo – lugares que assumimos, ao nos lançarmos enquanto integrantes de um coletivo – desvelando ainda, que na condição de oprimidos, também abrigamos as concepções opressoras em nossa subjetividade, expressando-as na objetividade concreta.

Assim, a essência desse trabalho reflexivo não pode se pautar em outro processo que não esteja fundamentado na intencionalidade crítica da construção de uma nova sociedade (FRIGOTTO, 2005), possibilidade que, segundo Freire, só poderá ser realizada através do diálogo. Instru-

mento desafiador da ordem, que ao se pretender meio de transformação, encontra-se com a humanidade roubada, na qual se compreende como processo educativo o fortalecimento da esperança de uma nova ordem produtiva, e se credita na práxis e na totalidade as possibilidades do novo, que só poderá ser construído por aqueles que vivem a desumanização do trabalho no seu mais alto grau de expropriação da vitalidade humana: a força de trabalho (FREIRE, 1987).

No campo da Educação Ambiental, esta perspectiva encontra-se no eixo central da Educação Ambiental Transformadora, que na particularidade do contexto da gestão pública se coloca como método possível de trabalho educativo - empenhado não só com a mediação de conflitos ambientais, mas também, quando construído com base na fundamentação teórico/prática que tratamos neste artigo, se constitui como um potencial processo de diminuição da assimetria de saberes, contribuindo para efetiva participação dos sujeitos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil**. Revista Ciência & Opinião. V.2. n.1/2. Curitiba. Jan./dez. de 2005.
- LAYRARGUES, Philippe P. **Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica**. In: Revista Contemporânea de Educação N<sup>o</sup> 14 – agosto/dezembro de 2012.

- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4ed. São Paulo: Cotez, 2012.
- MARX, Kal. **A Questão Judaica**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.
- QUINTAS, José Silva. **Introdução a Gestão Ambiental Pública**. 2. ed. Revista. Brasília: IBAMA. 2006.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.



## **ESPAÇO DO SER MAIS *VERSUS* ESPAÇO DO SER MENOS: CONSTATAÇÃO DO QUE NÃO QUEREMOS PARA CONSEGUIRMOS O QUE QUEREMOS**

*Samuel Crissandro Tavares Ferreira<sup>1</sup>*

### **INTRODUÇÃO E OBJETIVO**

O âmago da educação popular consiste no entendimento de que o conhecimento não é uma ferramenta de exclusão, ou de violência, coisa bem difícil de se fazer, principalmente quando o conhecimento anda sendo mercadoria, ou ferramenta de destruição. Por vezes, o próprio conhecimento que se desenvolve a partir das demandas das populações, acabam sendo utilizados contra as mesmas. Nesse viés, não há nada de muito diferente do processo de colonização realizada na destruição de milhares de povos e na pilhagem de suas múltiplas culturas por parte da Europa a partir do século XV, e por isso, esse conhecimento tem se chamado colonialidade (seu contraponto descolonialidade), perspectiva que não explica tudo o que tem representado esse momento de auge de destruição pelo capitalismo, mas se coloca numa linha contra hegemônica de pensamento, principalmente para os povos do Sul, da periferia do mundo, ou para ser mais direto, América Latina, África e Ásia. De certo modo a educação popular se configura com uma práxis, um pensamento/reflexão não distante ou desconectado do fazer, e por isso se torna um quefazer, e tem se estabelecido principalmente na América Latina como uma forma de “respirar” de seus povos, ou seja, em meio a um mar de cultura dominante e que tentou e tenta apagar as identidades culturais dos latino-americanos, tanto a educação popular quanto a sua raiz, vem se colocando como contestadora, objetivando que as mesmas populações possam olhar a si

1 Licenciando em História. Universidade Federal do Rio Grande (FURG).  
E-mail: apocalipse5-5@hotmail.com

mesmas com seus próprios olhos, entendendo as suas limitações, sua situação desigual e que percebam na sua força de produção socioeconômica e sociocultural a capacidade de superarem as suas contradições que desde muito tempo foram impostas.

Pensadoras e pensadores, educadoras e educadores latino-americanos veem desde o início do século XIX pensando e tentando desenvolver uma dimensão éticopolítica e filosófica que consiga alcançar a superação de uma cultura europeia, ou em outras palavras, uma educação que seja consistente na formação do povo da América Latina e que desenvolva a suas dimensões como tal.

Se desde a Europa, no século XIX, constituíam-se os alicerces teóricos para a compreensão da nova ordem societária, na América Latina também havia esse movimento de análise e de produção teórica nos diferentes períodos do processo de desenvolvimento. Entre outros, a partir da obra organizada por Streck (2010), constituem-se em exemplos: José Martín (Cuba, 1853-1895), que se dedicou à independência e defendia uma educação científica e técnica junto com a formação ética e política do povo; José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930), que defendia o socialismo, as universidades populares e a escola única para os peruanos; Franz Fanon (Ilha Martinica/Caribe, 1925-1961), que propunha uma pedagogia voltada para a luta concreta e conjunta dos condenados da terra; Ernesto Che Guevara de La Serna (Argentina/Cuba, 1929-1976), em cujas fileiras ninguém poderia continuar sem saber ler e escrever; subcomandante insurgente Marcos (México/Chiapas), defendendo a ideia de uma educação rebelde e autônoma; Paulo Freire (Brasil, 1921-1997), que propunha a educação como prática da liberdade. (PALUDO, 2015, p. 224).

Cabe ressaltar que desenvolver ou trazer a evidência a envergadura do pensamento latino-americano é extremamente importante, principalmente, na perspectiva da descolonialidade, de se destruir essa teoria de dependência, que se faz também na própria ideia se precisar do Norte, ou para



ser mais direto, dos países mais desenvolvidos do mundo, para se pensar a si mesmo, o Sul. A educação popular então, nesse entendimento de que se precisávamos vermos a nós mesmos com nossos próprios olhos, e construir a partir da própria resistência da população e de seus saberes e de suas culturas, um conhecimento que servisse primeiramente para nós mesmos, como fundamento para nossas conquistas emancipatórias, não somente em espaços formais, mas falo aqui também dos espaços não-formais e informais. A educação popular é uma dimensão política, crítica e que tenta desvencilhar-se da visão imposta pela competitividade atual do chegar e chegar em primeiro por cima de tudo e todos, mas educação popular considera o caminho e a caminhada, como possibilidade transformação dialética e processual. Nesse caso, a perspectiva do Paidéia é essa, nosso Sul é o da transformação, dentro de nossas limitações, mas nosso objetivo é ir além do “conteudismo”, da perspectiva bancária (que deposita e deposita para sacar, que tem expediente curto e que possui uma relação clientelista e usurária), que é o antônimo da transformação. Dentro do conteúdo propriamente dito, há sensibilidade para construirmos debates, oficinas e discussões que estão para além do simples modelo de visualizar a metodologia de resolução da prova do Enem, mas entender aspectos mais complexos:

Na verdade, foi bem maior do que eu já esperava, eu esperava como que um curso, um cursinho normal pago, só o professor me dando matéria, macetes, dicas, e enfim, e na verdade foi maior porque houve debates, em 2015 teve o debate sobre a maioria penal, e isso era nossa, todo mundo achou que esse seria um tema que cairia no Enem e não caiu, (risos) e 2016 me ajudou muito porque eu acabei virando feminista com o debate das meninas né? Falando sobre a questão do assédio, sobre ... e aí pensei nossa, isso aí não acontece só comigo, acontece com outras mulheres ... (Anne)

O relato da Anne é importantíssimo quanto a capacidade de certas atividades desenvolvidas no Paidéia, que iam

na minha visão, para além do comum, para além do “como o feminismo vai cair no Enem”, e entender a partir de certas experiências, a possibilidade de luta contra as opressões, e que nessa própria perspectiva de luta e de resistência, falo do feminismo, há divergências, pois, há diferenças. Deste modo compreendo que o contato com as ideias e com as práticas de quem constrói o feminismo por parte dos educandos/educandas, é imprescindível para que dentro de um trabalho que almeja a transformação da realidade seja efetivo. É necessário destacar que, da mesma forma, que para as educadoras e educadores esses espaços são importantíssimos, principalmente como espaço de formação de sua docência, entendendo à docência para além da sala de aula. E é isso que a Anne nos fala, a partir do momento que entra em contato com as discussões feministas e consegue relacionar isso com a sua vida, com a constatação da opressão em sua vida:

Sim, E aí eu comecei a ter visibilidade, que aconteceu com outras mulheres, que não acontecia só comigo, e aí eu comecei a pesquisar um pouco sobre o feminismo, e acabei virando feminista porque eu comecei a ver que não é só eu que isso acontece ...então é isso aí. (Anne)

A constatação da violência, abusos e opressões que acontece com as mulheres, e de que isso é uma realidade, permite que os sujeitos e principalmente aqui do Paidéia, entendam as situações limites que cercam as mulheres, e que sendo isso uma verdade, que é palpável e materializado, cabe entender esse processo, tanto na questão de configuração do mesmo como na lógica que o perpetua e agride de forma constante que perpetua o silenciamento das mesmas:

A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791), de Olympe de Gouges, pode ser considerado o primeiro texto feminista do mundo moderno. Foi o marco da reivindicação de que as mulheres fossem representadas como cidadãs, advogando a seu favor com base na pretensão universal de indivíduo abstrato publicada na Declaração dos Direitos

do Homem e do Cidadão. A autora apresenta talvez a primeira contradição, e quem sabe uma das mais relevantes, da revolução que bradava “igualdade, fraternidade e liberdade”. (...) Olympe de Gouges não se comportou conforme as atribuições que lhes eram destinadas. Ela escrevia e publicava intensamente, recusou tanto o nome paterno quanto o do marido, e defendia as mulheres e os escravos. E por todas essas posturas, de acordo com Scott, foi acusada de viver “excessos da imaginação”; por isso, em 1793, foi condenada à morte na guilhotina. (MORETTI; EGGERT, 2017, p.46-47).

No trecho anterior, as pesquisadoras nos alertam como as mulheres historicamente sofreram (e sofrem) para se insurgirem, e não aceitando os papéis impostos por uma cultura patriarcal, pagaram com suas vidas o preço da rebeldia. Entende-se que o silenciamento das mulheres assim como a violência contra as mesmas se deu até mesmo nos ditos processos revolucionários e de “conquista de direitos” por parte da humanidade, e assim, entendo que todo um silenciamento se constituiu, ao passo em que essas estruturas de violência prosseguiram dentro de nossa sociedade e se estabeleceram como normais. Certamente que essas relações do patriarcado e do machismo é bem mais complexa e se explica hoje com certas configurações sociais e culturais que foram sendo moldadas na passagem para a civilização, e sendo configuradas num tempo longínquo, se faz grande força para que se pense que tal processo é natural. Entendo, com minhas limitações de homem e que faz parte dessa sociedade machista, a necessidade como educador popular de trazer espaços que discutam essas temáticas que são “tabus”, que ninguém quer discutir e que se é secundarizada, e como pesquisador, analisá-las nesse processo de investigação dentro da categoria de emancipação desses sujeitos. O intuito, não é simplesmente de levar a discussão do feminismo como uma luta a ser prescrita para as mulheres que não conhecem o debate se associarem, não! Mas principalmente para que mulheres e também os homens entendam um tanto da realidade do cotidiano das mulheres, e principalmente

do sofrimento de viver em uma cultura machista. Para isso, junto com colegas que trabalham com a educação popular e companheiras de coletivos e organizações de movimentos sociais, construímos dentro dos espaços de aula, atividades que traziam a discussão do feminismo, principalmente porque uma outra discussão era não permitir o Paidéia deixasse de refletir sobre isso:

Assim como essa revolucionária da época, muitas outras mulheres foram silenciadas e, em boa parte da história, viveram como “anônimos”. E quem nos lembra esse fato num texto brilhante é a escritora Virginia Wolf, no clássico *Um teto todo seu* (1929). Reconhecemos a necessidade da visibilização dos aspectos que lidam com experiências vividas e percebidas pelas mulheres para pensarmos a produção do conhecimento e a cidadania que seguem existindo nas margens. (...) Entendemos que as experiências, sobretudo no campo da educação popular, são produzidas como invisíveis, ou seja, como ausentes até que as mulheres, como sujeitos coletivo, compreendam a sua própria “feitura” na experiência. (MORETTI; EGGERT, 2017, p.47-49).

Nesse contexto, o Paidéia tentou e tenta discutir essas questões, entendo que os educandos e educandas já vivem essa realidade e isso deve ser refletido, entendendo que quem sofre são as suas colegas, companheiras e parentes, a sua sociedade em si. Nesse viés há uma preocupação para que dentro de um processo intelectual, que consiga situar esses sujeitos no pensar de seu lugar histórico, entendam que para além do senso comum (que é imprescindível no processo de desenvolvimento do conhecimento), das superficialidades, entenda-se que é necessário sair da “zona de conforto” do pensamento e tentar entender o que e quem molda a nossa forma de pensar. Certamente que a preparação para o Enem é extremamente importante, principalmente por entender que a universidade é um espaço em disputa também, onde as camadas populares devem estar e devem também transformar esse espaço na medida do possível, porém, o Paidéia não existe para simplesmente

melhorar notas e pontuações, mas existe pensando na linha da emancipação, e para isso, a visão crítica do mundo deve ser trabalhada, com base no diálogo, que não elimina em si a discussão, o debate e o conflito que se estabelece no choque de ideias e concepções, mas que tenta ir além, considerando não o educador e a educadora como centrais, mas entendendo a educanda e o educando como possuidores de um conhecimento, de uma experiência e de uma “bagagem”, seja ela qual for:

Eu acho que o Paidéia, eu acho que o nome do Paidéia deveria ser Inovação né? Porque ele é diferente dos cursinhos, é que nem eu falei, eu esperava uma coisa e acabou vindo muito mais do que aquilo... Porque assim, eu pelo menos, vou falar por mim, é óbvio, porque eu sou eu, (risos) mas enfim, na minha visão, assim eu já tive uma visão mais fechada, pô mas assim o que eu penso é mais interessante, mas quando eu vejo realmente, as pessoas tem realidades diferentes de mim, tem uma perspectiva diferente de vida diferente de mim mesmo, então tem que dar voz para as pessoas sim, só que as vezes nos cursinhos pagos, tu não vê isso, não existe debate, o que existe?, existe só a afirmação do lado do professor, que o professor fala, que isso daqui vocês vão falar, a nota 1000 da redação, só que ele não fala “por que vocês pensam isso?” Ele não faz o pensar ... (Anne)

Entendo que para o processo de emancipação, ou para o processo que indique a construção da emancipação, é imprescindível o pensar, criticar, analisar e discordar, com base nas diferenças, ou como a própria Anne afirma, “as pessoas têm realidades diferentes de mim”, e a partir disso, a partir da constatação que o meu colega ou que minha colega que, e socializa aqui comigo nesse espaço, possui um outro entendimento da realidade e está inserido em outra realidade social, econômica e cultural. Se falando principalmente dos educandos e educandas que provenientes das camadas populares mais pobres da sociedade, e nesse contexto, da cidade, é sempre importante destacar a impor-

tância de sublinhar que esses sujeitos, homens e mulheres, na maioria das vezes fazem de seu cotidiano e de sua vida, uma força sobre-humana para conseguir articular por vezes o estudo com o emprego; o emprego, o trabalho doméstico e o estudo; o esforço de estudar e procurar emprego e viver de bicos ou simplesmente por dificuldades de distância/deslocamento conseguir estudar (ou como se diz por aí, “somente estudar”). Em miúdos, no caso Paidéia, a realidade é bem diversa, porém dentro de uma realidade de dificuldades socioeconômicas, por mais que em cada sujeito haja muita força para prosseguir lutando pelos seus objetivos de entrar na universidade e cursar os cursos que assim lhes compete e agrada.

## DESENVOLVIMENTO E CONCEPÇÃO TEÓRICA

Porém existe uma força e uma vontade por vezes, por parte dos governos, dos sistemas educacionais e também da universidade, de pensar esses sujeitos como sujeitos que são menos, processo da desumanização, ou da coisificação, da marginalização, e aí se aplica ou um “plano de salvação” destes, de domesticação ou de exclusão. Não sei qual deles é o pior. Arroyo nos elucida um pouco sobre essas práticas:

Vejamos algumas formas de pensá-los e conformá-los às quais reagem como coletivos. Em suas ações reagem às formas parciais, superficiais de sua classificação que ocultam os processos mais radicais de sua inferiorização e segregação, como coletivos humanos. As categorias mais frequentes com que são vistos, sobretudo no pensamento sociopedagógico, têm sido: marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes. Formas de pensá-los e classificá-los que ocultam formas históricas mais abissais e sacrificiais de segregá-los (ARROYO, 2014, p. 40).

Nessa afirmação, Miguel Arroyo acerta no “olho da mosca”, pois seguimos colonizando e catequizando, falo da lógica que ainda existe de que temos que “dar” e que eles têm que “receber”. Nós, que já passamos pela universidade,

seguimos a catequização, não reconhecendo esses outros, esses marginais como capazes. E segue:

Conceituá-los como marginalizados, marginais, supõe entender que na sociedade uns coletivos estão situados em margens opostas, mas possíveis de serem aproximados por meio de pontes ou pinguelas. Que a margem, o território de cá pode ser ocupado, conquistado pelos coletivos da outra margem, por meio de políticas de passagem, do esforço, do êxito nesse percurso. Nessas conceituações cabem esperança, políticas de aproximação e de passagem. Nessa visão se legitima o pensamento educativo e a diversidade de pedagogias salvadoras dos marginalizados. (ARROYO, 2014, p. 41).

Com base nessas reflexões sobre a realidade marginal, é importante que ressaltar que ninguém opta por ser marginal ou estar à margem. Pudera! Na verdade, na maior parte das vezes, que se entende centro, entende-se como salvador da margem (às vezes faz de tudo para perpetuar a margem). Nesse momento devemos ser parcimoniosos ao refletir e pensar sobre as margens:

Ao analisar mais detalhadamente, constato que o entendimento que eu possuía em relação às margens era de algo descartável e marginal. Estar à margem é concretamente uma situação do que é à primeira vista, ou seja, não aparece e nem serve para muita coisa, mas está presente. As margens ficam imóveis, poucos percebem; fazem parte das coisas invisíveis que, de tanto estarem presentes, não aparecem mais. O serviço da casa que ninguém reconhece, quando não é realizado, ninguém aguenta ficar sem ele! (EGGERT, 2013, p. 144)

Com isso, me conecto com Eggert ao entender os marginais, ou como está colocado por ela, as margens, como extremamente importantes e muito mais para a construção da educação popular, assim como criar projetos que sejam radicais em transformação da realidade a partir da mesma. A margem está lá, mesma que não vemos, ou que não queremos vê-la:

E as margens são simultaneamente as rebeldias necessárias presentes nos movimentos bem visíveis, comprometidos com transformações no mundo e com seus próprios limites! Ficar à margem não significa total falta de poder e total marginalização. Há uma reciprocidade, uma dialética nesse ficar ou ser d/as margens. Há pequenos ganhos, avanços e retrocessos. (EGGERT, 2013, p.144)

As margens representam as camadas populares que se fazem presente na cidade, que existem, por mais que a própria cidade não perceba ou não queria perceber, ela está lá, segurando, suportando a cidade (retornemos a analogia que Eggert faz do serviço da casa!), e quando essa margem se descobre margem, e vem se movimentando, pressiona o centro, com uma força imensurável, e que provoca o mal-estar. Essa força que pressiona o centro e que indaga a estrutura acerca do porquê que ela o fez e refez margem, e compreendendo sua marginalização, se invoca e se coloca no mundo com rebeldia. Rebeldia colocada aqui como uma categoria que “precisa ser educada para que tome, portanto, dimensões transformadoras, revolucionárias e não tenha um fim e si mesma” (MORETTI, 2010, p.346). Certamente que os educandos e educandas chegaram ao Paidéia com as suas limitações, mas também com os seus avanços, com base em suas vivências e experiências, e com isso, se fez com que o espaço se tornasse o mais democrático possível, tentando problematizar diversas questões que se apresentavam durante as atividades. Do mesmo modo, o Paidéia, através de das educadoras e educadores a maioria estar em processo de formação (graduandos, pós-graduandas, recém graduados...), tinha as suas limitações e estava seguindo um caminho de formação e entendimento de que a educação popular era mais do que um “cursinho gratuito”. Mesmo assim, havia um engajamento por parte dos docentes, de tentar entender a realidade dos educandos e educandas, e desenvolver atividades que conseguissem discutir determinadas temáticas que ao conectar com diferentes disciplinas e diferentes áreas do conhecimento, alcançássemos um maior



êxito, tanto no entendimento teórico dos conteúdos, sua contextualização com a realidade e com o Enem. Os chamados “aulões” tinham essa incumbência, assim como as discussões específicas de cada disciplina/conteúdo, com suas temáticas e temas geradores diversos:

Ah as discussões de sexualidade, né? Assim bastante o que eu vejo que o pessoal ainda é bem bitolado nessas questões, questões do veganismo, questões políticas, que mais? Questões de cotas raciais, essas questões assim que realmente eu estando no curso via que os professores tinham essa visão mais ampla sobre isso, mais os próprios alunos que estavam ali ainda eram meio assim, acreditavam por exemplo, deixa uma pensar uma questão, que as cotas raciais são um meio de racismo, que o veganismo é uma coisa que é estética, não é estética que eu digo é, fútil! (Carol)

As discussões e os debates que eram promovidos permitiam com que muitas coisas fossem desconstruídas, e outras aprofundadas para além de certos “infomacionismos” que por vezes fazem um desserviço. Como nos alertou o sujeito no trecho acima, havia a possibilidade de discutir, tirar dúvidas e fazer certas amarras que por vezes estavam soltas, que não se tinham alcançado certa compreensão. A metodologia de promover a inquietação, a indagação e o desconforto através da tentativa de contextualizar conteúdo com a realidade vivida pelos educandos e educandas, promoveu uma propulsão de outras atividades que caminhavam na ideia de refletir com mais afinco certos aspectos indiatáveis, os famosos tabus, ou pelo simples reducionismo e superficialidade com que às vezes as discussões em redes sociais promovem, a oportunidade de discutir e refletir de modo coletivo, abria um pouco mais o entendimento sobre certas questões.

Cara as discussões mais importantes para mim era... tinha a ver com as políticas tá ligado? Tanto as políticas públicas quanto em relação a sociedade, era um ambiente que cara que tipo, a maioria dos meus

amigos quando eu ia debater com eles ideias, era assim, eles ouviam o que tinha a dizer, concordavam ou não concordavam e era basicamente isso, tá ligado? Quando eu entrei para o PAIETS, eu vi várias pessoas com visões parecidas com as minhas e visões diferentes. E eles não estavam interessados em abraçar a minha ideia e simplesmente isso, tá ligado? Eles acolhiam o que achavam interessantes o que eles achavam que eu estava errado eles debatiam, e isso me fez muito gostar daquele ambiente tá ligado? (Rafa)

Com isso, a possibilidade de promover um espaço que contemplasse os anseios e as indagações dos educandos possibilitavam o enriquecimento das atividades do Paidéia, e consequentemente da educação popular. Outro aspecto importante disso tudo, era a possibilidade desses sujeitos, homens e mulheres que lá estavam, de trazerem as suas vidas e suas manifestações e experiências consigo, e principalmente, experiências das juventudes. O que o Rafa nos diz sobre um ambiente que não aceita tão facilmente a concepção de mundo sem tentar entender, diz muito sobre a importância desse espaço e da educação popular para a construção de protagonismos. De igual modo, a Anne, que já possuía uma experiência de estudar para concursos e a partir disso, possuir uma certa leitura de mundo, conhecia vários aspectos da Constituição Brasileira de 1988, o que contribuía muito para as discussões em aula, e principalmente no evidenciamento de certos “dilemas” que se apresentavam:

Os debates! Ah, pra mim eram maravilhosos, tanto é que teve uma vez que eu, acho que teve um colega que começou a falar mal da constituição, que não valia a pena e não sei o que, e eu meio que fiquei enfurecida, (risos) e aí eu, nossa você nunca leu a constituição para você falar isso. (Risos) E todo mundo começou a rir e falar... eu fiquei louca de vergonha. Porque eu nunca imaginei que eu ia falar isso sabe... (Anne)

A necessidade de se colocar no debate, na possibilidade de falar, é a possibilidade de se colocar no mundo. Em

uma cultura que possui a pedagogia do tolher, a cultura, e principalmente na educação, do silenciamento, do não falar, não dizer e não perguntar, e ao falar, ser politicamente correto para que o conflito seja mediado. Nesse ínterim, muitos são silenciados para sempre, e nesse silenciamento, ocorre a perpetuação de convencer os oprimidos e oprimidas de que estão e errados, e que devem ser tolerantes, pois seus questionamentos estão gerando demasiados confortos. Ocorre que em nossa educação, de um modo geral, falo da educação brasileira, soma-se os processos ditatoriais que impediram os processos de reflexão e de avanço das ciências das humanidades, e principalmente as disciplinas e temáticas sobre as ciências humanas e sobre o avanço dos processos educacionais foram proibidos. Não somente como pesquisador e educador, percebo e entendo também como educando, como sujeito que também aprende ao ensinar, que o processo educacional e pedagógico perfeito, está distante de ser concretizado, porém, é necessário esforçarmos para que haja uma destruição de certos ditames e diretrizes que apontam para uma verticalização dos processos políticos, culturais, sociais e econômicos, e com certeza no âmbito educacional:

Eu acho que a horizontalidade, do processo. Saca? Naquela questão de que tu tá dando a tua aula, e levantar o braço e te interromper. De surgir um outro assunto, a gente debater esse assunto, mas depois retornar pra aula, tá ligado? Porque o cara teve isso, eu tive isso no colégio, eu tive professores de que enquanto ele tava ali tu não podia interromper ele, tá ligado? E as vezes é aquela questão, tem rima que o cara pensa, que se tu deixar para anotar em casa, tu não vai anotar, saca? Então tem aquele flash de sabe? Tu falou aquele bagulho, me desencadeou uma reação aqui, se eu não falar contigo agora, depois eu não vou conseguir formular a mesma dúvida, e isso eu achava bacana. A interação que tinha, tanto de professor e aluno, quanto de aluno e professor. Tá ligado, de educador e educando ali, saca? (Pablo)

Pablo, fazendo uma relação com rima e com o freestyle, nos coloca que a horizontalidade da metodologia e na possibilidade de intervir (“levantar o braço e interromper”) nas atividades do Paidéia, encontrava-se algo muito potente. O “interrompimento” se torna bem-vindo, se faz necessário, e com isso pode-se construir de modo processual uma ruptura nessa educação depositária, bancária. Acredito que frente a toda uma cultura de silenciamento, a educação popular tem um compromisso de ouvir as falas, as vivências, os gritos e os conflitos que existem, e solidarizar-se com isso, principalmente porque é isso que historicamente tem configurado o Brasil, um processo contínuo de dominação por parte da minoria, das elites e etc. Com base em Freire, e no que ele acreditava em sua práxis de transformação, é valioso lembrarmos o que o mesmo educador e filósofo afirmava sobre a relação do grito e do conflito nessa perspectiva de educação e de educação política:

Aliás o silêncio realmente tem sido imposto às classes populares, mas elas não têm ficado silenciosas. A história oficial é que destaca esse silêncio sob a forma de docilidade, mas os movimentos de rebelião, que constituem a história escondida nesse país, tem sido agora revelado por historiadores com sensibilidade em relação às massas populares. Insisto, assim que é preciso aprender com o povo a gritar e introduzir essa forma de gritar na educação sistêmica. De qualquer forma, o ser humano sempre grita primeiro para depois falar. A gente nasce gritando. (GADOTTI, 1989, p. 120).

Esse trecho da fala de Paulo Freire, que é um diálogo entre Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, nos elucida que é necessário falar, mas antes, é necessário gritar, e esse grito aos poucos se organiza e vira fala, fala contundente, daí o dizer a sua palavra é central aqui! Entendo que as falas, as intervenções, os debates e discussões, tanto as que levavam a conflitos e que se acaloraram, foram importantes para que se conseguisse um êxito no processo de desenvolvimento do conhecimento, e esse conhecimento foi e é construído

de modo dialético, de cá para lá e de lá para cá, respeitosa-mente entendo que os sujeitos que ali estavam, tinham preciosidades que contribuíram para esse processo e para com o aprofundamento da educação popular através do Paidéia. É necessário, portanto entender que o Paidéia não era e não é um espaço perfeito, a “menina dos olhos” da educação popular, aonde a roda é reinventada em cada atividade que se desenvolvia. Claro que não! Há uma tendência fortíssima a se trabalhar com a perspectiva teórica da educação popular, e através de espaços de formação integrados por educandas e educadores, tentar compreender o que é a educação popular e o que ela significa para nosso contexto. Temos que compreender as nossas limitações e nossas situações limites. Nossas dificuldades podem nos levar além se tivermos a vontade de avançarmos. Não queremos uma educação popular pusilânime, covarde e descompromissada com a sua raiz, e por isso, é necessário entender que mesmo na tentativa de almejar a transformação, e nesse engajamento, por vezes exercemos e produzimos coletivamente ou individualmente aquilo que tanto combatemos. Trago um trecho da fala de um dos sujeitos que compartilhou suas impressões sobre o Paidéia, e que elenca situações contrárias a um projeto de emancipação e humanização:

Não praticar essa educação bancária, que o Freire fala muito, não chegar depositando os conteúdos, não que eu acredite que ...alguns professores ali...é como ele fala, as vezes eles nem sabem que eles estão fazendo isso, mas eles estão fazendo entende? Ele fala isso nesse livro a Pedagogia do Oprimido, que as vezes o professor que tá tendo essa atitude, ele nem sabe que ele tá tendo, ele que acha que tá fazendo certo mas não tá, ali eu vi muito isso, principalmente na área das exatas, uma coisa muito forte na área das exatas, o professor não consegue ter um diálogo com o aluno entende? (...) professor ele era um crânio ...o cara chega ali e ...praticamente nos vomitava as coisas no quadro ... e a embora. Isso aí é uma coisa...talvez ele não tivesse consciência de que ele tava fazendo isso, mas ele tava. E acabava que não ensinava as coisas pra gente as-

sim, só pra quem já é mais ...já tá pesquisando, ou é super interessado nesses assuntos das exatas e já se familiariza, e aí tá, óbvio, chega ali na aula dele e vai entender, vai acompanhar, mas uma pessoa que não tá instigado a isso, não vai entender o que ele está falando e vai se sentir ainda ... como é que é inútil? Não é inútil, vai se sentir menospre... não é menosprezado que a gente fala, deixa eu pensar ... (...) É, vai ser menos né? Porque vai achar que eu sou burra, eu não posso entender isso que ele tá falando ... (Carol)

Assim entendo como é necessário se aprofundar os debates e a discussões no Paidéia sobre a validade da educação popular ainda hoje, e o que ela representa, na tentativa de potencializar as experiências positivas, e as negativas, que expressam o Ser Menos como nos fala tão bem a Carol, refutar e transformá-las. Para além disso, destaco a sensibilidade desta ex-educanda, que já percebia de forma aguçada o desconforto que ela e os demais estavam submetidos, em um espaço de educação popular. Reforço que, um espaço que seja favorável ao Ser Mais, se constitui destes principais elementos que foram trazidos e sublinhados aqui, mas é válido principalmente constatar o Ser Menos, que é a negação de uma perspectiva de educação histórica, crítica e latino-americana. Em outras palavras, negamos o que não queremos de forma consciente, em busca daquilo que queremos que condiz com a nossa vocação humanizadora.

## **METODOLOGIAS E ANÁLISE**

Um dos fatores principais desta pesquisa foi que a investigação por ser constituída através dos educandos e educandas da educação popular, sendo esses sujeitos heterogêneos (de diferentes classes, gêneros, culturas e etc.), nos foi importantíssimo que essas entrevistas, sendo também diálogo e compartilhamento, tivesse um roteiro que viabilizasse o espaço de outras “respostas” e “perguntas” que apareceram mediante a interlocução, mas que não percam a direção para que foram préestabelecida. Ela contém em

si a abertura e a rigidez necessária para que o diálogo seja profícuo no viés de conseguir as informações necessárias.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

O professor, autor e pesquisador Augusto Triviños, que é uma das referências metodológicas desta pesquisa, reforça o pensamento que a entrevista semiestruturada possui essa característica de possuir uma ampla possibilidade de interrogações, mas sem necessariamente sair do foco ou da linha de concepções

Nessa perspectiva contra hegemônica, Fairclough nos traz uma potencialidade de Análise de Discurso com a possibilidade de “inverter o jogo”, entendendo que a mudança social passa por esse contraponto, percebendo que há uma ideologia que trabalha na manutenção do status quo, porém, há possibilidades de transformação. O que veio a calhar nessa investigação, que almeja e caminha pelo viés da educação popular que é totalmente “encharcada” de criticidade e de potencialidades transformativas.

O conceito de hegemonia, que é a peça central da análise que Gramsci faz do capitalismo ocidental e da estratégia revolucionária na Europa Ocidental (Gramsci, 1971; Buci-Glucksmann, 1980), harmoniza-se coma concepção de discurso que defendo e fornece um modo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por

tais processos. Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”. Hegemonia é construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica, localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2011, p. 122).

A Análise Crítica de Discurso em Fairclough, se colocou ao lado político em que que essa pesquisa se estabeleceu, ou seja, que tem uma opção pela transformação, em tempo que se atenta para a construção da emancipação e humanização das juventudes na cidade, essa metodologia, com sua criticidade, pode auxiliar nessa empreitada, tendo em vista que a educação popular foi (no período da ditadura militar), é (na atualidade dos assaltos que o capitalismo faz na educação) e será (como proposta esperançosa no porvir) uma concepção de resistência, de luta e que tem caracterizações de movimento social e popular. Por isso, a ACD pode ao mesmo tempo em que potencializou a análise das informações que tivemos a partir das entrevistas, auxiliou na interpretação e construção da pesquisa, ajudou nos desdobramentos que competem o entendimento sobre a educação popular, possibilitando fomentar mais ainda as capacidades críticas de transformação da realidade que a mesma propõe. Para além destes aportes metodológicos que encorparam a investigação, os “Indicadores Emancipatórios” foram importantíssimos para a organização e sistematização das categorias principais que foram



analisadas e refletidas aqui. Tendo em vista que a emancipação foi analisada através da convergência entre educação popular, juventudes e cidade, foi necessário tal metodologia para que eu pudesse construir os quadros sistematizados a partir do que foi analisado das entrevistas e com base nesses quadros, analisar novamente e sintetizar as concepções, pontos de vista, entendimentos e principais compreensões. Assim destacam os autores e pesquisadores sobre tal metodologia:

Os indicadores sempre são referências contextualizadas em relação aos sujeitos populares, que se revelam tanto pela mobilização e desenvolvimento de suas capacidades quanto pelas restrições decorrentes das determinações advindas dos condicionamentos sociais. Considerando o elevado grau de subjetividade, os avanços ou passos construídos no caminho de emancipação são valorizados nos seus sentidos e significados. Os sentidos decorrem da interpretação teórica que valoriza as emoções como um elemento constitutivo da construção do conhecimento junto com aspectos racionais e éticos (ADAMS; STRECK, 2014, p.73-74).

Essas propostas metodológicas, entendo que contribuirão nessa pesquisa, permitindo que essa investigação seja executada, mas dando um direcionamento político e humano, no sentido em que como foi sublinhado várias vezes, que esse trabalho se dá principalmente no compartilhamento, entre sujeitos que visam a sua emancipação, humanização e libertação, construindo cotidianamente alternativas de resistência através de múltiplas ações e atividades, arrisco dizer que até mesmo em movimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No meu entendimento, com base nas análises dos materiais investigados e refletidos aqui, com o auxílio da concepção teórica que optei e dos aparatos metodológicos, o Paidéia contribuiu e contribui para emancipação das juventudes na cidade, ou seja, a educação popular possui uma dimensão de auxiliar os educandos e educandas a prosse-

guir em um projeto de luta pelo ingresso na universidade, por uma expectativa maior pelo mundo trabalho, pelo desenvolvimento de projetos de resistência na cidade que são diretamente ligados a possibilidade do Ser Mais.

Em um processo dialético, isso se potencializará! Com base no compartilhamento e no diálogo entre as experiências, as contribuições serão imensas. Os sujeitos desta pesquisa que entenderam que a suas vidas eram uma possibilidade de transformação de si mesmos e do coletivo, também entenderam que não devia nada para ninguém, e com isso, construíram e constroem a emancipação de modo diferente. Percebo isso, desde a sociabilização que o Paidéia proporcionou entre sujeitos diferentes, na tentativa de ensinar que era imprescindível as suas concepções de mundo em uma visão político-pedagógica de transformação, em atividades que proporcionavam os debates e reflexões temáticos, na busca pela leitura de mundo/realidade e uma contextualização com os conteúdos do Enem e nos espaços em que a horizontalidade se legitimava com a participação e opinião dos sujeitos.

As atividades no Paidéia, olhando pela potencialização do Ser Mais, sempre consideravam que o mundo em que vivemos é o da lógica capitalista e, portanto, é uma lógica de morte e de violência para todo o planeta. De igual modo, mesmo vivendo em um contexto de "coisificação" e de ser menos, sempre era necessário apresentarmos de forma coerente a necessidade da Humanização, do Ser Mais, que em Freire nos diz e nos informa sim de nossas dificuldades e limitações, mas nos alerta, que se existe uma vocação humana ela é a do processo de construção de uma perspectiva de rompimento com nossas dificuldades. De outro modo, rejeitar o fim da história, o determinismo, e pensar e trabalhar por um mundo que não seja a-histórico, mas o da luta e o da possibilidade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

- EGGERT, Edla. **As Muitas Margens da Educação Popular**. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 3. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.
- MORETTI, Cheron Z.; EGGERT, Edla. Mulheres, Experiência e Mediação: encontros possíveis/necessários [?] entre a cidadania e a pedagogia. In: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (Orgs.). **PesquisaEducação: mediações para a transformação social**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017. P.45-63.
- MORETTI, Cheron Moretti. REBELDIA/REBELIÃO. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. rev. amp., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 345-348.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015.
- STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E CAPACITAÇÃO DE MOVIMENTOS SOCIAIS: UM OLHAR TUTORIAL SOBRE A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CIDADANIA

*Fernanda Acosta Funchal<sup>1</sup>*  
*Vilmar Alves Pereira<sup>2</sup>*

### **Carta pedagógica:**

Os espaços de construção e compartilhamento do ensino dos vários campos do saber, especialmente no âmbito do ensino superior, nem sempre receberam as camadas populares como atualmente está acontecendo. Ainda que num movimento incipiente, através de políticas públicas de incentivo ao ingresso e à permanência de educandos oriundos das camadas populares, nosso número vem aumentando e estamos preenchendo os espaços antes totalmente elitizados da sociedade. Uma conquista que requer manutenção, uma preocupação para além da permanência, que atinge o ex-educando agora profissional: o professor.

Uma maneira de garantir a formação continuada de qualidade dos professores são os cursos de aperfeiçoamento, atividades de ensino extensionista oferecidas pelas universidades aos profissionais de determinada área. Pensando para além da questão do aperfeiçoamento pelo aperfeiçoamento, a experiência que trago do curso que trabalho como tutora busca o aperfeiçoamento para a realidade política e

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, graduanda em Letras Espanhol, graduada em Letras Português, membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular - GEFEAP. E-mail: fernanda.funchal@yahoo.com.br

2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Prof. Dr. Em Educação, coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, coordenador do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP. E-mail: vilmar1972@gmail.com

social que a conjuntura atual do ambiente que compartilhamos nos propõe. O curso que lhes vou apresentar busca a reflexão sobre o fazer pedagógico aliada à troca de experiências oferecidas pelos cursistas e, finalmente, a abertura de campo à participação de representantes de movimentos sociais que possibilitam que o curso atinja a discussão antropológica do ambiente escolar.

Quando abordo a questão conceitual da antropologia sob o viés do ambiente escolar sinalizo para a importância de o profissional da educação conhecer o contexto ambiental em que o seu educando está inserido, já que, ao ignorar esse fato, seu fazer pedagógico estará fadado ao fracasso. A importância do conhecimento do educando e do ambiente escolar é imensurável para a construção desde o plano de aula ao projeto político pedagógico da escola. O professor estar capacitado para reconhecer isso -porque não é tão óbvio quanto parece- e para trabalhar a partir do contexto e não a partir do seu conteúdo é de suma necessidade.

O curso Desafios na Formação da EJA: Horizontes para Diversidade e Inclusão Social está em pleno desenvolvimento de sua terceira edição, com financiamento do MEC, através da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Nos anos de oferta anteriores, por iniciativa do grupo de estudos do Prof. Vilmar Alves Pereira, o curso foi pensado e levado até à comunidade, porém, nesse momento, voltado somente aos professores. Visando trabalhar a formação continuada de destes, o curso foi oferecido a profissionais de diferentes municípios com polos de ensino à distância da FURG.

Na terceira edição do curso, no ano de 2017, pensamos para além dos professores, decidimos abranger representantes de movimentos sociais -e ao final, aceitamos, inclusive, inscrições de graduandos interessados na temática do curso. Num espaço abrangente e plural, construímos -e continuamos construindo- diferentes e significativas reflexões sobre o fazer pedagógico e sobre a importância do envolvimento com o ambiente escolar enquanto contexto ambiental e so-

cial. Na modalidade semipresencial, combinamos atividades de discussão presencial mensalmente e discussões virtuais no ambiente Moodle FURG. Através de textos indicados para leitura que versam sobre educação, identidade, temas geradores e avaliação, construímos nosso trabalho que será finalizado com seminários nos polos de abrangência para compartilhamento de portfólios criados pelos cursistas e também pelos professores formadores e tutores.

A equipe formativa do curso é composta de professores formadores e tutores estudiosos do campo da educação, especificamente da EJA, que se reconhecem, muitas vezes, nesse processo de formação. Significando e ressignificando nossa prática durante cada encontro presencial ou a toda leitura de posicionamentos no espaço dos fóruns de discussão no ambiente Moodle FURG. A formação, como já mencionado, acontece de maneira bilateral: os cursistas e os professores/tutores compartilham seus saberes, criando, juntos um novo. Sendo a ressignificação uma das grandes heranças das pedagogias de Freire (1987: p.68): “Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”. E, fazendo um adendo ao que o pedagogo escreveu, penso que ao reconhecermos a diversidade de saberes e conhecimentos individuais podemos criar novos e, a partir deles, continuar o processo de significação.

A literatura de Paulo Freire orienta os estudos do grupo que movimenta o curso de aperfeiçoamento Desafios na Formação da EJA: Horizontes para Diversidade e Inclusão Social, já que é, do nosso ponto de vista, impossível se posicionar sobre a situação contemporânea da educação e abrir mão da relevante produção de Paulo Freire como pedagogo e filósofo. Pereira (2013: p. 2) discute que “nesse sentido, Freire contribui para o debate contemporâneo ao considerar a educação como prática da liberdade, que tem como substrato a conscientização que constitui elemento imprescindível à intervenção do homem no mundo, como expressão de cidadania”. Neste artigo e em muitos outros se percebe a capacidade de difusão que sua obra e trabalho obtiveram

mundialmente e o impacto de sua pedagogia e concepção de Educação, ainda tão contemporânea aos nossos dias.

Assim, a filosofia de Freire guia os trabalhos do meu grupo da Universidade Federal do Rio Grande – FURG a continuar trabalhando e buscando espaços de fala e oportunidades em que se possa propagar a pedagogia desse brilhante brasileiro cujo trabalho é tão reconhecido mundialmente e, por ocasiões, nem tanto em seu próprio país. Como Freire (1967: p 43) explica que não existe educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio e reforça que seu esforço educativo estabelecido ao decorrer de seu trabalho -imensurável- tem e ainda terá validade e será pertinente por um longo período de tempo, visto que ele é permeado totalmente pelas condições da sociedade brasileira. Esta que é uma sociedade dramaticamente contraditória e que tende a travar embates com seus próprios filhos.

A obra deste filósofo embasa nosso trabalho porque é um desafio e uma tentativa de fazermos uma opção. E a nossa opção é contrária à da elite, a nossa opção inclui o povo, as camadas populares da sociedade. Optamos por um projeto de sociedade em que o homem e o povo sejam sujeitos de sua própria História, pela “descolonização”, por um movimento que cresça cada vez mais fortemente em direção contrária à daqueles que nos fazem permanecer como objeto. Escolhemos a educação como exercício de cidadania e como instrumento fundamental para libertação, na contramarcha da educação que pode ser alienada e alienante, assumimos nossa parcialidade e nossa base ideológica. Ao realizar tal afirmação não nos amedrontamos e parafraseamos Paulo Freire ao dizer que não existe imparcialidade no fazer pedagógico e que todos nós somos orientados por uma base ideológica. A questão mais relevante é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?

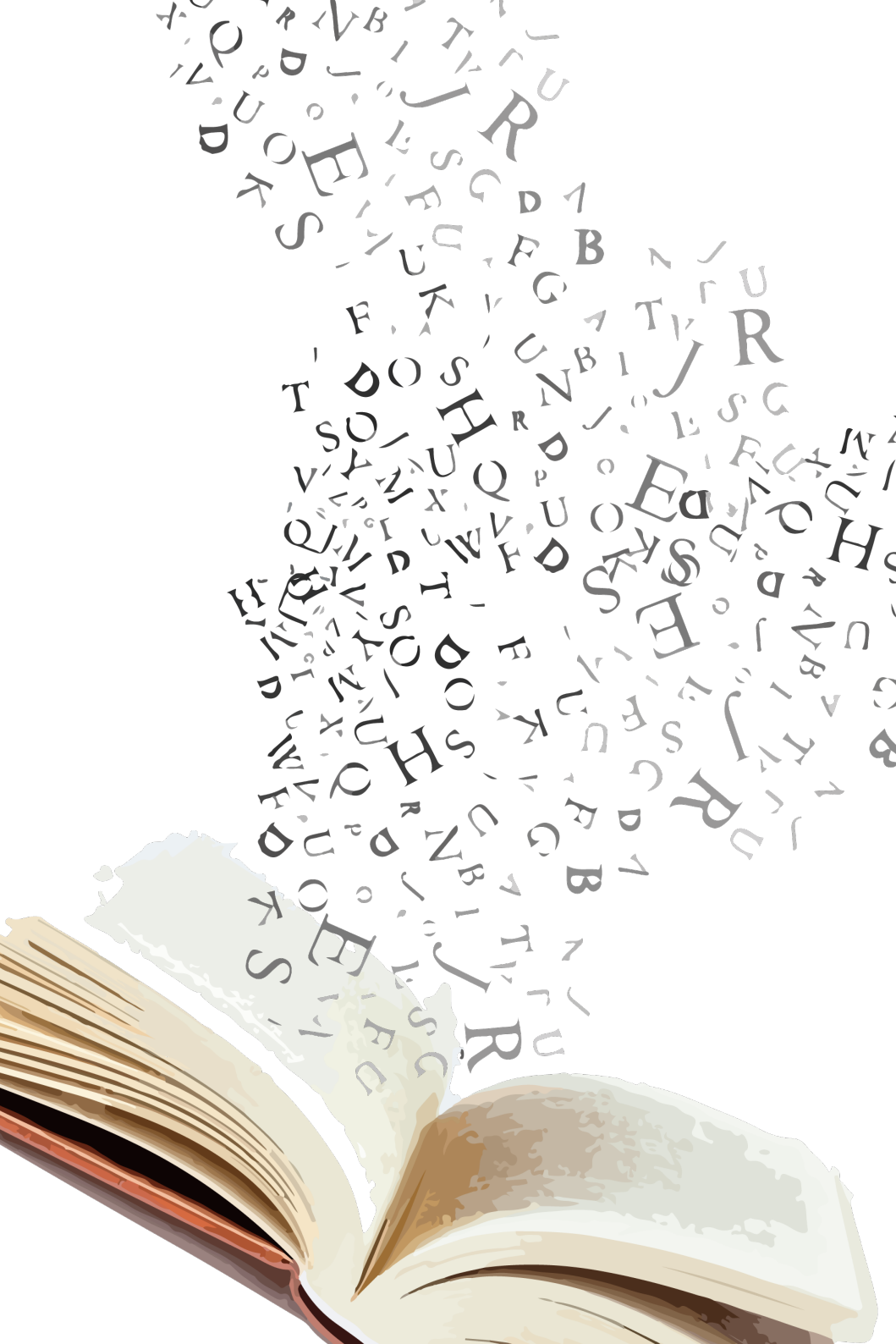
## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização S.A., 1967.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa; SABBATINI, Marcelo. VOSS, Rita Ribeiro. **Atualidade de Paulo Freire: contribuições ao debate dos Fundamentos da Educação**. Revista Fronteiras da Educação, Recife, v. 2, 2013.



## FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE GÊNERO A PARTIR DO DIÁLOGO: UM REFORÇO PARA A GESTÃO DAS PRÁTICAS

*Vagner Moraes Farias*<sup>1</sup>  
*Juliana Brochado da Luz*<sup>2</sup>  
*Juliana Brandão Machado*<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

Discutir as relações de gênero, em âmbito educacional, tem sido uma prática que vem ocorrendo gradativamente. Desta forma, ao ingressar no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, propõe-se a reflexão sobre as relações de gênero a partir do pensamento das professoras da educação infantil, através da pesquisa-ação. Tais professoras fazem parte de uma rede municipal de educação situada na região metropolitana do Rio Grande do Sul.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, atende aos educandos cuja faixa etária compreende dos zero aos cinco anos de idade e “tem por finalidade o desenvolvimento integral” destes sujeitos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996). Na intenção de promover o desenvolvimento integral da criança, os professores acabam enfrentando situações diversas. E quando estas fazem relação com os preconceitos, valorização da diversidade étnica, racial, de gênero, entre outras é necessário que se adote uma postura coerente, ou seja, que prime para o bom relacionamento entre todos os que fazem a escola.

---

1 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Educação, [professormfarias@hotmail.com](mailto:professormfarias@hotmail.com)

2 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Educação, [brochadodaluz@gmail.com](mailto:brochadodaluz@gmail.com)

3 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Educação, [julianamachado@unipampa.edu.br](mailto:julianamachado@unipampa.edu.br)

Conforme nos é apontado:

Já falamos muito mal da escola. Costumamos reclamar dos nossos professores como se eles fossem responsáveis por todos os males da humanidade. [...] *A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo.* (GADOTTI, 2007, p.11)

Ainda existam poucas condições de trabalho, é importante conscientizar-se sobre a existência do essencial para que a educação ocorra: gente, ou seja, professores, funcionários, alunos. A escola passa a ser vista para além do espaço físico. A escola da Educação Básica, onde se inclui a educação infantil, ganha importância por preparar para o exercício da cidadania.

Nesse sentido que a escola (em especial a escola pública) precisa ser vista por todas as pessoas como um espaço conscientizador, capaz de proporcionar a liberdade em prol das camadas mais ingênuas. Para isso, somente, a:

Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras. (FREIRE, 1999, p. 36)

Essa é uma das tarefas mais árduas da educação, uma vez que proporcionará ao homem uma conscientização significativa capaz de promover a libertação. Com a auto-reflexão, o ser humano estará com o mundo, compreendendo – de fato - as conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade (FREIRE, 1999, p. 39).

## **OBJETIVO**

Promover a reflexão sobre as relações de gênero com as professoras da educação infantil.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Inicia-se o referencial teórico discorrendo a respeito da profissão docente e os desafios que homens e mulheres enfrentam, sobretudo pela existência forte da divisão sexual. Logo, busca-se colocar a formação inicial e continuada como uma ferramenta de abertura para os entraves existentes. Por fim, perpassa-se por algumas legislações que sugerem o estudo sobre o gênero nas instituições de ensino.

## PROFISSÃO DOCENTE X DESAFIOS

Ao discutir as relações de gênero é preciso alertar para a profissão docente, que é carregada de questionamentos e significados, sobretudo a cerca de quais sujeitos desempenham com êxito tal ofício. À vista disso, “as professoras foram vistas, ao longo dos tempos, como solteironas, tias, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude” (LOURO, 1997, p. 99). Aos homens a representação de um sujeito ora “bondosos orientadores”, ora “severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos” (LOURO, 1997, p. 99).

A autora revela a diferença entre mulheres e homens quanto ao exercício da docência. E essa diferença é um dos entraves a serem confrontados por falta de políticas que fortaleceriam a profissão. Independente do sexo a que pertence, “assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” é um ato acertado. (FREIRE, 1996, p. 26)

Tendo em vista essa reflexão, de que forma essa discussão pode contribuir para o estabelecimento das relações entre os sujeitos? A partir daqui, a intenção não é trazer respostas, mas repensar os mecanismos dispostos para uma aproximação como tema.

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Primeiramente é importante mencionar a formação inicial como ponte para a construção do trabalho pedagógi-

co. Esta formação está amparada pelo art. 62 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e faz menção aos “cursos superiores em licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...], oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Lembra-se ainda, que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. (PIMENTA, 1999, p. 17, grifo da autora)

Nesse sentido, a formação inicial colabora para a formação docente, mas não dá conta das demandas em sua totalidade. Entende-se desta forma, uma vez que os acadêmicos em formação parecem não compreender a grande importância de relacionar as demandas devido a inúmeros elementos, como por exemplo, a sua construção pessoal de cultura. Assim, é preciso que os futuros docentes adotem uma postura de reflexão sobre os acontecimentos referentes às situações do cotidiano escolar.

Quando a referência faz-se aos professores em exercício das atividades docentes, prevê-se certo conhecimento, por terem transitado pela formação inicial. No entanto, como já mencionado, ela não dá conta das especificidades tornando a formação continuada necessária. Desse modo, a formação continuada:

Não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante o seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras. (ALVARADO-PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010, p. 370)

Porém, é preciso ter um olhar atento à formação continuada. Conforme é apontado:

Esses programas (*de formação continuada*) têm-se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 1999, p 16, grifo nosso)

Assim, trabalhar sobre as relações de gênero na formação de professores da educação infantil torna-se um ato desafiador, por ter um público de crianças e por envolver os vários contextos em que vivem. Portanto, é nesta etapa que se cria um cenário colaborativo por proporcionar de fato, uma visão diferenciada a cerca das relações no contexto social.

A formação docente seja inicial ou continuada e os acontecimentos diários passam a serem instrumentos significativos, pois prepararão os professores para refletirem e trabalharem as relações de gênero permitindo não só que a escola sofra uma modificação, mas também a comunidade que a cerca. Assim sendo, será possível construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, de gênero”, dentre outras que fazem parte da função sociopolítica e pedagógica da educação infantil (BRASIL, 2010, p. 17).

O desenvolvimento de atividades educativas acaba por proporcionar a reprodução de muitos comportamentos, contribuindo para as posições das quais meninas e meninos devem assumir socialmente. Então:

É possível afirmar que o modo como as práticas educativas apresentam as brincadeiras e os brinquedos, na Educação Infantil, pode estar contribuindo para a construção de um modelo único de feminilidade e masculinidade. (FINCO, 2008, p. 268)

Se um docente não tem um olhar atento acaba por “travar” o direito de escolha que a criança possui, dado esse preconceito historicamente construído pela sociedade. Assim:

É fundamental, portanto, um trabalho de formação sobre as questões das *relações de gênero*, da desigualdade social e da necessidade de seguir uma

pedagogia dentro de um compromisso pela condição feminina. Conscientizar cursistas, graduandos/as, professores/as a terem com as crianças atitudes que não passem modelos sexistas, destinando aos alunos e alunas as mesmas atividades ou cuidando para não reforçar por palavras ou ações modelos machistas. (DIAS, 2014, p.1874, grifo nosso)

É importante frisar que tais posturas adotadas, consideradas modelos machistas, acontecem devido aos profissionais terem percorrido por uma sociedade repressora. Contudo, estes mesmos profissionais travam uma luta diária para a modificação social.

Quando a referência faz sobre o desenvolvimento docente, independente do contexto social ou cultural, “algumas características tornam-se inerentes ao processo de identidade na docência” (MARCELO, 2009, p. 109), uma vez que, quanto mais qualificada for a formação destes profissionais, maior será a possibilidade de alargar a difusão dos conhecimentos, oferecendo aos alunos oportunidades que atenderão as demandas sociais.

No entanto, ao mesmo modo em que “a identidade é algo que se forma ao longo do tempo por meio de processos inconscientes” (HALL, 2005, p.38), a identidade profissional vai tomando forma a partir das experiências vivenciadas e as reflexões obtidas mediante estas, dentre outras. Assim, quanto maiores forem as vivências sobre as relações de gênero, por exemplo, maiores serão as possibilidades de resolver os conflitos decorrentes da diferenciação dos sujeitos.

## ALGUMAS BASES LEGAIS

Ao pesquisar algumas legislações de modo a garantir uma formação continuada sobre as relações de gênero na educação, sobretudo a infantil, não é possível perceber um direcionamento específico.

Com a aprovação da **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014** - Plano Nacional da Educação (PNE) consta como uma das diretrizes: “III - superação das desigualdades edu-



acionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” (BRASIL, 2014) Este documento aprovado não menciona explicitamente, mas delega aos Estados e municípios a decisão de incluí-las ou não em seus planos.

Por não garantirem a materialidade, cabe aos profissionais da educação, dentre outros a proposição para tratar da temática em âmbito educacional, sobretudo na primeira etapa da educação básica – a educação infantil.

No campo da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs são consideradas documento orientador bastante relevante. Explorando a abordagem sobre a atuação docente, nesse documento, apontam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que, entre outras:

Possibilitem vivências éticas e estéticas, com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade. (BRASIL, 2010, p. 25)

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não apenas possibilitam, mas também recomendam o trabalho pedagógico sobre gênero, adaptando a faixa etária em que trabalha.

A escola é um território permeado por inúmeros sujeitos que carregam consigo suas particularidades. Estas particularidades acabam por entrar em confronto, uma vez que acontecem constantes interações. Toda essa estrutura educacional influencia no modo como os sujeitos devem ser constituídos. Assim:

A escola é uma instituição intencionalmente organizada para propiciar aos alunos condições para enfrentar os desafios da vida no mundo em constante evolução com qualidade. (LÜCK, 2010, p. 43)

Ainda possuímos escolas novas diante de um discurso, mas que mantém uma lógica de prática antiga. São

exemplos: tradicionais filas separadas por gênero, distanciamento para tratar de assuntos que envolvem os modos de estar em sociedade.

Com isso intenciona-se dizer que, “o comportamento humano contribui para a urdidura do tecido climático e cultural da escola”, pois se as cabíveis abordagens não são feitas, elas não serão incorporadas no cotidiano escolar. (LÜCK, 2010, p. 45) Por consequência, serão percebíveis os gestos, tons de voz e inclusive expressões fisionômicas de reprovação quando justificados tais argumentos.

De certa forma, a pesquisa a ser desenvolvida com/para os professores, contribuirá para um olhar diferenciado na intenção de propiciar coerência às práticas docentes.

## **METODOLOGIA**

No intento de uma “investigação preliminar” que servirá de suporte para a análise e para o desenvolvimento da pesquisa-ação (MARCONI e LAKATOS, 2003) foi entregue um questionário para as professoras.

Segundo GIL (2002), “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas pelo pesquisado”. Ainda, “o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações” (Idem, 2002), garantindo também o anonimato do pesquisado. Assim, almejei que as professoras opinassem sobre a relevância da formação sobre a temática e conceituassem gênero, a partir de suas vivências. Por outro lado, foi preciso atentar para que a “devolução não fosse tardia”, e que as “perguntas não viessem sem respostas” (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Contribuindo para esse contato inicial:

Os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado de “diagnóstico”. (THIOLLENT, 1986, p. 48)

Os sujeitos que participaram do questionário fazem parte do quadro de professoras titulares da Pré-Escola (3 – 5 anos) da Escola de Educação Infantil Olga Machado Ronchetti, denominadas Professor da Educação Básica (PEB I). Juntamente, foi entregue um termo de consentimento para as professoras que aderissem participação na pesquisa. Num universo de seis professoras PEB I em atividade docente, cinco devolveram o questionário respondido.

De uma maneira ampla, a pesquisa é um procedimento que tem por propósito alcançar respostas às demandas. Assim, “é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema” (GIL, 2002, p. 17). Por esse motivo, e por termos sujeitos como alvo da pesquisa optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa. No entanto, menciona-se que:

Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem, naturalmente, sem querer manipulação intencional do pesquisador, este estudo também é chamado de naturalístico. [...] Da mesma maneira as pessoas, gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto em que aparecem (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

Ao propor o estudo no espaço de atuação, com os profissionais que lidam diariamente com situações reais, acaba-se por ir ao encontro do que alegam os autores. No mesmo sentido em que as situações aparecem, o uso do método de pesquisa-ação torna-se viável. Assim, entende-se como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos as situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14)

Atualmente as tratativas sobre as relações de gênero, sobretudo na educação infantil, ainda denotam estranha-

mento. Esse estranhamento sugere uma formação inovadora, diferenciada (possível de ser realizada mediante a metodologia da pesquisa-ação). Corroborando também:

Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (ENGEL 2000, p. 182)

Ao adotá-la fica claro o propósito de proporcionar que os professores reflitam sobre os acontecimentos diários referentes às relações de gênero, sejam eles nos momentos pedagógicos (escolha de cores para realizar atividades, ou escolha de brinquedos para interagir com os demais) ou em momentos mais atrelados ao cuidar (uso de toalhas com imagens de personagens infantis, ou respeito ao colega do mesmo gênero ou oposto) possibilitando tomadas de decisões que beneficiarão os alunos. Da mesma forma, viabilizará que os docentes se desenvolvam profissionalmente, ao serem aprofundados os assuntos.

Existem alguns aspectos caracterizando a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica de pesquisa social:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; (THIOLLENT, 1986, p. 16)

O modo de formato da pesquisa-ação será dado conforme o cenário apresentado. Por esse motivo, é realizada dentro do espaço onde a problemática acontece – a esco-

la. Para isso, a pesquisa-ação vai além da participação. “É preciso que sejam produzidos e adquiridos conhecimentos”, a fim de possibilitar significativamente para uma discussão sobre as questões abordadas (THIOLLENT, 1986, p. 22). Por muitos adversos, à pesquisa-ação não apresentaria lógica tão pouco estrutura de raciocínio. Porém, não há como pesquisar, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar, avaliar, abrir-se ao conhecimento.

Desta forma, estruturaram-se encontros de formação continuada, através de grupos focais, uma vez que:

“é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões.” (GOMES e BARBOSA, 1999, p.01)

Nessa direção, os encontros trarão assuntos originados pelas demandas das professoras.

## **ANÁLISE**

O intento neste momento é de apresentar alguns dados qualitativos, antes mesmo de uma análise devido o andamento da pesquisa. Das seis professoras que receberam o questionário, cinco devolveram. Todas as professoras são formadas em pedagogia, com experiência datando entre sete meses a 10 anos.

Quando perguntadas sobre a necessidade de trabalhar sobre as relações de gênero em uma formação pedagógica, as professoras em sua totalidade acreditam que sim, o que por si só gera o estudo.

E ao verificar os assuntos a serem tratados, obteve-se o seguinte:

Conceito de gênero e identidade com resgate histórico, socialização na família e na escola, sugestões de filmes e livros sobre a temática e buscar discutir sobre a realidade de celebridades do passado e da atualidade (refletindo sobre como é a aceitação destas pessoas na sociedade).

Desmistificar os brinquedos, brincadeiras e expressões já pré- estabelecidas como características de um só gênero.

Estereótipos que reforçam o que é ser mulher e o que é ser homem respeito a individualidade e as preferências de cada criança. Sociedade machista como desconstruir esse conceito?

Como trabalhar com as crianças e com os pais?

Como ocorre a construção de gênero na criança?  
Porque e quando as meninas são menos valorizadas que os meninos?  
Como desconstruir a questão: isto é coisa de menino ou isto é coisa de menina?

Assim, deseja-se alcançar o almejado pelas professoras.

## RESULTADOS ESPERADOS

Vivemos no século XXI e algumas temáticas não estão sendo contempladas na educação. A educação nacional tem como finalidade o desenvolvimento dos sujeitos, preparando-os para viverem em sociedade. E nesse sentido, investir em formação docente seja ela inicial ou continuada deve ser uma prática genuína.

Quando o tocante refere-se aos estudos do gênero na educação infantil, há a necessidade de um olhar diferenciado por aqueles que fazem esta etapa da educação. Pensando nestas palavras, a pesquisa nasce de uma inquietação da infância e emerge na fase adulta, por meio da academia.

É através da pesquisa-ação, que se busco desenvolver uma série de encontros com a finalidade de promover a reflexão sobre as relações de gênero com as professoras da educação infantil. O público alvo serão as docentes da educação infantil, devido à atuação de trabalho do pesquisador.

Isso porque, conforme é dialogado:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta a certeza de

que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p 86)

Portanto, ao desenvolver com êxito as ações programadas, espera-se em um olhar diferenciado sobre as relações de gênero por parte das docentes e também por parte de quem propõe a pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA. Luis Eduardo, FREITAS, Thais Campos. FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores:** alguns conceitos, interesses necessidades e propostas. Ver. Diálogo Educ, v. 10, n.30 p. 367 – 387. Curitiba. Mar/ago 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368> Acesso em mar. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em mar 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Brasília:DF. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: jan. 2017.

DIAS, Afrancio Ferreira. Introduzindo a perspectiva de gênero na formação docente para uma educação não discriminatória. **18º REDOR** – Universidade Federal Rural de Pernambuco; Recife, PE, 2014. p. 1873 – 1887. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/iti/ocs/index.php/18redor/paper/viewfile/765/760>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

- FINCO, Daniela. **Socialização de gênero na educação infantil.** Ciências e Letras. Porto Alegre. n. 43, p. 261-274, jan./jun. 2008. Disponível em: <www.fapa.com.br/cienciaseletras> Acesso em: jan. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática para liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GOMES, Maria E; BARBOSA, Eduardo F. **As técnicas de grupos focais para obtenção de dados qualitativos.** Disponível em: [http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco\\_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D\\_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf) Acesso em: jan. 2018.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** 10ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Vozes: Petrópolis, RJ, 1997.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2010.
- MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Belo Horizonte, v.1, n. 01, ago/dez, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: jan 2017.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.



## INCENTIVANDO O *FAIR TRADE* NAS AGROINDÚSTRIAS FAMILIARES DE PEQUENO PORTE DE PROCESSAMENTO ARTESANAL DA REGIÃO DA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA DO RS

*Giovana Bianchini*<sup>1</sup>  
*Onorato Jonas Fagherazzi*<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Como garantir um trabalho digno e justo sem alienar outras pessoas das mínimas condições necessárias para a sobrevivência humana?

A Lei 11.326 considera agricultor familiar aquele que utiliza, predominantemente, mão de obra da própria família nas atividades econômicas de seu estabelecimento ou empreendimento e dirige seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. Complementando essa questão e para que o agricultor familiar tenha acesso à PEA, a Lei 13.921 exige que os estabelecimentos agroindustriais com pequena escala de produção sejam dirigidos diretamente por agricultores familiares com meios de produção próprios ou mediante contrato de parceria.

No mesmo contexto, o Decreto 49.341 visa proporcionar a criação e a manutenção de oportunidades de trabalho para o conjunto dos membros das famílias, viabilizando sua permanência em atividades agropecuárias e pesqueiras; seguindo, também, o princípio de sustentabilidade ambiental, social e econômica. O Decreto 49.948 possui o objetivo de reduzir os desequilíbrios regionais, sociais e ambientais.

1 Professora de Gestão, Marketing e Empreendedorismo do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *campus* Bento Gonçalves nos cursos de: Análise e Desenvolvimento de Sistemas – ADS, Tecnólogo em Horticultura e Tecnólogo em Alimentos. E-mail: giovana.bianchini@bento.ifrs.edu.br.

2 Professor de Filosofia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *campus* Bento Gonçalves nos cursos de: Enologia, Agronomia e Licenciatura em Física e Matemática. E-mail: onorato.fagherazzi@bento.ifrs.edu.br.

A partir desse pressuposto legal, estudamos, nesse artigo, as agroindústrias da 4ª Colônia de Imigração Italiana do RS, a fim de se propor, posteriormente, nova prática comercial como a do *fair trade*.

## O MÉTODO E A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa desenvolveu-se nos municípios da Quarta Colônia de Imigração Italiana no RS: Dona Francisca, Pinhal Grande, Restinga Seca, Ivorá, Faxinal do Soturno, Silveira Martins, Nova Palma, Agudo e São João do Polêsine.

Neles, desenvolveu-se entrevistas com os agricultores familiares que possuíssem uma agroindústria familiar. As entrevistas foram efetuadas com os próprios proprietários. Buscou-se analisar a forma como eles administravam suas agroindústrias. E, se conheciam o *fair trade*, ou, outras estratégias para se agregar valor ao mesmo produto vendido a partir de pequenas propriedades. A análise de dados seguiu a análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

## CONHECENDO AS AGROINDÚSTRIAS PRESENTES NA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA DO RS

Os praticantes, no contexto da ECP, são os agricultores familiares que configuram o conhecimento das práticas nas agroindústrias pela maneira como conduzem as suas ações, transformando-se em atores ativos do processo de construção social da estratégia no processamento artesanal de alimentos. Buscou-se, portanto, identificar as particularidades dos agricultores familiares, por meio da compreensão sobre quem são os integrantes da agroindústria (análise da estrutura familiar e as funções/papéis que exercem), como ocorreu a criação e/ou perpetuação da agroindústria e como é realizada a sua gestão.

A variável integrantes da agroindústria concentra a análise sobre os agricultores familiares envolvidos no processo de transformação da matéria-prima em produto final, nas atividades diretamente relacionadas aos processos de

operação na agroindústria, como esses, pela sua atuação nesse processo, contribuem à identidade local, regional, manutenção de seus *status quo* e como criam e mantêm relações sociais através da ligação com a agroindústria familiar de pequeno porte de processamento artesanal na qual estão envolvidos. A Tabela 01 expõe a configuração dos integrantes das agroindústrias analisadas.

Tabela 01 – Integrantes das agroindústrias

<b>Integrantes</b>	<b>Quantidade de agroindústrias</b>	<b>%</b>
Agricultor familiar e esposa	17	85%
Agricultor familiar, esposa e filho(s)	2	10%
Agricultor familiar, esposa, filhos e neto	1	5%
Total	20	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme pode ser observado na Tabela 01, percebeu-se que a estrutura das famílias é constituída, em sua maioria - 85% - por dois integrantes, o agricultor familiar e sua esposa. Em dois casos, percebeu-se a atuação conjunta do filho do casal e, em somente uma agroindústria, também a atuação do neto do fundador. Em função dos filhos desses agricultores estudarem, a sua força de trabalho não pode ser considerada, porque demanda a saída do meio rural para os centros educacionais urbanos ou na mesma localidade, porém, tendo estes que direcionar o seu tempo para outras atividades senão aquelas ligadas à ajuda na agroindústria.

Na mesma situação, percebe-se que as funções exercidas na agroindústria se dividem entre os integrantes da 3ª geração dos imigrantes italianos que trouxeram consigo a práxis e a prática da transformação da matéria-prima vinda da terra. A esposa do agricultor exerce papel de responsabilidade, tanto operacional quanto burocrática, enquanto o esposo gerencia as demais demandas da agroindústria. Percebe-se também que, pela constituição da agroindústria ser centrada na atuação exclusiva dos membros da família, a preservação da estrutura e operação de alimentos artesa-

nais representa uma afirmação social para os mesmos, pois, com a criação da agroindústria, os agricultores familiares estabelecem suas esperanças na permanência no meio rural. A Figura 10 demonstra a proprietária de uma agroindústria em Restinga Seca/RS na ação do processamento da cana-de-açúcar para a produção do melado.

Nesse caso, o agricultor familiar acaba por se caracterizar como empregado e patrão de si mesmo cujo perfil dos vinte entrevistados pode ser observado na Tabela 03.

Tabela 02 – Perfil dos agricultores familiares

Características	Agricultor familiar
Faixa etária	45-68 anos
Escolaridade	1º incompleto
Tamanho da propriedade	Até 4 módulos fiscais

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme pode ser observado na Tabela 02, os agricultores familiares possuem faixa etária entre 45 a 68 anos, 1º grau incompleto de escolaridade e possuem propriedades de até quatro módulos fiscais.

Percebe-se que uma forma de resistência a tais questões se deve à manutenção social pelos agricultores familiares ao vincularem às agroindústrias pesquisadas a capacidade de conservar ou melhorar a sua qualidade de vida, pela renda obtida com a operação da agroindústria, mantendo e garantindo recursos para as próximas gerações. Além de ser peculiar para essas unidades a predominância do trabalho e administração pelo próprio núcleo familiar, esse emprega as suas próprias concepções de estratégia na atividade de processamento artesanal de alimentos, também sendo característico desse processo de transformação artesanal a pequena escala de produção e as ligações locais de proximidade com os mercados, muitas destas, por vezes, informais.

Por pequena escala de produção, entende-se o montante de insumos oriundos das propriedades rurais não maiores que quatro módulos fiscais, que varia, conforme o município, de cinco a cento e dez hectares (o módulo) e que,

segundo percebido nas 20 entrevistas realizadas, os agricultores familiares se enquadram nessa exigência. Por outro lado, a condução da agricultura moderna, pelo uso desenfreado de fertilizantes, abertura de grandes áreas de plantio, pressões sociais por uma agricultura que não se apoie na depreciação do solo e das águas, que permita a oferta de produtos saudáveis e a permanência do agricultor familiar no campo, em detrimento da sua substituição pela tecnologia, contribuiu para o surgimento de uma agricultura familiar sustentável que superasse tais transformações e que conduzisse o desenvolvimento no campo de forma a não prejudicar as futuras gerações.

Da mesma forma, para que a sustentabilidade social no meio rural possa ser alcançada, é necessário que a baixa renda, a agricultura de subsistência e a pequena produção deem espaço a um processo de integração desses agricultores familiares ao mercado competitivo. Nesse sentido, a certeza da inclusão da agroindústria na PEAf, pelo enquadramento das unidades familiares pela Lei 13.921, não pode ser considerada, pois não há especificação legal sobre quais são os meios de produção próprios permitidos à caracterização da agroindústria, que a esse aspecto permitiria, a implantação e utilização de tecnologias industriais ao processamento de alimentos. No mesmo contexto, não são estabelecidas pela Lei quais são as permissões ao estabelecimento de parcerias e como essa política irá criar e manter as oportunidades de trabalho no meio rural aos cadastrados e incluídos na PEAf, assim como, também, não é especificado na Lei 11.326 o grau de parentesco máximo permitido entre os integrantes para que esses sejam incluídos legalmente como de uma mesma família.

Nesse sentido, as agroindústrias de estrutura familiar possuem um caráter de contribuição ao desenvolvimento dos espaços de mercado não valorizados pela agroindústria convencional, que visa, por seus objetivos, a produção em larga escala e a abrangência de mercado. Essas unidades agroindustriais surgem em locais em que há uma agricul-

tura, geralmente familiar, consolidada há algum tempo e se utilizam de recursos locais, tecnologias apropriadas ao ecossistema local, atendendo a novas demandas alimentares da população em termos de hábitos culturais e saúde.

Na visão de Diesel *et. al.* (2005), as agroindústrias de estrutura familiar carregam consigo um sentido além do meramente econômico, e sim cultural porque reproduzem no processamento de alimentos um saber herdado de pai para filho, como um patrimônio familiar, e que vem reconfigurando, por suas características peculiares, todo um atrativo ao desenvolvimento rural.

Para Ploeg (2008), as agroindústrias rurais surgem em função da ação dos próprios agricultores familiares, que buscam saídas à crise de um padrão de fazer agricultura ancorado em processos de mercantilização do espaço rural, em economias de escala e com intenso uso de recursos e de tecnologias externas às unidades de produção. Estas iniciativas são conduzidas por núcleos familiares em que os aspectos do grupo doméstico são centrais na sua viabilização, como a estrutura familiar, os conhecimentos tácitos e contextuais históricos dos membros (o saber fazer), o trabalho familiar, as estratégias da família, entre outros aspectos.

Assim sendo, a criação das agroindústrias familiares de pequeno porte de processamento artesanal teve a sua iniciativa baseada nos conhecimentos herdados pelos agricultores familiares, na produção, na elaboração e no processamento de alimentos, surgindo em uma região em que a agricultura familiar, já existente e de posse desses agricultores, permitiu o uso de matérias-primas ao processamento artesanal na agroindústria. Dessa forma, percebe-se que as iniciativas à criação das agroindústrias ocorreram pelos próprios agricultores familiares porque já possuíam na família essas unidades de processamento, o que não caracteriza a criação dessas unidades pelo incentivo à implantação oferecido pela PEAf na Lei 13.921. Mas, como é desenvolvida a gestão das mesmas? Há estratégias para nelas serem inseridas a fim de serem mais rentáveis e socialmente justas?

## **INCENTIVANDO O *FAIR TRADE* NA GESTÃO DAS AGROINDÚSTRIAS FAMILIARES DE PEQUENO PORTE DE PROCESSAMENTO ARTESANAL DA REGIÃO DA QUARTA COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA DO RS**

Nunca duvide que um pequeno grupo de cidadãos, preocupados e comprometidos, possa mudar o mundo. De fato, é só isso o que tem mudado. (MEAD, 2018, p. 1).

Conforme os entrevistados, operações nas agroindústrias são delineadas a partir de conceitos abaixo elucidados:

“A gente (agricultor familiar e esposa) procura fazer assim... pagar as contas e não deixa acumular, né e as prestações aqui da agroindústria que a gente fez financiado a gente vai pagando” (nº 5);

“Os controles aqui são tudo manual a gente não usa planilhas, tudo na base do lápis. É nós fizemos isso, por exemplo, mas a gente procura deixar uma pessoa (esposa) só pagar/fazer pagamento para não ter muita confusão e tal, mas poderia ser bem mais bem organizado, é...”; (nº 6);

“É tudo no dinheiro e no caderninho” (nº 13);

“Não utilizamos nenhum instrumento de administração é tudo pela prática. Não temos nenhum tipo de gestão financeira, a gente vende toda semana, daí chega na segunda de manhã, a gente tira tanto no mercado, dois três mercados que a gente compra, a gente pega para a semana e na segunda-feira a gente vai lá e faz o pagamento, depois paga as contas e divide” (nº 1);

“Eu gerencio o meu negócio pela prática” (nº 11);

“Eu acho que vou continuar assim produzindo o melado no período do inverno e depois cuidando do meu arroz... (risos)”. (nº 19).

Percebe-se que nenhum dos entrevistados mencionou a busca por auxílio externo à gestão da agroindústria ou novos conceitos como o de *Fair Trade* que visam otimizar melhores retornos associados a maiores responsabilidades

socioambientais e comercialmente justas. Esse fato ocorre em função do próprio agricultor familiar e/ou membro da família, estar dirigindo todas as etapas envolvidas nas operações da agroindústria e sua distribuição muitas vezes sem nenhum auxílio de gestão.

Sabe-se que quanto ao auxílio à gestão das agroindústrias, o Decreto 49.948 visa à implantação de bases de serviços de apoio à gestão e à prestação de serviços técnicos multidisciplinares, necessários ao processamento agroindustrial e ao controle da qualidade, à gestão financeira e contábil, à publicidade e à comunicação, à distribuição e à comercialização. Conforme a Tabela 03, a gestão das agroindústrias, centrada na figura do agricultor familiar, implica no aparecimento de determinadas dificuldades, como centralização das decisões, dedicação à agricultura familiar, falta de pessoal capacitado, financiamento das estruturas das agroindústrias, controle empírico de gestão e falta de organização de documentos.

Tabela 03 – Dificuldades de ordem de gestão enfrentadas pelas agroindústrias

Dificuldades	Quantidade de agroindústrias
Centralização das decisões na figura do agricultor familiar	20
Dedicação à agricultura familiar	20
Falta de pessoal capacitado	20
Inexistência de retorno financeiro no primeiro ano da agroindústria	20
Controle empírico de gestão	19
Falta de organização de documentos	15

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme pode ser observado na Tabela 03, percebeu-se a centralização das decisões na figura do agricultor familiar (20), a dedicação à agricultura familiar (20), a falta de pessoal capacitado (20), e a inexistência de retorno financeiro no primeiro ano da agroindústria (20), representam as



principais dificuldades de ordem de gestão enfrentadas pelas agroindústrias, seguido pelo controle empírico de gestão (19) e a falta de organização de documentos (15).

Apesar dos esforços do poder público, não é especificado pelo Decreto 49.948 como o mesmo pretende estabelecer a implantação de bases de serviços de apoio no auxílio à gestão da agroindústria e como será constituído e ocorrerá a prestação dos serviços técnicos multidisciplinares. Também não é especificado como ocorrerá o acompanhamento das EMATERs municipais à inclusão das agroindústrias, ao auxílio à gestão financeira e contábil, à publicidade, à comunicação, à distribuição e à comercialização. Por essa incerteza, desconhecimento e insegurança sobre o auxílio externo que iriam receber, os agricultores familiares acabam mantendo as práticas de gestão sob características empíricas nas quais se estabeleceram.

A esse contexto e pela unidade de processamento artesanal de alimentos estar baseada no trabalho dos indivíduos pertencentes a um mesmo núcleo familiar, tem fomentado novas reflexões de nossa parte para que se possa mediar novas práticas imbricadas em processos emancipatórios a partir dos pressupostos e dos princípios da economia justa e solidária. Isso pois, como Freire (2000, p. 66) nos diz:

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador [...] Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.

Uma dessas formas de se lutar por mais igualdade social é o *fair trade*. O *fair trade* é uma certificação que surgiu na segunda metade do século passado com o objetivo de “garantir que os produtores recebessem a devida remuneração pelo seu trabalho e criasse condições sociais mais justas”. (ECOCASA, 2018, p. 1).

Embora ainda pouco difundido em nossas sociedades ameríndias, o *fair trade* é orientado por dez princípios:

- 1 – Criação de oportunidades para produtores economicamente desfavorecidos;
- 2 – Transparência e responsabilidade na troca de informação e na tomada de decisões;
- 3 – Práticas comerciais justas, estáveis, duradouras, em respeito pelo bem estar social, ambiental e económico dos pequenos produtores;
- 4 – Pagamento de um preço justo pelo trabalho dos produtores, sem desigualdades entre géneros;
- 5 – Renúncia total ao trabalho infantil ou forçado;
- 6 – Compromisso de não discriminação, igualdade de géneros e liberdade de associação;
- 7 – Assegurar boas condições de trabalho, saudáveis e seguras
- 8 – Incentivo à capacitação dos produtores e desenvolvimento das suas competências;
- 9 – Promoção dos princípios do Comércio Justo aos consumidores
- 10 – Respeito pelo ambiente: Recurso a matérias-primas provenientes de fontes exploradas de forma sustentável; Redução consumo energético e uso de tecnologias com baixas emissões de GEE; Redução impacto dos resíduos produzidos no ambiente; Primazia a métodos de produção biológica e a produtos reciclados ou biodegradáveis. (ECOCASA, 2018, p. 1).

De acordo com o Connectamericas (2018), o *fair trade* gera benefícios para mais de 1,2 milhão de famílias de agricultores em mais de 70 países em desenvolvimento. Trata-se de um sistema de certificação e rotulagem administrado pela Fair Trade International (FLO), uma associação multilateral sem fins lucrativos composta por 24 organizações, que é responsável pela auditoria de produtos em toda a cadeia de suprimentos, desde o produtor, o comerciante, até o pro-

duto final. O *fair trade* conquistou uma fatia de mercado muito forte. Por exemplo: 53% das bananas vendidas nos supermercados da Suíça; ou, 22% do pó de café comercializado no Reino Unido já são dos produtos daquela referida distinção. Atualmente, mais de 27.000 produtos com o selo *Fair trade* são vendidos em mais de 115 países. Alinhados a essas novas tendências do comércio mundial, cientes de seus benefícios sociais ao fomentar maior valorização do produto, uma vez que traz garantias de ser eticamente e ambientalmente corretos, são práticas de novos processos emancipatórios de uma requerida economia justa e solidária a ser incentivada nas agroindústrias pesquisadas. Pela nossa grata surpresa, em nossa atualidade, o mesmo tema está sendo explanado por meio de cursos do próprio *Freire Institute* europeu (2018).

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou estudar conceitos correlatos ao trabalho de gestão em agroindústrias familiares. No desejo de apoiá-las a fim de se manter pequenas propriedades produtivas evitando o êxodo rural, desenvolveu-se uma entrevista com 20 proprietários de agroindústrias familiares.

A presente atividade investigativa seguiu a metodologia de análise de conteúdo. E, não se tendo observado ainda nenhuma ocorrência de conceitos como o de *trade fair* em suas práticas comerciais, observado que esta é uma vanguarda impulsionadora de um ganho mais justo por parte do produtor ao eliminar atravessadores, desenvolveu-se um estudo referente ao mesmo.

Com os objetivos de se buscar um equilíbrio sustentável entre os que produzem, comercializam e consomem em toda a cadeia, incentiva-se altamente a prática de um comércio responsável. Um comércio que assim gera positivas implicações no âmbito econômico, fortalecendo o produtor, pelo que há de mais atual nas redes de economia sustentável, incentivado até pelos cursos do *Freire Institute* (2018).

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70,1977.
- BRASIL. **Censo Agropecuário de 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.
- BRASIL. **LEI 13.921**, de 17 de janeiro de 2012. Publicado no DOE em 18 jan 2012
- BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/>. Acesso em: 20 de out. de 2016.
- CONNECTAMERICAS. **Fair trade**, 2018. Disponível em: <https://connectamericas.com/pt/content/o-que-%C3%A9-certifica%C3%A7%C3%A3o-fairtrade-e-como-ela-%C3%A9-obtida> Acesso em: 3 de fev. de 2018.
- ECOCASA. **Princípios do Fair trade**, 2018. Disponível em: [http://www.ecocasa.pt/consumo\\_content.php?id=71](http://www.ecocasa.pt/consumo_content.php?id=71) Acesso em: 3 de fev. de 2018.
- FREIREINSTITUTE. **Short Courses and Workshops**, 2018. Disponível em: <http://www.freire.org/courses/workshops> Acesso em: 3 de fev. de 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GIORDANI, Júlio. **Cuidar da casa comum**. In: Boa Notícia, Bento Gonçalves, ano 21, nº 100, 2016.
- MEAD, Margaret. **Margaret Mead**, 2018. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTAyMDIxMA/> Acesso em: 13 de fev. de 2018.

## MULHERES NEGRAS NA EJA: TRAJETÓRIAS DE RESISTÊNCIA NO CONTRAPONTO DAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

*Juliana Brochado da Luz<sup>1</sup>*  
*Juliana Brandão Machado<sup>2</sup>*  
*Driéle Luize Souza da Silva<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

O campo desta pesquisa se dá na escola E.M.E.F Olavo Bilac, Pelotas,RS onde realizamos a pesquisa qualitativa do curso de Mestrado Profissional em Educação, com o intuito de refletirmos de forma interventiva, quanto às práticas pedagógicas necessárias para que se faça o enfrentamento quanto à desigualdade de gênero e raça no contexto vivenciado pelas estudantes negras desta escola.

Pensar a partir da interseccionalidade requer que se compreendam as opressões como elos que se intercalam e que ocupam os mesmos espaços de diferentes formas, mas sem que uma seja maior ou pior que a outra, já que se sobrepõem Davis (2016, p.12-13). Problematizando as demandas das jovens, não estamos trazendo junto à demanda das jovens negras, já que vivemos demandas e realidades diferentes.

De que forma as professoras percebem as categorias de gênero e raça na educação de jovens e adultos?

Os instrumentos metodológicos têm como base a pesquisa qualitativa e este artigo oportuniza a aproximação com as intervenções realizadas com as professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde problematizamos

1 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Educação, brochadodaluz@gmail.com

2 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Educação, julianamachado@unipampa.edu.br

3 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Educação, drile\_rig@hotmail.com

como percebem a importância de estratégias pedagógicas que favoreçam a manutenção das mulheres negras na escola. Dialogamos com Hooks (2013, p.175), quando diz que “se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos”.

A situação norteadora da pesquisa está relacionada às mulheres e negras ocuparem o maior índice de desistência da escola, no período de 2012 a 2016 justificando a necessidade da análise e estudo na pesquisa, pois dá conta de uma demanda, já que oportuniza caminhos que nos façam pensar essas mulheres negras, no contexto do que se faz na escola.

Este texto propõe aproximar as questões que envolvem a manutenção das alunas negras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, local onde realizamos a pesquisa qualitativa de intervenção do curso de Mestrado Profissional em Educação da

UNIPAMPA – Campus Jaguarão. Esta pesquisa foi construída com o intuito de problematizar no coletivo da escola as práticas pedagógicas necessárias para que se faça o enfrentamento quanto à iniquidade das categorias de gênero e raça no contexto vivenciado pelas estudantes negras desta escola. A realização da intervenção na escola é uma exigência do programa de mestrado do qual fizemos parte, já que visa ações em nossos espaços de atuação oportunizando uma construção, de curto prazo, que corrobore com a instituição de trabalho de origem dos mestrandos.

Realizamos o trabalho com os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desta forma, o texto traz os objetivos, a metodologia utilizada na pesquisa, os fundamentos teóricos que sustentam o estudo, a análise dos dados obtidos assim como as considerações finais.

## **OBJETIVO**

Promover problematização acerca das categorias de gênero e raça na educação de jovens e adultos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do referencial atende a necessidade da temática da pesquisa intervencionista com base nos conceitos de gênero e raça, nas relações que permeiam o ambiente educativo do contexto da EJA.

É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mutuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras. (Davis, 2016, p.12-13)

Ambas as categorias estão presentes nas salas de aula, portanto são fundamentais nas intervenções pedagógicas para que ocorra a tomada de consciência necessária no processo de emancipação destas mulheres. Entretanto, embora sejam frustradas as memórias frente a esta construção de direito, esses movimentos de tomada de consciência na educação precisam ser propagados para que de fato tenhamos a transformação social também para as mulheres negras.

Segundo Adichie (2017, p. 26):

Os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade. É muito difícil desaprendê-los, e por isso é importante cuidar [...]

Aprendemos a ser homens e mulheres e lá pelas tantas passamos a questionar a forma com que ocorreram estas aprendizagens, carregadas de determinações que se empenham em nos direcionar a como a este ser mulher ou homem. Insistimos na importância das intervenções que problematizem estas formas de ser, garantindo que os mar-

cadores sociais de raça e gênero transcendam as práticas discriminatórias.

Segundo Hooks (2013, p.174)

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de diferenças.

As ações que ocorreram nos programas e políticas públicas quanto às questões de gênero e sexualidade vêm desde 2011 despencando, já que não possuem espaço na agenda das políticas educacionais, em favor do conservadorismo e da pressão política das bancadas religiosas.

Os dados de parte dessa realidade podem ser acessados no instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2010), pois estes nos permitem compreender que os dramas das mulheres negras não são os mesmos das mulheres brancas, já que a taxa de analfabetismo entre as mulheres negras e pardas é quase duas vezes maior do que entre as brancas com um índice de 5,8% de analfabetismo em detrimento aos 14% das mulheres negras.

Hooks (2013, p.187) se reporta aos professores dizendo:

Muitos querem agir como se a raça não importasse, como se estivéssemos aqui pelo puro interesse mental, como se a história não importasse mesmo que você tenha sido prejudicado, ou seus pais tenham sido imigrantes ou filhos de imigrantes que trabalharam por quarenta anos e não tem nada.

Estas mulheres negras e estudantes precisam saber contra o que resistem já que vivemos em um estado de democracia restrita em que direitos e normas não atingem o coletivo, porém se ocupam em priorizar a diferença e a exclusão, já que o tão sonhado estado democrático e igualitário também não é para mulheres negras, mas sim para eles do poder. Quanto ao ensino ser uma forma de inserção no



mundo, Freire (2017, p.5) nos diz “Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais”. E então e os outros? É eles se esforçam para que estes continuem sendo os outros.

## METODOLOGIA

Os instrumentos metodológicos utilizados tiveram como base a pesquisa qualitativa e, no primeiro momento, desafiamos os professores a trabalharem com as suas memórias, a partir de imagens recolhidas das fichas de matrícula ou *Facebook* de alunas egressas, para que partindo dessas fotos pudessem responder aos seguintes questionamentos: Quem é esta aluna? Qual o motivo que a afastou da escola? O que poderias ter feito para resgatá-la? Com o objetivo de problematizarmos a não permanência das estudantes negras, propusemos uma atividade utilizando a imagem de seis alunas que denominamos Cristal, Rubi, Topázio, Diamante, Granito e Turquesa. Conforme Hooks (2013, p.176) “esse foi o começo de um intenso intercâmbio crítico sobre o ensinar, o escrever, as ideias e a vida”.

Escolhemos estes nomes fictícios em função de se tratarem de rochas e estas trazem características muito peculiares com a das mulheres negras, como força, dureza, resistência e infinita riqueza.

Os professores puderam fazer suas reflexões acerca do solicitado e registrar para que na continuidade retomássemos as imagens divulgando o nome das alunas e os motivos comunicados na direção para seus afastamentos, pois posteriormente retomariamos as impressões iniciais acerca dessas saídas da escola. “Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar estas vozes com nossas experiências pessoais, nos torna mais conscientes uns dos outros”. (Hooks, 2013, p.247)

Assim apresento os registros dos professores, enquanto possibilidade de proporcionar que no coletivo pudessemos obter respostas quanto a pertinência em diminuir

o distanciamento da escola, frente a necessidade de refletir em suas intervenções as demandas dessas mulheres negras.

## ANÁLISE

Em relação à Diamante, esta mulher foi identificada por onze dos doze professores presentes, teve como maior justificativa pelo afastamento a situação de doença (05), em função de questões relacionadas a trabalho (04), por falta de incentivo da família (1), falta de tempo (1) e desmotivação em relação à turma (1).

A Rubi foi identificada por seis professores, houve em relação a esta aluna a indicação das ausências terem ocorrido em função da dificuldade de aprendizagem da aluna (fala feita pela mesma) (03), dificuldades da vida/pobreza/financeiro (02), por problemas pessoais, atividades da igreja, marido ciumento, falta de incentivo da família (04), desconhecem o motivo (03).

Já a Turquesa, não foi identificada pelos professores e quanto a desistência gravidez (1), não lembra por que não teve muito contato (1), não lembro (4), não conheço (4), problemas pessoais (1), não respondeu (1). Assim como a (Cristal), que também não foi identificada pelos professores e quanto aos motivos da desistência não lembraram (7), problemas de saúde (1), não respondeu (1), não conheço (3).

Dentre as imagens, também tínhamos a Granito, que foi identificada por dois professores, já seu afastamento foi entendido como insucesso por falta de interesse (1), não respondeu (3), não conheço (3), não lembro (4), gravidez (1). Ainda tínhamos também a Topázio, identificada por quatro professores, teve sua ausência justificada por desentendimento com colegas em sala de aula (2), problemas pessoais (1), não conheço (2), não lembro (5), desconheço o motivo (1), se sentiu agredida em função de desenhos obscenos registrados no quadro em sala de aula (1).

Em relação as intervenções para que estas partidas não tivessem se efetivado só tivemos dois registros, da mesma professora, um em relação a Diamante observando que

poderiam ter encaminhado materiais especiais e também mudado a forma de avaliação e o outro em relação a outra aluna Rubi, em que mencionou que aulas de apoio nas disciplinas em que a estudante tinha dificuldade poderiam ter auxiliado.

A professora (A) falando em relação a uma das alunas egressas, menciona que é complicado a pessoas ter uma doença e tu não ter dinheiro para fazer a cirurgia, a mulher entro em desespero. Eu acho que é a dificuldade da vida da função de ser pobre. Não é fácil, são realidades da vida. E acho que é um pouco de persistência também.

Trouxemos, dos estudos de Freire o argumento, frente à educação progressista que se quer:

O dever, por exemplo, de, em nenhuma circunstância aceitar ou estimular posturas fatalistas. O dever de recusar, por isso mesmo, afirmações como: “ É uma pena que haja tanta gente com fome entre nós, mas a realidade é assim mesmo”. “ O nosso testemunho, pelo contrário, se somos progressistas, se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve ser o de quem, dizendo não a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo”. (FREIRE, 2000, p. 28)

Dentre as situações que foram relatadas para justificar a partida das estudantes negras da EJA, observo que ainda são classificadas como comuns e, portanto, naturais. Nesse sentido, os assuntos relacionados à doença ou trabalho foram os mais citados, seguido de situações que envolvam a família.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Pensar estas mulheres nestas condições nos exige reconhecer que estas continuam na sobrecarga, não só pelos afazeres domésticos, mas também pelo sustento de suas famílias, o que inviabiliza que muitas vezes tenham a condição necessária de estar nas salas de aula.

Embasada nessa argumentação Freire (2000, p.36) nos diz que a realidade, porém, não é inexoravelmente está. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas de lutar.

De acordo com os relatos, na direção da escola, no momento das desistências os assuntos relacionados às famílias são os que mais afastam as nossas estudantes negras, assim como as questões relacionadas a necessidade de trabalharem. É sim um somatório de coisas que afasta, ela vislumbrava uma perspectiva e não conseguiu muito triste. Professora (B).

Conforme FREIRE (2000, p. 31):

“Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua da negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos”.

As falas dessas mulheres negras são as suas realidades e esse reconhecimento, tem que nos fazer assumir a relevância do reconhecimento e valorização destas vivências, tornando-as não só objetivos da escola, mas de uma ação social de respeito e valorização do direito a equidade.

Ainda analisando nossa construção a professora (C) ao se referir a uma das alunas diz: Bhá mas é difícil ter força de vontade por que vem tudo, tem filho, problema de saúde e tudo, fica difícil. Paraphraseando FREIRE (2000, p. 38) o educador precisa fazer cada vez mais a leitura de mundo que os grupos populares fazem do seu contexto imediato e do maior em que o seu é parte, para não correr o risco de desconsiderar nas relações politicopedagógicas seus saberes vividos.

Hooks (2013, p. 273) destaca:

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nos-

... e das camaradas uma abertura de mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade.

Essa atividade nos possibilitou refletir sobre quem elas são. Tornam-se elementos fundamentais, para que possamos compreender os limites que impedem que estas alunas concluam seus estudos.

Quanto a prática da liberdade, Freire (1987, p.47) nos diz:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

A riqueza deste momento se deu em função das discussões e dos relatos quanto a forma com que conduzem estas situações, oportunizando reflexões e trocas de experiências onde foi possível vislumbrar nossos pontos altos no trabalho com estas estudantes, mas também as fragilidades frente a estes contextos onde a ação e reflexão precisam ser permanentes.

Conforme Freire (1987, p. 44):

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressenete, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

Quando as mulheres negras e estudantes egressas, está construção inicial já sinaliza por parte dos professores o reconhecimento da práxis necessária, assim como o diálogo na relação com os sujeitos, para que possam percebê-las em relações diferentes. Assim já mencionam que se torna

concreto reconhecer que as necessidades são diferentes exigindo sim, uma educação transformadora, mais justa e igualitária que garanta que estas diferenças não se transformem em desvantagens frente ao processo de ensinar e aprender.

Acreditamos que a pesquisa pode oportunizar o pensamento reflexivo acerca dos sujeitos a partir de seus lugares, ou seja, de seus grupos étnicos, do seu gênero, da sua condição econômica, política e social. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 1987, p. 44). Pensar os sujeitos em relações diferentes possibilita reconhecer que suas necessidades são diferentes e que uma educação equitativa passa pela garantia que estas diferenças não se transformem em desvantagens frente ao aprender.

Assim está pesquisa traz uma dimensão social, capaz de favorecer na sua proposição, no coletivo da escola, que se criem instrumentos que oportunizem a permanência das estudantes negras na EJA. Assim como aprender com estas mulheres quais suas necessidades e onde se dá o limite entre estar ou romper com a escola.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo. Companhia das Letras, 2014.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

## MULHERES, AGROECOLOGIA E EMANCIPAÇÃO: APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS FREIRIANAS NA EFASC

*Cristina Luisa Bencke Vergutz<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as aproximações epistemológicas freirianas na articulação mulheres e agroecologia a partir da experiência da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC. Esta problemática emerge pelo envolvimento desta instituição de ensino com a educação do campo, na perspectiva de oferta de uma educação escolarizada para filhos e filhas de agricultores e agricultoras da região de abrangência da escola, tendo como embasamento temático teórico e prático o contexto do campo e todas as relações necessárias para a manutenção da vida dos sujeitos camponeses.

A materialidade desta educação contextualizada com o território campo e a vida dos sujeitos deste campo ocorre através da pedagogia da alternância, entendida enquanto processo educativo que, estruturalmente, alterna espaços e tempos de ensino e aprendizagem (espaço-tempo-escola e espaço-tempo-família/comunidade) e que, em virtude disto, apresenta uma organização pedagógica que busca articular esse movimento educativo de ir e vir associado aos sujeitos da relação educativa, ou seja, estudantes – família – escola. É a pedagogia da alternância da EFASC relacionando educação e trabalho tendo como essência pedagógica o diálogo e partilha do poder educativo na perspectiva da horizontalidade, construindo possibilidades emancipatórias na relação do-discente, estando coerente com uma práxis educativa libertadora freiriana (CÔRREA, 2016, VERGUTZ, 2013).

1 Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Cruz do Sul, RS, Bolsista CAPES.

Neste sentido, nos desafiamos a refletir a articulação das mulheres agricultoras, da agroecologia e da educação libertadora de Paulo Freire, na perspectiva da emancipação humana, na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC. Temos a compreensão de que a EFASC se apresenta numa concepção de escola regional no ano de 2009, atendendo jovens filhos e filhas de agricultores e agricultoras de diversos municípios da região do Vale do Rio Pardo, com o intuito de refletir e agir a partir das necessidades de uma região que se apresenta como a quarta maior produtora de tabaco no Brasil, com predominância da agricultura familiar praticada em pequenas propriedades, com base de mão-de-obra familiar (COSTA, 2012). Desta forma a EFASC operacionaliza sua oferta educativa no entrelace do ensino médio e ensino profissionalizante técnico em agricultura, tendo como campo de práxis a agroecologia, compreendida enquanto ciência que busca a compreensão das relações sociais tendo como ponto de origem as atividades agrícolas sob a perspectiva ecológica a partir de um enfoque sistêmico (ALTIERI, 2004; SEVILLA GUZMÁN, 2001).

As reflexões apresentadas nesta escrita são fruto de uma pesquisa qualitativa em andamento, vinculada ao grupo de pesquisa *Educação Popular e Pesquisa Ação-Participante: processos emancipatórios e (des)colonialidade na América Latina*, como também relacionadas com a experiência empírica de atuação junto à Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. Os caminhos metodológicos se constituem a partir de diálogos, entrevistas, observações participantes e análises documentais e de referências teóricas<sup>2</sup>,

2 A experiência da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC, apresenta, segundo o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>), 6 (seis) pesquisas, no período de 2009 a 2016 (SCHNEIDER, 2012, COSTA, 2012, VERGUTZ, 2013, FERREIRA, 2014, POZZEBON, 2015 e CORRÊA, 2016). Outro aporte teórico foi o acompanhamento da pesquisadora na inscrição e premiação da EFASC junto ao concurso de relatos e experiências de mulheres rurais e suas organizações “*Histórias de Mujeres Rurales em América Latina Y el Caribe*”, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), na qual a EFASC recebeu Menção Honrosa, sendo a única organização brasileira a ser premiada.



## EFASC, MULHERES E EMANCIPAÇÃO

A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC está situada na região do Vale do Rio Pardo, no Estado do Rio Grande do Sul e inicia suas atividades educativas em 2009<sup>3</sup> como escola do campo, propondo-se a problematizar as relações sociais e produtivas com filhos e filhas de agricultores e agricultoras desta região através da pedagogia da alternância tendo construído, gradativamente, a presença da agroecologia como princípio norteador de sua práxis político pedagógica. Está inserida num contexto sócio-econômico-político-cultural-histórico controlado por empresas multinacionais fumageiras (ETGES, 2001) tendo se posicionado a favor da agroecologia, num contexto estabelecido por relações sociais e produtivas marcadas pela dependência econômica gerada pela monocultura do fumo associada a todas as peculiaridades que esta produção exige e potencializa numa sociedade capitalista, colonial e patriarcal.

No seu caminhar histórico, a EFASC apresenta a média de 20% de matrículas de mulheres. São jovens mulheres agricultoras que, desde antes de seu ingresso na EFASC, lutam por ocupar espaços mesmo que, muitas vezes, não se apercebam desta luta mascarada pela compreensão da naturalização dos papéis e funções da mulher na agricultura. Muitas tiveram que convencer sua família de que poderiam fazer parte da EFASC, em razão de ser uma escola majoritariamente composta por homens como também pelo direito de estudar e exercer a profissão de técnica em agricultura culturalmente compreendida como profissão masculina.

Ao ingressarem na escola continuam a lutar através de momentos de problematização e reflexão, inerentes a busca da visibilidade de suas experiências e de seus saberes articulando a pedagogia da alternância com vistas a emancipação.

3 A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul possui autorização e credenciamento para oferta de Curso de Ensino Médio conforme Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEED/RS nº 142 de 29 de janeiro de 2009, e oferta de Curso Técnico de nível Médio em Agricultura – Eixo Tecnológico Recursos Naturais conforme Parecer do CEED nº 692 de 10 de novembro de 2010.

Assim, para as estudantes jovens mulheres agricultoras da EFASC a pedagogia da alternância operacionaliza pedagogicamente o diálogo e partilha entre os saberes populares e empíricos das mulheres agricultoras (avós, mães e filhas) e os saberes científicos, potencializando a articulação por e com as experiências cotidianas das mulheres pelo devir reflexão e ação, numa perspectiva dialética. Isto acontece pela (1) reflexão e compressão destas mulheres sobre sua realidade social, política e produtiva no contexto da agricultura voltada para a fomicultura, (2) pela visibilidade das experiências e saberes das mulheres agricultoras que estão voltados para a prática dos cuidados e cultivos dos alimentos para família e (3) pela perceptiva agroecológica como resistência ao contexto agrícola fomicultor.

São possibilidades emancipatórias compreendidas como conquistas políticas que se dão pela práxis humana (MOREIRA, 2010). Ou seja, é a busca permanente pela humanização que, segundo Freire, ocorre a partir da conscientização. Uma conscientização na qual os sujeitos se apropriam “criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens (*sic*). O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam” (FREIRE, 1982, p. 36).

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Esperança*, nos traz através da sua experiência pessoal a demonstração de quanto está enraizada nas nossas atitudes e relações a ideologia machista expressa de forma muito naturalizada na linguagem e que, invisibiliza a mulher de forma muito sutil e ainda legitimada gramaticalmente. É após leituras de diversas cartas de mulheres norte-americanas, escritas no início dos anos de 1970 e que estavam motivadas pelas leituras do livro *Pedagogia do Oprimido*, que Freire se dá conta do uso que faz de um vocabulário machista em seus livros. Estas mulheres lhe acusavam de usar uma linguagem machista e discriminatória, já que Freire usava a palavra homem (ou palavras no gênero masculino) na perspectiva de, desta forma,

incluir as mulheres. Freire percebe-se imerso em uma ideologia machista: “Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: *“Eles todos são trabalhadores e dedicados?”* Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico” (2011, p. 93).

Michael Löwy traz, em vez de ideologia, o termo visão social de mundo, que nos ajuda a compreender aquilo que Freire percebeu ao dizer que essa discriminação da mulher, feita nos discursos e expressões linguísticas machistas “é uma forma colonial de tratá-la” (FREIRE, 2011, p. 94). Para Löwy (2015), as “visões sociais de mundo seriam, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas” (p. 21). Ou seja, estamos imersos numa organização societária capitalista, patriarcal e colonizadora imbricada na compreensão da exploração e dominação e, portanto, os reflexos disto na materialidade da vida das mulheres se apresentam em situações de discriminação, opressão e violência, pois o “gênero, a raça/etnicidade e as classes sociais constituem eixos estruturantes da sociedade” (SAFFIOTI, 2015, p. 83).

A questão da linguagem é uma destas expressões imersas nesta visão de mundo ou ideologia<sup>4</sup> e, como percebeu Freire, é preciso primeiro recusar este mundo patriarcal que vai além da hierarquia entre as categorias de sexo, estando emaranhado com classes sociais e racismo tendo como centralidade a contradição de interesses. Portanto, para Freire “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem – pensamento – mundo é uma relação dialética, processual e contraditória” (2011, p. 94).

4 Löwy explica que as visões de mundo podem ser de dois tipos: visões ideológicas e visões utópicas. As “visões ideológicas, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas, quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente” (2015, p. 21).

A EFASC dentro de uma região caracterizada pela produção e processamento do tabaco surge tendo o desafio de trazer para a visibilidade “outras” relações, experiências, produções e práticas agrícolas que, historicamente, se fazem presentes nas vivências das famílias agricultoras desta região, mas que não condizem com a visão social de mundo capitalista, colonizadora e patriarcal. A marca de uma região fumageira inviabiliza “outras” agriculturas, em especial, pela justificativa da desvalorização financeira destas em comparação com a fumicultura. Isto demonstra a centralidade nas relações produtivas capitalistas (valorização centrada em ações que geram valor mercadológico), o que marginaliza o trabalho das mulheres na agricultura que, mesmo não quantificados financeiramente, são fundamentais à existência e manutenção da família agricultora desta região.

Portanto, o desafio constante e problematizador da articulação política pedagógica mulheres e agroecologia no contexto pedagógico da EFASC pode se apresentar como possibilidade emancipatória, pois o próprio movimento pedagógico traduzido na pedagogia da alternância e na relação educativa partilhada e dialética tem possibilitado as mulheres se perceberem no seu contexto, suas ações e seus saberes. É através da unidade prática e teoria que emergem espaços de reconhecimento das experiências agroecológicas das mulheres e também possibilidades de renda, que frente ao contexto desigual, opressor, marginalizador do trabalho feminino limitado ao espaço privado, dos cuidados do lar, enquadrado como “ajuda”, se apresenta como possibilidade de diminuir o êxodo rural de muitas jovens mulheres agricultoras que migram para as cidades na busca de emprego, renda, escolaridade e de maior valorização do seu trabalho. É a materialização das possibilidades emancipatórias das jovens mulheres agricultoras através do reconhecer-se de si, de seu trabalho e de suas experiências embasadas na troca e na valorização de outras mulheres presentes nas suas vivências diárias na agricultura reconhecendo-se como produtoras de conhecimento.

## EFASC, AGROECOLOGIA E EMANCIPAÇÃO

A EFASC está territorialmente em uma região constituída por pequenas propriedades rurais que se organizam economicamente a partir da cultura do tabaco articulada através do sistema integrado<sup>5</sup>. Portanto pensar e operacionalizar uma formação humana, social, ética e política neste contexto no qual os agricultores e as agricultoras compreendem a sua identidade como sendo apenas produtores de tabaco perdendo a identidade camponesa e cultivando relações de trabalho vinculadas apenas à produção, sendo “vítimas das inovações e das transformações que mexem com o seu modo de produzir a existência” (BOGO, 2010, p.91), exige que os envolvidos neste processo<sup>6</sup> estejam conscientes desta realidade e de seu papel de problematizadores e de articuladores dentro da intencionalidade política emergente no contexto do Vale do Rio Pardo.

Para Freire quanto mais nos conscientizamos, ou seja, passemos da compreensão ingênua e espontânea da realidade para uma compreensão mais crítica, “na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem (*sic*) assume um posicionamento epistemológico” (2016, p. 56), mais revelamos a realidade e transformamos a nós e ao mundo.

Neste sentido as relações educativas estabelecidas no processo formativo da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul se constituem pautadas em ações estruturais e pedagógicas que permitem perceber as relações entre trabalho

5 Para compreender um pouco da história e da relevância do tabaco na região do Vale do Rio Pardo, segundo o Anuário Brasileiro do Tabaco (2014, p. 6) a produção Integrada “é conhecida dos produtores e dos agentes da cadeia produtiva do tabaco há quase 100 anos. Em 1918, um modelo de integração entre a indústria e o produtor de tabaco foi implantado pela primeira vez, na região de Santa Cruz do Sul”.

6 A organização administrativa e pedagógica de uma Escola Família Agrícola segue os princípios/pilares que são a Associação Local e a Alternância, entendidas como meios para chegar às finalidades, que são a Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio (GARCÍA-MARIRRODRIGA E PUIG-CALVÓ, 2010), o que define os envolvidos na formação como sendo os monitores/as, os jovens, as famílias/associação, os colaboradores/parceiros.

e educação inerente na formação dos e das jovens. Uma ação nesta perspectiva e que se fortalece na relação trabalho e educação é a busca e a crença em concepções que ultrapassem apenas uma ação problematizadora mas que se apresentam como possibilidades da materialidade de novas relações sociais neste contexto da dependência da cultura do tabaco, como a agroecologia que se apresenta como um princípio educativo na EFASC e que permite, pela ação social coletiva, uma possível transformação radical das condições de vida da humanidade.

Compreendemos a agroecologia no sentido de uma ciência que busca a compreensão das relações sociais tendo como ponto de origem as atividades agrícolas sob a perspectiva ecológica a partir de um enfoque sistêmico, ou seja, “trata-se de uma nova abordagem que integra os princípios agrônômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo” (ALTIERI, 2004, p. 23).

A agroecologia se materializa negando a visão mecânica de mundo e dos processos naturais. A visão dicotômica e hierarquizada das relações que está em consonância com a modo de produção capitalista que através de uma agricultura industrial pautada na acumulação de capital potencializam a lógica da reprodução do capital pela exploração da classe trabalhadora e da natureza de forma intensa através do uso indiscriminado de agrotóxicos, incentivo à monocultura e à transgenia.

É como resistência a esse processo hegemônico do capital que a agroecologia se manifesta. Portanto, o contraponto na qual se fundamenta está além de apenas restaurar as relações ecológicas por si só, mas sim em articular a isso a preservação da diversidade cultural existente nas agriculturas locais. É o estudo da etnociência, como define Altieri (2004, p. 26) que revela os saberes populares a partir das vivências e relações com o ambiente dentro da singularidade e diversidade de cada local.

Ao questionar a epistemologia da ciência convencional (evolucionista, mecânica, universal), a agroecologia busca “outras” epistemologias no sentido de “gerar um conhecimento holístico, sistêmico, contextualizador, subjetivo e pluralista, nascido a partir das culturas locais” (SEVILLA GUZMÁN, 2001, p. 35). Se fundamenta numa relação dialógica horizontal com a diversidade dos conhecimentos existentes, valoriza os sujeitos e suas relações buscando perceber as singularidades e não a universalidade. É a ruptura de relações hierárquicas de poder em todas as instâncias sociais, econômicas, humanas, superando as totalidades homogêneas e excludentes caminhando na direção da compreensão de novas alternativas epistemológicas que considerem a diversidades de experiências, de práticas e de saberes.

Portanto, educar numa perspectiva agroecológica é estar acompanhando o que Freire (1982) identificava já nos anos de 1960, ou seja, a crença no homem e na mulher enquanto seres históricos-sociológicos do conhecimento e, portanto, conscientes disto, se percebem inseridos num permanente movimento de procura, fazendo e refazendo constantemente o seu saber. É negar a visão do “outro” (camponês/as, agricultores/as, indígenas e povos tradicionais) como imersa na “absolutização de sua ignorância”, e por isto, passível de transmissão, compreendido/da como objeto de sua ação. É valorizar os saberes tradicionais e populares negando o processo de invasão cultural traduzido em relações autoritárias e de deslegitimação do outro e de suas crenças, tradições, saberes, relações. Pois “toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade” (FREIRE, 1982, p. 42) e, portanto, tem imbricado em si a compreensão de que o “outro” é objeto de sua ação e precisa ser despido, descaracterizado, anulado de suas sabedorias e conhecimentos a fim de ser “preenchidos” com a cultura invasora e dominadora.

Isto não significa o abandono do exercício reflexivo e crítico dos diferentes saberes, ou seja, não é a legitimação do senso comum, da “doxa” na qual os homens/mulheres

estabelecem ou reproduzem relações de forma ingênua e não reflexiva, mas sim, a (re)criação de possibilidades que atendem ao que Freire chama de “ad-mirar” a realidade, o fenômeno, ou seja, “objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos” (FREIRE, 1982, p. 31) e, a partir disso, agir novamente, numa nova ação transformadora fruto de contínuos processos reflexivos.

A relação mulheres e a agroecologia pode ser percebida na história da própria agricultura na qual, há mais de dez mil anos atrás, é a mulher que através da observação da natureza para o cultivo de plantas e de sementes, imbuída da responsabilidade do cuidado dos filhos e das filhas e das demais pessoas (homens ou mulheres) que não apresentavam condições de caçar ou pescar, começou pequenos processos de domesticação de plantas. A divisão sexual do trabalho está presente na história da humanidade, mesmo antes do advento do capitalismo, entretanto mesmo que jurídica, social e politicamente a mulher, nas sociedades pré-capitalistas, seja inferior ao homem, ela apresenta papel relevante na economia pois participa do sistema produtivo, em razão das famílias serem a unidade econômica (SAFFIOTI, 2013).

São as mulheres que historicamente exercem o trabalho do cuidado e da manutenção da vida das pessoas ao seu redor. Trabalham pensando no sustento da família, provendo e processando alimentos e também a água para o cotidiano. Portanto são elas que, em muitos casos, são as primeiras a reagir contra a falta, contaminação ou precarização dos direitos básicos. Um exemplo são os movimentos: Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD e Movimento Popular Urbano – MPU que liderados por mulheres lutam pela vida contra o agrotóxico, hidronegócio, uso de agrotóxicos, violência contra as mulheres, superexploração do trabalho e o desemprego,



criminalização da luta e pelo justo financiamento do Estado ([http://www.mabnacional.org.br/materiais/280211\\_panfleto\\_8marco\\_rs.pdf](http://www.mabnacional.org.br/materiais/280211_panfleto_8marco_rs.pdf)).

Portanto, retomando a compreensão de que a materialidade da vida e das relações está articulada com a visão social de mundo que homens e mulheres reproduzem, é preciso atenção em não apenas simplificar a opção pela agroecologia como o fim de toda discriminação social, econômica, política que atinge as mulheres e, assim, por si só emancipador. Pois estamos imersos numa sociedade constituída histórica e sociologicamente em bases patriarcais, na qual os sujeitos estão interccionados pelo tripé gênero/classe/raça sendo afetados de formas múltiplas por isto (SAFFIOTI, 2015) e, neste sentido, a agroecologia, enquanto opção de vida e novas relações dentro da EFASC precisa gradativamente problematizar todas as pontas das relações homem/mulher/mundo através do diálogo comprometido, problematizador e desafiador da realidade, da “presença curiosa do sujeito em face do mundo” (FREIRE, 1982, p. 27).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trama político pedagógico tecida na articulação mulheres e agroecologia a partir da opção de uma práxis educativa libertadora freiriana na EFASC nos faz compreender o quanto de resistência permeia o cotidiano de quem escolhe caminhar pelas trilhas de uma proposta educacional que supera as trincheiras pedagógicas avançando pela problematização em naturalizações sedimentadas no e pelo contexto sócio-político-econômico alicerçado numa agricultura baseada na monocultura do tabaco.

É uma monocultura que reflete e legitima outras monoculturas, como aponta Santos (2002): monocultura do saber, do tempo, da naturalização das diferenças, da lógica dominante e da produtividade. E que a partir de um ambiente educativo problematizador embasado em uma pedagogia humanizadora, operacionalizada na identificação, compreensão e valorização da diversidade de saberes existentes

a partir de uma perspectiva horizontal, que a agroecologia se apresenta como possibilidade emancipatória. Ou seja, é a materialidade da agroecologia freiriana na práxis educativa da/na EFASC possibilitando a emancipação de mulheres e homens.

Mesmo tendo uma realidade das mulheres agricultoras encharcada de momentos de discriminação, preconceito e violência, reprodutora de uma sociedade patriarcal a possibilidade do entrelace mulheres, agroecologia e uma educação nos caminhos de Paulo Freire se apresenta como um processo libertador e emancipador. Portanto, a agroecologia freiriana pode se apresentar como possibilidade de reconhecimento das mulheres como observadoras, investigadoras e produtoras de conhecimento.

Com este entendimento, as jovens estudantes agricultoras da EFASC, percebem e pensam a sua realidade, a realidade de mulheres agricultoras que, mesmo inseridas numa relação produtiva que não as valoriza, estão conscientes de que produzem conhecimento ao praticarem experiências diárias de resistência. São experiências realizadas na produção dos alimentos livres de agrotóxicos para consumo da família, nos cuidados da horta e do pomar de frutíferas e, também, no processamento e preparação de todos os alimentos para o consumo da família, assim como, nos cuidados e tratos aos pequenos animais da propriedade, que são criados visando a alimentação. Portanto, é compreensão da epistemologia das mulheres, emergente nas suas experiências agroecológicas, como sendo as sementes de mudanças.

## REFERÊNCIAS

ALTIREI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2017). Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acessado em janeiro 2018.

- BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CÔRREA, Aline Mesquita. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Pedagogia da Alternância e possibilidades emancipatórias**. 2016, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2016.
- COSTA, João Paulo Reis. **Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul -EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância**. 2012. 225f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2012.
- ETGES, Virgínia Elisabeta. **A região no contexto da globalização: O caso do Vale do Rio Pardo**. IN: VOGT, Olgário Paulo. SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da (orgs). *Vale do Rio Pardo: (re) conhecendo a região*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2001, p. 353.
- FERREIRA, Aline Guterres. **A formação através da Pedagogia da Alternância em agroecologia: um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, RS**. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARCÍA-MARRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffa no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

- LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2015.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. Autêntica 2010. p 145-146.
- POZZEBON, Adair. **A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS**: uma contribuição para o desenvolvimento rural. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, out 2002: p. 237-280.
- SCHNEIDER, Selma. **Educação do Campo e Sustentabilidade**: o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul – RS. 2012, 105f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2012.
- SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia. In: **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jan./mar.2001.
- VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2013.

## NUANCES DA PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO NUMA NARRATIVA DESCRITIVA SOBRE A MINERAÇÃO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

*Claudia Rekowsky Bistrichi<sup>1</sup>  
Gicelda Mara Ferreira da Silva<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

*O futuro não nos faz. Nós é que  
nos fazemos na luta para fazê-lo.  
(Paulo Freire, 2000).*

Recentemente tivemos conhecimento do rompimento da barragem de rejeitos da empresa mineradora Samarco, no município de Mariana, Minas Gerais, afora tantas outras situações menos divulgadas, tantos ressarcimentos prometidos, tantas indenizações jamais compensatórias de memórias ou recuperação de vidas perdidas. Neste trabalho discorreremos sobre os conflitos socioambientais referentes a mineração na metade sul do estado do Rio Grande do Sul.<sup>3</sup>

1 Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Lincen. Artes Visuais, claudia.guaranika Iowa@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Licenc. Pedagogia, cursa Especialização em Educação Ambiental, gicelda\_mara@yahoo.com.br

3 A primeira autora, Claudia R. Bistrichi, durante o ano de 2017 foi pesquisadora voluntária do Observatório dos Conflitos Ambientais do Extremo Sul do Brasil, o qual é coordenado pelo professor doutor Carlos R. S. Machado e vinculado a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Por meio de sua participação no projeto a autora se integrou no movimento 'Não a mineração na Região de Camaquã' e 'Não a Mineração em São José do Norte', em que fez amizades com artistas locais destas regiões. Artesã e Produtora Artística na cidade de Rio Grande, acompanha questões ligadas ao 'Movimento pela Soberania Popular na Mineração' (MAM).

A segunda autora, Gicelda Mara Ferreira da Silva, no ano de 2017, foi professora de uma escola da cidade de São José do Norte, a partir de seu cotidiano docente conheceu o meio rural da cidade, e esteve presente na audiência pública do dia 22 de setembro quando, inclusive manifestou fala pública em apoio à comunidade e outro desenvolvimento, como o Turismo, a Economia Solidária e agricultura orgânica. Pedagoga e Educadora Popular, acompanha questões ligadas à educação, ambiente e demais pautas dos movimentos sociais. (Descrição nossa).

Neste contexto elencamos aqui três conflitos socioambientais na região, começamos falando sobre o projeto de mineração 'Caçapava do Sul', encabeçado pela mineradora Votorantim Metais Holding (com 70% de participação) e pela Canadense Lamgold Brasil. Este projeto tem como vista explorar na região de Camaquã o chumbo, o cobre e o zinco, ocorre que, o referido empreendimento mostra riscos ambientais para a região, fato que está chamando atenção de ambientalistas, gestores municipais, professores, agrônomos, artistas, e entre outras pessoas que estão se mobilizando contra a vinda dessas mineradoras.

Já se tem relatos de experiência referentes aos carregamentos de grãos de soja: certo percentual da carga se perde ao longo das estradas, caídos dos caminhões durante o transporte. E, igualmente, outros procedimentos de embarque nos navios propiciam perdas diretamente na lagoa. Neste sentido, não poderíamos deixar de falar que o caminho do minério de chumbo, da mina à seu destino, é feito por caminhão e escoado pelo porto de Rio Grande-RS, assim consecutivamente, nesta redação apontamos seus possíveis danos ambientais à cidade portuária.

Posteriormente falamos sobre o 'Projeto Retiro' encabeçado pela empresa 'Rio Grande Mineração S.A', que quer explorar toneladas de metais poluentes, como o titânio e o zircônio, na cidade de São José do Norte, no estado do Rio Grande do Sul (RS). Este empreendimento vem sendo contestado pelos moradores e gestores municipais da cidade, entre outras pessoas que compõem o movimento 'Não à mineração em São José do Norte'.

Por fim, no último tópico articulamos tais fenômenos com a obra 'Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos', as quais foram escritas por Paulo Freire, e publicadas pela Editora UNESP, no ano de 2000. E, assim, o objetivo desta redação consistiu em enunciar uma pedagogia da indignação em nossa narrativa.

Para a construção deste artigo utilizamos um método exploratório embasado em consultas de jornais eletrônicos

e em documentos de comunicação científica. Também nos valem de informações verbais notificadas em palestras sobre o tema, rodas de conversa e audiências públicas, compostas por acadêmicos e pessoas das comunidades atingidas, além de autoridades. A seguir iniciamos o a nossa abordagem falando sobre a mineração na região de Camaquã.

## **IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS DA MINERAÇÃO - MUNICÍPIOS E POPULAÇÕES ENVOLVIDAS**

A cidade de Caçapava do Sul, sudoeste da serra gaúcha, em seu interior, Minas do Camaquã, região localizada às margens do Rio Camaquã, concentra em seu território pedregulhos que contém metais valiosos como o chumbo, o zinco e o cobre. Minérios que atraem para a região nefastos empreendimentos, atualmente, duas mineradoras, a Votorantim Metais Holding (com 70% de participação) e a Canadense Lamgold Brasil, pretendem desenvolver atividades exploratórias no local (WEISSHEIMER, 2017) através de um projeto nomeado de Caçapava do Sul.

Segundo o professor de ciências físicas e biológicas, com especialidades em Gestão de Recursos Hídricos e Ecologia Aquática, Luiz Rogério da Silva o empreendimento não terá uma barragem de contenção de rejeitos, esses serão depositados a seco e ao ar livre. Em consequência “as chuvas poderão carregar os metais pesados ao arroio que desagua no Camaquã, além da contaminação pela infiltração do solo” (*apud* GAZETA REGIONAL, 2016, *on-line*). Para o professor,

...além da vida no rio estar em risco, as lavouras de arroz de toda a região do Baixo Camaquã podem sofrer com impactos de contaminação. Até mesmo a Laguna dos Patos pode ser afetada, já que o Camaquã é responsável por 13% da água que chega ao manancial. Outra preocupação é com o volume de água que será captado do Camaquã para a mineração. (GAZETA REGIONAL, 2016, *on-line*).

Tal empreendimento minerário tem pretensão de desenvolver suas atividades na região durante 20 anos. Para

os moradores da cidade estão sendo prometidos 450 empregos, porém, para cada um (1) emprego prometido, serão perdidos cinco (5) (BORBA apud SILVEIRA, 2016). Serão 20 anos de atividade exploratória de recursos primários, para dar em troca à comunidade local, seculares anos de danos ambientais. Ainda mais, em torno de tudo isso “Caçapava do Sul (RS) ficaria com 65% de 2% do lucro líquido declarado pelas empresas mineradoras. Ou seja: a cada R\$ 1. 000. 000, 00 formal, ingressariam nos cofres do Município R\$ 1. 300. 00” (BIRNFELD, 2016, *on-line*).

Caçapava do Sul é uma cidade localizada numa das raras áreas ainda preservadas do Bioma Pampa, às margens do Rio Camaquã. Ela é tanto para os estado, quanto para o Brasil um ponto de referência de um patrimônio geológico, paleontológico, por ser um lugar em que o rio contorna gigantescas pedras rochosas e vastos campos (WEISSHEIMER, 2016). Também, às margens do Rio Camaquã, vivem comunidades rurais, ciganas, indígenas e quilombolas. Para mostrar a gravidade do caso, alguns representantes do ‘Comitê dos Povos e Comunidades Tradicionais do Pampa’ foram convidados para compartilharem suas vivências e perspectivas em relação à mineração na metade sul do RS, numa palestra que ocorreu no III Simpósio de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande - FURF, em agosto de 2017.

A seguir discorreremos sobre a trajetória do minério que será retirado da região de Camaquã, identificando os conflitos territoriais e sociais, os riscos e, sobretudo, a ganância de empresários que não cessam de causar danos à populações e meio ambiente.

## **O CAMINHO DO MINÉRIO DE CHUMBO, DA MINA AO PORTO DO RIO GRANDE**

Essa atividade exploratória de metais irá afetar diversas cidades ao redor do Rio Camaquã, das quais: Caçapava do Sul, Bagé, Pinheiro Machado, Santana da Boa Vista, Cristal, Amaral Ferrador e Encruzilhada (WEISSHEIMER, 2016), além de comunidades quilombolas e indígenas que ali vi-



vem. Não só, pois a cidade de Rio Grande e Pelotas também correm o risco de serem atingidas, entendemos por quê: o chumbo e o cobre depois de extraído serão exportados para fora do país e seu percurso de exportação acontece com o chumbo sendo colocado em caminhões com destino a Rio Grande, para sair pelo Porto da cidade. Acompanhem na Figura 1 a sua trajetória de exportação:

Figura 1: Mineração em Minas do Camaquã e seu trajeto.



Fonte: Ilustração elaborada por Claudia Rekowsky Bistrichi, 2017.

O professor de sociologia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) Sérgio Botton Barcellos que vem estudando o caso, teme sobre os possíveis danos ambientais que poderão ser causados. Em uma palestra que deu no seminário 'Mineração na metade Sul do RS: passado, presente e futuro' falou sobre o Porto de Antofagasta, no Chile, onde o caso é muito parecido com Rio Grande, ou seja, lá a extra-

ção do minério também não acontece ao redor do porto, é em um local distante, e desse local distante os minérios são deslocado até o Porto de Antofagasta, também destaca o professor, que os minério que atravessam esse porto são os mesmos que atravessarão o Porto de Rio Grande, o chumbo e o cobre. Conforme Barcellos, ocorre que depois que “o Porto de Antofagasta começou a concentrar chumbo, fazer o armazenamento e descarregamento de chumbo (...) começaram a ocorrer vários casos de contaminação em crianças e adultos por chumbo” (informação verbal). Outro caso parecido de carga e descarga acontece no porto de Calau no Peru, citava o professor.

O chumbo é um metal altamente letal, em contato com o ser humano e outros animais causa doenças e até a morte. Como visto na Figura 1, o chumbo será exportado para fora do país através de navios, qualquer vazamento ou acidente que houver com esses navios, trará impactos de muita gravidade. Para ampliar a compreensão:

As operações portuárias (...) geram uma série de impactos ambientais no entorno e nas áreas do porto. Segundo ESPO (2010), entre as principais prioridades para o setor de meio ambiente dos portos europeus, nos últimos quinze anos, estão: qualidade do ar e poeiras associadas à movimentação de cargas, operações de dragagem e disposição dos sedimentos dragados, resíduos sólidos gerados nas operações, desenvolvimento do porto quanto à utilização da água e do solo, ruídos associados às operações, efluentes industriais e descargas de efluentes dos navios. Esses mesmos problemas se aplicam aos portos brasileiros, apesar da ordem de importância entre eles não ser a mesma que a apresentada nos portos da Europa, principalmente nos últimos anos, uma vez que o setor portuário europeu apresenta ótimos padrões de controle de poluição, enquanto que os brasileiros ainda necessitam de mais atenção e investimento. (TAVARES, 2012).

Não bastasse a preocupação com o território e com as comunidades tradicionais, com as reservas, verdadeiros locais paradisíacos, ricos em biodiversidade, desta vez a preo-

cupação incide também com a contaminação do Estuário da Laguna dos Patos, e à vida nela existente, à pesca artesanal, como de resto: todo o entorno. Outro investimento minerário na região sul é para São José do Norte, a seguir falamos sobre ele.

## **O EXTREMO SUL DO BRASIL EM ALERTA DIANTE DA AMEAÇA PRÓXIMA**

No Extremo Sul do Brasil, mais precisamente em uma cidade chamada São José do Norte, surgem manifestações contrárias e conhecedoras do contexto e implicâncias das instalações dessas empresas, assim como de outros ditos investimentos de outras áreas, ora atinentes à celulose, ora à indústria automotiva, de pinus. Também constatamos a desinformação e a informação falaciosa fazendo promessas de emprego a muitas pessoas como solução para a sua vulnerabilidade, como alternativa para os poucos meios de renda, a exemplo da plantação de cebolas ou pescado que se resume às temporadas e em tempos de melhor economia, a construção civil.

Há pouco a comunidade se viu iludida com o advento da construção naval e chegada de plataformas à região, ao porto de Rio Grande. Nisso, a conjuntura política e econômica justificaram a saída daquilo que, afinal, como oportunidade de mobilidade e garantia de necessidades não se mostrou diferente no âmbito das decisões que, em defesa da rentabilidade, pouco se importa com os trabalhadores, com quem são ou de onde vêm, para onde vão ou como ficam no final da operação, se abandonados sem poder retornar aos seus locais de origem, se marginalizados, homens e mulheres, famílias inteiras.

No ano de 2011 uma empresa com o nome 'Rio Grande Mineração S.A (RGM)' apresentou para os gestores municipais e moradores da cidade um projeto nomeado de 'Atlântico Sul', porém dado a uma disputa territorial que há na cidade (SANTOS, et al., 2016), tal projeto não chegou a ser desencadeado. E hoje o mesmo é reavivado com o nome

de 'Retiro', que tem como objetivo explorar cerca de 600 mil toneladas de minerais pesados, o titânio e o zircônio, em uma área de aproximadamente 30 quilômetros de extensão por 1,6 quilômetros de largura (WEISSHEIMER, 2017a, 2017b). Segundo Luiz Bravo Gautério, gestor ambiental e vereador (PT) da cidade, o projeto de mineração apresenta sérios riscos aos ecossistemas locais, à pesca artesanal e à agricultura familiar da comunidade:

Estamos a poucos metros do nível do mar e o terreno é sedimentar, não possui rochas, só camadas de conchários, barro, areia e argila. O lençol freático é composto por bolsões. Temos bolsões de água mineral, inclusive. A água aqui das dunas é muito boa para consumo. O processo de mineração prevê a construção de uma grande piscina e o uso de uma draga flutuante que fará a extração do material. (...) A profundidade média das lagoas costeiras é de um metro e meio. Eles querem fazer uma lagoa de oito metros de profundidade para dar conta do déficit de volume em metros cúbicos no final do processo. (GAUTÉRIO *apud* WEISSHEIMER 2017a, *on-line*).

Por ser o lençol freático muito próximo à superfície do solo e, com isto, "mais suscetível à contaminação, conseqüentemente, gera riscos à saúde humana e não humana, como é o caso dos banhados, lagoas, fauna e flora que compõem a região" (LOPES, 2017, p. 93). Os impactos desta hipótese seriam trágicos, os pescadores perderiam os seus peixes - anchovas, tainhas, corvinas, linguados e crustáceos -, os ceboleiros de três gerações, que são agricultores históricos da região, perderiam o seu cultivo. "Neste sentido, o empreendimento minerário é visto como uma ameaça à continuidade das atividades previamente estabelecidas na região" (LOPES, 2017, p. 93).

E é neste cenário que a comunidade está se mobilizando. Este projeto de mineração "vem encontrando forte resistência entre as comunidades tradicionais de pescadores artesanais e agricultores familiares da "mui heroica vila", como seus antepassados, eles parecem, mais uma vez, dis-

postos a resistir.” (WEISSHEIMER, 2017a, *on-line*). Não obstante, no dia 25 de outubro de 2017, dia do aniversário da cidade, foi um abraço coletivo no local destinado à extração dos minérios. Houve também a elaboração de um curta-metragem produzido pelo jornal *Sul 21*, intitulado ‘A luta de pescadores e agricultores contra um projeto de mineração’ (WEISSHEIMER, 2017b, 2017c).

Já nas ruas da cidade foram realizadas duas passeatas de protesto, uma no dia 22 de julho de 2017, em que fizeram-se presentes integrantes da ‘Associação Raízes da Terra da localidade do Retovado’, da ‘Associação do Tesoureiro’, do ‘Projeto semente da esperança’, do ‘Grupo de agroecologia Econorte’ e da ‘Cooperativa de agricultores familiares (COOAFAN)’.<sup>4</sup> E, o outro ato ocorreu no dia 20 de fevereiro de 2018, que concentrou moradores da localidade do Retiro e demais moradores e moradoras de São José do Norte, além de pesquisadores e estudantes da Universidade Federal do Rio Grande (WEISSHEIMER, 2018).

E é neste prisma que encontramos nuances com a obra ‘Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos’, publicada pela editora UNESP no ano de 2000. Este livro foi escrito em formas de cartas e compõem os últimos escritos de Freire, foi organizado por sua esposa Ana Maria Araújo Freire. Nesta obra, o autor conclama os educadores e educadoras à uma educação em prol da transformação social, equivalente a contestação dos conflitos sociais e ambientais.

A divisão desse livro se dá em duas partes, damos destaque aqui para a parte I, mais precisamente para a sua segunda carta, intitulada ‘Do direito e dever de mudar o mundo’, posto que a pedagogia da indignação, conteúdo que provocou a reflexão teórica deste texto, está bem expressiva nesta parte de sua carta. A seguir apresentamos um breve fragmento:

4 Sustentamos tal afirmação a partir da visualização do vídeo ‘Passeata do dia 22-07-17 na integra’, publicado no dia 25 de julho de 2017, pelo canal ‘Libelo Contracultural’, com licença padrão do *YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6jQgFlaXcXU&t=3s>> Acessado em: 14 abr. 2018.

A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mas do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa única. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos regenerados (FREIRE, 2000, *on-line*).

E aqui acrescentamos a marcha do movimento 'Não a mineração em São José do Norte' e do movimento 'Rio Camaquã - União Pela Preservação'.

## CONCLUSÃO

A partir do arcabouço teórico apresentado ao longo desta redação, concluímos que para educar é necessário indignar-se diante das injustiças sociais e ambientais. É não aceitar como natural o que é perverso ao meio ambiente, aos povos tradicionais, as comunidades rurais, as crianças, as mulheres, aos negros, aos transexuais, aos animais... É fazer da pedagogia do oprimido, uma pedagogia do guerreiro, denunciando o que é desumano e malévolo, sem acomodar-se diante das dificuldades do cotidiano. Por isso, as mobilizações são tão necessárias à pedagogia da indignação.

Pelo exposto, sentimos a necessidade de validar neste espaço, no XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire a luta que estamos vivenciando na região sul do Brasil, cobijada como tantas que já caíram nas ruínas e desgraças de exploração gananciosa. Citamos cidades como Pelotas, Rio Grande, São José do Norte, Caçapava do Sul, mas o entorno ameaçado pelo impacto de instalação de um empreendimento deste tipo, mineradora já é conhecido de muitos. Os desastres são divulgados por suas dimensões e impasses jurídicos, mas jamais se saberá efetivamente a proporção dos danos sem restituição, ambientais, ou causados à cada cidadão e cidadã.

Por isso os discursos de Freire são evocados e também a indignação necessária à mudança de paradigmas, à participação social num exercício de verdadeira cidadania, com protagonismo e coragem para o enfrentamento, para tantas mobilizações, quantas forem as demandas e as situações em que as circunstâncias sejam de opressão e injustiça, de falta de cuidado com a vida em todas as suas formas. Afinal, os olhos dos empreendedores têm estado voltados enfaticamente para a rentabilidade e não para o equilíbrio e a sustentabilidade, não para a distribuição de riquezas ou segurança. Nem as memórias nem os destinos de gente e territórios têm sido priorizado, ao contrário, informações deturpadas e análises inconsistentes procuram enganar e, na ingenuidade, trocar falsas promessas de desenvolvimento por riquezas, a qualquer custo, e sem bandeiras, porque depois de sugarem tudo, estes magnatas e empresas mudam de local e viram as costas para o estrago feito, impagável.

Em suma, a mineração propicia devastação e danos. Isso é inquestionável, acua comunidades não compensando o emprego que oferece. A briga por território é evidente!

## REFERÊNCIAS

- BIRNFELD, M. A. O que os gaúchos precisam saber sobre o interesse da Votorantim e da canadense Lamgold no RS. **Espaço Vital**. 05 set. 2016. 1, 2, 3. Já! Disponível em: <<http://www.espacovital.com.br/publicacao-34155-o-que-os-gauchos-precisam-saber-sobre-o-interesse-da-votorantim-e-da-canadense-iamgold-no-rs>> Acesso em: 14 abr. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. E-book. ISBN 85-7139-291-2. Disponível em: <[http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17339](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339)> Acesso em: 14 abr. 2018.
- GAZETA REGIONAL. Qual o futuro do Rio Camaquã? **Gazeta Regional**, Camaquã. 25 nov. 2016. Gazeta Camaquã.

Disponível em: <<http://www.gazetaregionalonline.com.br/noticias/469/qual-o-futuro-do-rio-camaqua.html>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

LIBELO CONTRACULTURAL. **Passeata do dia 22-07-17 na integra**. Edição: Grupo de Agroecologia, Econorte, 24 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6jQgFlaXcXU&t=3s>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

LOPES, R. d. C. **A mineração em São José do Norte, RS:** um estudo sobre controvérsias ambientais em torno do projeto Retiro. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

SANTOS, C. F. d., et al. São José do Norte (RS/Brasil): Meio ambiente como mercadoria. **Geografares** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Espírito Santo, v. 2, n. 22, p. 82-94, 2016.

SILVEIRA, J. Fonte de renda para 500 famílias, produção sustentável está ameaçada por mineradora. **Sul 21**, Rio Grande do Sul. 19 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/areazero/2016/11/fonte-de-renda-para-500-familias-producao-sustentavel-esta-ameacada-por-mineradora/>> Acesso em: 14 abr. 2018.

TAVARES, B. G. **Problemas ambientais associados à movimentação portuária de minérios, com ênfase em efluentes líquidos**. Monografia (Graduação em Engenharia Ambiental) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

WEISSHEIMER, M. Projeto de mineração ameaça uma das últimas áreas preservadas do Pampa, advertem entidades. **Sul 21**, Rio Grande do Sul. 12 nov. 2016. Capas, últimas notícias, geral. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/projeto-de-mineracao-ameaca-uma-das-ultimas-areas-preservadas-do-pampa-advertem-entidades/>> Acesso em: 18 jul. 2018.



- \_\_\_\_\_. Impacto ambiental de projeto de mineração de titânio preocupa comunidade de São José do Norte. **Sul 21**, Rio Grande do Sul, 25 set. 2017a. Capa, últimas notícias. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/cidades/2017/07/impacto-ambiental-de-projeto-de-mineracao-de-titanio-preocupa-comunidade-de-sao-jose-do-norte/>> Acesso em: 09 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Pescadores e agricultores rejeitam exploração de minerais pesados em São José do Norte. **Sul 21**, Rio Grande do Sul, 25 set. 2017b. Capa, últimas notícias. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2017/09/pescadores-e-agricultores-rejeitam-exploracao-de-minerais-pesados-em-sao-jose-do-norte/>> Acesso em: 09 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Comunidades tradicionais recusam promessas da mineração: 'primeira coisa que vamos perder é nossa água'. **Sul 21**, Rio Grande do Sul, 26 set. 2017c. Capa, últimas notícias. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/areazero/2017/09/comunidades-tradicionais-recusam-promessas-da-mineracao-e-prometem-lutar-por-modo-de-vida/>> Acesso em: 09 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. Moradores de São José do Norte fazem caminhada contra projeto de mineração. **Sul 21**, Rio Grande do Sul, 21 fev. 2018. Capa, últimas notícias. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/02/moradores-de-sao-jose-do-norte-fazem-caminhada-contra-mineracao/>> Acesso em: 09 mar. 2018.



## OS CONFLITOS E A PRODUÇÃO SOLIDÁRIA COMO MOMENTOS EDUCATIVOS: REFLEXÕES PARA UMA TEORIA DA AÇÃO DOS OPRIMIDOS

*Carlos R. S. Machado<sup>1</sup>  
Tainara F. Machado<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Na última década muitos países da América Latina foram governados por partidos e alianças progressistas com caráter democratizantes e de distribuição de renda e políticas aos mais pobres e excluídos, como exemplo a Argentina, a Venezuela, a Bolívia, o Paraguai, o Uruguai, o Equador, etc...e, assim, se contrapuseram às políticas neoliberais e reestruturativas que predominaram na região nos anos 1990. No entanto, apesar dos aspectos positivos de tais políticas, os mesmos governos democratizantes e progressistas tiveram a mesma relação com a natureza/meio ambiente que governos neoliberais que assim se mantiveram (ex. Colômbia e Peru) tanto, no Brasil e no Uruguai (MACHADO C. RS, VARELA, 2015) daquilo que Maristela Svampa chamou de “consenso das commodities” (2012, 2016). Ou seja, a exploração da natureza (recursos, águas, terras) através da mineração, do agronegócio, da exploração mineira e petroleira ocorreu da mesma forma que os governos neoliberais. Por outro lado, no caso brasileiro, conforme Leonardo Boff, os governos do PT criaram consumidos, inseriram populações no consumo, e não em espaços de cidadania, de participação e de construção de um projeto nacional e participativo. Além de, para governarem terem se aliado as “velhas” classes dominantes, que quando não lhes foi mais necessário se articularam com a oposição e grupos financiados do ex-

1 Prof. Dr. da FURG e do Observatório dos Conflitos Urbanos e Ambientais do extremo sul do Brasil.

2 Mestra em Educação pelo PPGDU/FACED/UFRGS, Educadora Social e Pedagoga no Coletivo de Educação Território popular.

terior<sup>3</sup> que vinham constituindo na última década uma extensa rede de institutos neoliberais para derrubar governos populares.

Assim, os mesmos grupos sociais que se beneficiaram destas políticas (do agronegócio, de mineradoras, de construtoras, de bancos, etc.) articularam-se tais grupos liberais e neoliberais, e ainda, outros fascistas para derrubarem Dilma Rousseff bem como desmantelar as “tímidas” políticas positivas que foram desenvolvidas nos últimos 13 anos. Já no caso do Uruguai, por exemplo, a tentativa de instalação de uma mineradora (Aratiri) no centro do país teve como consequência um levante dos uruguaios da costa de Rocha e do interior do país, assim como em Montevideu fazendo que com este empreendimento houvesse recuo do governo em relação ao projeto estabelecido, isto no ano de 2015 (MACHADO, 2015; SANTOS *et all*, 2015). Contudo, projetos como do agronegócio, da privatização da água (SANTOS E TAKS, 2018; BRECHA, 2018), *papeleiras*, etc. persistem no país.

A exploração da natureza gerou inúmeros conflitos urbanos e ambientais desalojando, expulsando, removendo populações tradicionais, ribeirinhos, indígenas, populações pobres para dar lugar a tais “empreendimentos” econômicos (SANTOS, 2016; PUCCINELLI, 2016; FREITAS, 2016; SALLES, 2017; CASTRO, 2017). Diante disso, inúmeros investigadores, grupos sociais e populares criaram a Rede Brasileira de Justiça Ambiental que (desde 2001) vem investigando, assessorando, publicizando os impactos, as injustiças, os atentados e as perseguições à militantes sociais e ambientais bem como às populações atingidas pelas consequências de tais políticas. E, nós no extremo sul do Brasil e leste do Uruguai, criamos o Observatório dos Conflitos Urbanos e Ambientais como parte da Rede Brasileira de Justiça Am-

3 Rede Atlas que financia MBL e outros grupos fascistas. <<https://limpinhocheiroso.com/2018/04/02/o-mbl-e-um-grupo-de-papelao/>> ou ainda, mais ampla e documentada: <<https://theintercept.com/2017/08/11/esfera-de-influencia-como-os-libertarios-americanos-estao-reinventando-a-politica-latino-americana/>>, acesso 16.04.2018.

biental que vem mapeando os conflitos destas regiões desde o ano de 2011.

Destas reflexões e trajetória avançamos para a ideia da possibilidade de uma educação para a justiça ambiental que seja produzida desde, com e junto aos grupos sociais impactados negativamente por tais empreendimentos e, que ao mesmo tempo em que os instrumentalize na luta contra os perpetradores da injustiça ambiental (SANTOS, MACHADO, DORNELES, 2015; MACHADO, 2017; MACHADO, 2018), os auxilie, também, na construção de uma análise e reflexão crítica destes conflitos. No relacionado à autogestão, ou aos processos educativos nos quais os trabalhadores e trabalhadoras são os sujeitos de sua ação nos processos de trabalho nos apoiaremos na dissertação de mestrado de Tainara Fernandes Machado (2017).

## **A EDUCAÇÃO ENTRE O PARADIGMA DA ORDEM OU PARADIGMA DO CONFLITO<sup>4</sup>**

O fazer docente em processos educativos tradicionais desenvolvem-se com determinados objetivos que se relacionam à determinados conteúdos a serem trabalhados e com métodos específicos utilizados na relação educativa pelo educador/a. Contudo, mesmo que de forma não visível no cotidiano, é mais do que isso, pois como o/a cidadã/o age através de seu fazer educativo, social, ambiental e político inserido num contexto extra espaço de trabalho e de estudo. Por mais específicos, ou gerais que sejam os objetivos, eles se relacionam a determinados pontos de vista (Bourdieu, 2002) que o/a guiam ou orientam sua utopia buscada pela ação que desenvolve junto aos seus educandos/as em determinados contextos concretos e dado momento histórico.

Ao inserir a relação que o educador estabelece com seus/suas educandos/as na perspectiva dos “paradigmas societários” de Boaventura de Sousa Santos (1996), poderia-

4 Apresentado por Boaventura de Sousa Santos in: <<https://docslide.com.br/documents/para-uma-pedagogia-do-conflito-boaventura-de-sousa-santos.html>>, acesso 16.04.2018.

mos considerar dois grandes campos epistemológicos em conflitos: de um lado o paradigma da ordem, do sistema, do capitalismo, da sociedade desigual e injusta; existente na realidade brasileira (e se mantém, e se reproduz e permanece); de outro, e ao contrário deste, o paradigma emergente; o alternativo, o instituinte.

O ponto de vista e/ou a utopia que objetiva manter, sustentar, conservar, preservar e dar continuidade à ordem do “sistema realmente existente” Santos chamou de paradigma tradicional (dominante e/ou hegemônico). De outro, em conflito contra este sistema Santos intitulou de emergente (SANTOS, 1996). Se o paradigma instituído, da ordem, da exploração da natureza e seu controle pelos humanos para o consumismo capitalista, a ênfase em verdades e de que o mundo funciona baseado em leis, em uma relação “natural” entre as pessoas, as classes, os grupos sociais e o meio ambiente; por outro lado, e em sentido contrário, instituinte, a desordem e o caos, a criação e a produção sob controle dos que produzem, a crítica a exploração e a dominação, a destruição da natureza e os limites planetários à acumulação sem fim capitalismo, diríamos fazer parte deste paradigma alternativo. Nesta perspectiva, a construção de espaços de autogestão no espaço educativo, nos espaços de produção, e dos território deveriam fazer parte da discussão das políticas e da gestão das cidades, pois se os capitalistas e seus teóricos buscam a perpetuação de seu sistema em todos os espaços (da produção, da educação, das cidades, etc.). O mesmo deveria ser feito pelos explorados, os dominados e oprimidos com seus apoiadores!

## **A EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA AMBIENTAL**

O observatório dos Conflitos Urbanos e Ambientais do Extremo Sul do Brasil vem mapeando e refletindo sobre a relação dos conflitos com a educação ambiental. Disso, em 2015 alguns pesquisadores (SANTOS, GONÇALVES e MACHADO, 2015) deste Observatório argumentaram para a necessidade de uma educação para a justiça ambiental que:

trabalha para que nenhum grupo social, independente de sua etnia, classe social e outros, sofra uma carga maior dos impactos ambientais negativos. (...) que a mesma só é possível se colocando “de forma cooperativa, ao lado dos grupos sociais (organizações ou não) impactados negativamente (nos âmbitos ambiental, social, cultural etc.) por empreendimentos de determinados setores.

Tal educação, não “podem partir de abstrações sem vínculo com o real (um real que é, para nós, decorrente das relações entre nós (humanos), a natureza e o próprio pensar deste/sobre este real” (idem, 2015). Até por que, sendo a “Injustiça Ambiental é caracterizada pela imposição “desproporcional dos riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais” (...); e a “justiça ambiental” denominaria “um quadro de vida futuro no qual essa dimensão ambiental da injustiça social venha a ser superada” (ACSELRAD *et al.*, 2009, p. 9), uma educação para a justiça ambiental deveria considerar tais aspectos.

Se a educação ambiental teve nas últimas décadas um grande desenvolvimento, principalmente depois de 1992 (da Conferência da Organização das Nações Unidas para o Meio Ambiente, a Rio 92), e mais ainda depois de 2002 com governos de “esquerda”, acabou se institucionalizando e, assim, avançando pouco na disputa da educação ambiental hegemônica focada “na mudança de comportamentos (comportamentalismo) e no conhecimento dos aspectos meramente ecológicos para manutenção e preservação de ecossistemas (preservacionista)” (idem, 2015). Portanto, a

a prática da Educação Ambiental Crítica também passa a ser vista com atenção e apresentando limites, não teóricos, mas sim práticos ao ter sido canalizada pelo instituído e, em nossa perspectiva, perdendo seus aspectos subversivos caso não retorne aos movimentos sociais populares, sociais e ambientais desde fora e contra o Estado/governo neo-desenvolvimentista em vigência.

Disso, não podemos desconsiderar que tal educação ambiental não contribuiu para melhorar as condições de vida dos injustiçados e/ou no enfrentamento daqueles que as causas ou que deles se beneficiam. Mas, uma educação para a justiça ambiental deveria se “auto-declarar na prática enquanto anticapitalista, resistente as relações sociais de exploração, que nasça como instrumento de luta dos explorados para os explorados a partir dos conflitos e/ou fazendo-os emergir, sempre se colocando de forma colaborativa ao lado e com esses grupos” (idem, 2015). Ou seja, seus propositores deveriam “atuar junto aos grupos sociais atingidos de forma programada e sistemática (pela injustiça ambiental)” tendo como parâmetro os “princípios e práticas da Rede Brasileira de Justiça Ambiental” que delinearam naquele artigo. Mas, não “pretendemos dizer aos injustiçados e que vivam a desigualdade o que é melhor para eles, mas sim com eles produzir/definir/contribuir para suas lutas”, mas, colocando-se “ao lado, com e junto a eles” (idem, 2015). Portanto, substituí-los ou colocar-se em seu lugar, falando por eles/as.

## **A ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA E SUA UTOPIA EDUCATIVA**

A economia popular solidária torna-se mais visível na década de 1990, no período de auge do neoliberalismo no contexto brasileiro, a partir da recuperação de fábricas que estavam em processo de fechamento e falência (devido à desindustrialização e ao desemprego estrutural). Nesta os/as trabalhadores/as começam a se apropriar do ambiente de trabalho e de produção, e buscam a partir daí criar novas formas de relações e organizações populares, por meio

das cooperativas nos assentamentos de reforma agrária, das cooperativas populares nas periferias metropolitanas, formada com auxílio das incubadoras universitárias e dos Projetos Alternativos Comunitários (PACs) semeados pelas Cáritas nos bolsões de pobreza dos quatro cantos do Brasil. Com a mo-



bilização da Igreja, dos sindicatos e das universidades, as iniciativas dispersas de combate à fome e à miséria começaram a se aglutinar, processo poderosamente impulsionado pelas reuniões do Fórum Social Mundial, em Porto Alegre a partir de 2001 (SINGER, 2009, p. 43).

O próprio movimento de economia solidária se afirma ser a organização econômica popular solidária um local de experiências concretas do trabalho como um princípio educativo, que “têm-se o caráter útil do trabalho, intercâmbio metabólico entre os homens e a natureza, condição para produção de coisas socialmente úteis e necessárias. [...]” (ANTUNES, 2005, p. 69). A expansão do trabalho no dito “terceiro setor”, como as cooperativas são chamadas, decorreu da retração do mercado industrial, da redução do setor de serviços em função da crise/desemprego estrutural dentre outros motivos da sociedade brasileira na época. Para Marx, o

trabalho associado como contraponto ao trabalho assalariado, como relação que aponta para a futura substituição do assalariamento e se relaciona com as fábricas cooperativas existentes à sua época. O trabalho associado é uma relação que se expressa no movimento da classe trabalhadora, mais especificamente, nas fábricas cooperativas e, ao mesmo tempo em que se contrapõe ao assalariamento, conecta-se às necessidades de uma nova relação social de produção fundada na associação dos produtores (trabalhadores) (SOUZA, 2008, p.61).

No período da gestão do ex-presidente Lula, foi criada a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) junto ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) –deu um impulso a organização e a assessoria as grupos e cooperativas. A partir disso, ocorreu uma legitimação do termo Economia Solidária (ECOSOL), apesar de existirem outras denominações, como por exemplo; Economia Popular Solidária, Outra economia, Economia Popular, etc<sup>5</sup>.

5 Do artigo final do Seminário Avançado - Fundamentos da relação trabalho educação, PPGEDU/UFRGS, Profa Conceição Paludo, 2016, por Tainara Fernandes Machado.

Fernandes e Fischer (2018, no prelo) afirmam que estas iniciativas contrapõem-se a lógica de exploração, dá visibilidade de que outro tipo de organização é possível, inclusive resgatando a centralidade do trabalho na vida dos/as trabalhadores/as e viabilizando seu princípio educativo na práxis cotidiana. E, de que se pode “evidenciar a tentativa de prática do trabalho como um princípio educativo, assim como um possível caminho para a formação humana omnilateral” a partir de experiências ECOSOL. Para tanto, se apóiam em estudos realizados sobre a educação/formação em espaços de Ecosol em 23 teses e dissertações entre 2006 e 2014. E concluem que “foi possível identificar que ele é vivenciado cotidianamente pelos/as trabalhadores/as no processo de consciência da exploração do capital (também proporcionado pelas formações educativas estudadas) e nesse novo saber/fazer no trabalho associado” (Fernandes e Fischer, 2018).

No entanto, citando Novaes (2009), afirmam que as “experiências desse tipo contribuem para uma superação do trabalho alienado, porém, para chegarem a contribuir para a emancipação humana, ainda é necessário suprir necessidades humanas mais imediatas e consolidar políticas públicas de garantia de direitos e de educação da ECOSOL. Portanto, há uma tentativa das formações/atividades de educação dar conta do caráter de fortalecimento emancipatório, que a política nacional de educação destaca como um processo permanente de busca, sendo esse seu princípio básico. E ainda, apesar da positividade destas alternativas da utopia por outra economia e organização social, dizem que salvo 4 experiências de auto-organização/autogestão (ITES/UFBA, ANTEAG, ITCP/USP, INCUBES/UFPB), as demais cursos/atividades tinham “já pré-estabelecem os conteúdos a serem trabalhados” e, portanto, sua gênese de construção se deu “de cima para baixo” (idem, 2018). Assim, além da falta de visibilidade, “existem também as dificuldades em lidar com a autogestão X a heterogestão (aprendida socialmente no capitalismo), além da contradição do sentimento de liberdade

X ter alguém responsável pelo processo produtivo (gerente, dono do negócio, docente)” (Fernandes e Fischer, 2018).

Neste sentido, umas das “umas das possibilidades para o avanço dessa política de educação/formação seja um estreitamento, ascendente, com a EJA, tanto para a qualificação dos/as trabalhadores/as que freqüentam a Modalidade EJA, quanto para a formação de agentes em ECOSOL, para a qualificação de formadores/as e educadores/as que assessoram, acompanham e apóiam EESs; o complemento na formação dos/as educandos/as regulares dessa modalidade, no sentido de possibilitar uma outra perspectiva de organização de trabalho, ou, até mesmo, uma alternativa ao desemprego” (Fernandes e Fischer, 2018)<sup>6</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das pesquisas realizadas até o momento, e na perspectiva da justiça ambiental dentro do campo da educação e da educação ambiental que nos levaram a idéia da necessidade de uma teoria da ação dos oprimidos (FREIRE, 1986; MACHADO E MACHADO, 2017). Disso, este trabalho apresentou o contexto das pesquisas sobre os conflitos no extremo sul do Brasil vinculado a Rede Brasileira de Justiça ambiental<sup>7</sup>, e as reflexões que fizemos sobre os conflitos e a educação ambiental e de Paulo Freire sobre a teoria dos oprimidos (MACHADO E MACHADO, 2017; FREIRE, 1970) e a autogestão por Lefebvre identificamos potencialidades para a educação, a educação ambiental e aos processos produtivos e territoriais da perspectiva da autogestão. Disso, então podemos dizer que nossa hipótese para ser confirmada enquanto positiva, ou correta, a mesma deveria orientar a perspectiva acadêmica enquanto mediadora da ação junto e em apoio aos grupos sociais oprimidos ou injustiçados pelo capital, suas ações e

6 Educação/formação em economia solidária: aspectos de uma contribuição ao estado da arte, entre 2009 e 2014, Mestra Tainara Fernandes Machado e Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer (artigo no prelo).

7 Rede Brasileira de Justiça Ambiental, ver: <https://redejusticaambiental.wordpress.com/sobre/>, acesso 16.04.2018.

políticas, para com isso tais grupos produzirem sua própria emancipação. Neste sentido, seguimos Karl Marx ao afirmar que a “emancipação será obra dos próprios trabalhadores”. Ou seja, há uma potencialidade que pode ser utilizada na produção desta teoria das ações dos oprimidos apoiadas nas contribuições de Lefebvre e Paulo Freire (FREIRE, 1986).

No desenvolvimento de tal teoria, no entanto, temos presentes que a mesma somente pode/ria ser produzida pelos próprios oprimidos, e é neste caminho de mudança (FREIRE, 1979) que caminham nossas ações acadêmicas e cidadãs no próximo período. Assim, de um lado estamos resgatando a partir de Paulo Freire aspectos para subsídios a tal teoria, bem como disso, sua metodologia de mediação – nos enquanto acadêmicos –; ampliando com as contribuições de Henri Lefebvre<sup>8</sup> sobre a autogestão nos processos educativos, produtivos e territoriais através das relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza em diferentes espaços sociais.

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. **Conflitos Ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: RELUME-DUMARÁ/Fundação Heinrich Böll, 2004.
- ARAUJO, C. F. ; MACHADO, C. RS; PASSOS, W. V.; SANTOS, C. F. **Conflitos Ambientais e Urbanos**: debates, lutas e desafios. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013. v. 1. 280p.
- CASTRO, A. J. F. **A construção da infância Wayúu vítima em Guajira (Colômbia)**: o discurso colonial que justifica o extrativismo. Dissertação de Mestrado PPGEA/FURG: Rio Grande, 2017. Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.furg.br/index.php/mestrado/disserta%C3%A7%C3%B5es/86-dezessete/1011-alvaro-javier-fernandez-castro.html>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

8 Ver as reflexões e sistematizações de Claudio Nascimento, in: <http://claudioautogestao.com.br/wp-content/uploads/2014/04/HENRI-LEFEBREV.pdf>; e ainda, a reflexões de Lefebvre sobre os problemas da autogestão, nos anos 1970: <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/1241/761>, acesso 16.04.2018.

- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, M.; GUIMARAES. **Pedagogia: Dialogo e Conflito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- GONCALVES, L. D.; MACHADO, C. R. S.; SANTOS, C. F. Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 32, p. 189-208, 2015.
- LEFEBVRE, H. **A produção e a re-produção das relações sociais de produção**. SCORPIÃO: Portugal, 1973.
- \_\_\_\_\_. **La producción del espacio**. España: Capitán Swing, 2013 [1974, edición francesa].
- MACHADO, C. RS; MASCARELLO, M. A.; SANTOS, C. F. (Org.). **Conflitos Ambientais e Urbanos: casos do extremo sul do Brasil**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2015. v. 2. 216p.
- MACHADO, C. RS (org.). **Conflitos ambientais e urbanos – debates, lutas e desafios**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. v. 1, 280 p.
- MACHADO, C. R. S.; MACHADO, T. F. O lobo (o opressor) em pele de cordeiro entre nós (os desiguais e diferentes): Os conflitos em Paulo Freire como contribuição aos processos educativos e produtivos. **REMEA** (Revista do Mestrado em Educação Ambiental), FURG/Rio Grande, edição especial Paulo Freire, Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea>>. Acesso em: mar. 2017.
- MACHADO, C. R. S.; MORAES, B. O conflito como momento de ruptura da hegemonia: reflexões e contribuições a partir de Henri Lefebvre. **IV EICS: Espaços Públicos, Identidade e Diferenças**, 19 nov. 2014, Universidade Federal do Pelotas (Brasil).

- MACHADO, C. R. S.; LYLIETH, V. El proceso educativo en los/ de los conflictos sócio-ambientais: la emergencia de los actores socio ambientales en Uruguay. In: **Reuni3n de Antropolog3a del Mercosur (RAM)**, Montevideo. 2015. v. 1. p. 1-18.
- MACHADO, C. R. S. Giroecoterritorial e conflitos sociom-bientales: reflexiones te3ricas para el est3dio de las mobilizaciones en contra Aratir3 y el Puerto de 3guas Profundas (Rocha). In: **III Congreso Uruguayo de Sociolog3a**, Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de la Rep3blica, 2015. v. 3. p. 1-9.
- OLIVEIRA, C. L. F. **No meio do caminho tinha uma escola:** a injustiça ambiental decorrente da duplicaça3o da BR-392 (Pelotas - Rio Grande, RS). Dissertaça3o de mestrado, Rio Grande: Programa de P3s-Graduaça3o em Educaça3o Ambiental, 2016.
- PUCCINELLI, V. **Educaça3o ambiental e o participativismo autorit3rio da preservaça3o:** o caso da estaça3o ecol3gica do Taim e a ecologizaça3o dos moradores da vila da Capilha. Rio Grande: Programa de P3s-Graduaça3o em Educaça3o Ambiental, FURG, Dissertaça3o de Mestrado, 2016.
- SALLES, L. **Mulheres, Educaça3o Ambiental e as lutas por justiça ambiental na Baixada Fluminense (RJ).** Dissertaça3o de mestrado PPGEA/FURG: Rio Grande, 2017. Dispon3vel em: <<http://www.educacaoambiental.furg.br/index.php/mestrado/disserta%C3%A7%C3%B5es/86-dezessete/1042-leila-salles-da-costa.html>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ci3ncias.** 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999. Dispon3vel em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/capitulos-de-livros.php>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- SANTOS, C. F.; GONÇALVES, L. D.; MACHADO, C. R. S. Educaça3o ambiental para justiça ambiental: dando mais uns

passos. **Revista REMEA**. Disponível em: <<http://www.seerfurg.br/remea/article/view/5016>>. Acesso em: set. 2015.

SANTOS, C. F. **O porto e a desigualdade ambiental em Rio Grande (RS/Brasil)**: a educação ambiental na gestão “empresarial dos riscos sociais” e “social do território”. Tese de Doutorado PPGA/FURG: Rio Grande, 2016. Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.furg.br/index.php/doutorado/teses/81-deze/929-caio-floriano-dos-santos.html>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SOUZA, J. O problema é o ódio aos pobres. **Jornal Le Monde Brasil**, São Paulo, set. 2017.

SVAMPA, M. Consenso das Commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico em América Latina. **Revista OSAL** – Observatorio Social de América Latina, 32, CLACSO, p.15-38.

SVAMPA, M. **DEBATES LATINO AMERICANOS** – indianismo, desarrollo, dependencia y populismo. Argentina: Ensayo EDHASA, 2016. [cap. 2, Debates sobre el desarrollo, p. 367-401].





## PROJETO MANAS NA ESCOLA

*Maria Regina Vasconcelos<sup>1</sup>*

*Sicero Agostinho Miranda<sup>2</sup>*

*Vilmar Alves Pereira<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

A culpa sobre a violência sofrida recai sobre as ações e comportamentos do indivíduo, seria ele o responsável pela agressão sofrida. Vale destacar que a culpa e/ou a ocultação aos fatos de agressões realizadas nas escolas e universidades legitimam e incentivam em certo ponto, a violência sofrida pelo indivíduo homossexual ou trans. Ainda com Caetano (2005), a violência está em tudo que é capaz de imprimir sofrimento ou destruição ao indivíduo, bem como o que pode degradar ou causar transtornos à sua integridade físico-psíquica e patrimonial. Violentar o indivíduo, é arrancá-lo da sua dignidade.

A discriminação e preconceito contra os/as homossexuais e *trans* demarca a diferença de um/a com relação ao/a outro/a, afirmando a diferenciabilidade daquele/a que discrimina e a inferioridade e desvio daquele/a que é discriminado/a. A ideia de desvio implica a existência de um comportamento médio ou ideal, que expressa uma harmonia com as exigências de funcionamento do sistema social. O que agrava o quadro de violência contra homossexuais e trans é a legitimidade que esse ato provoca. É comum que a discriminação não sofra as sanções sociais e legais, a última por inexistir, sendo muitas vezes ovacionada. Vale dizer que a discriminação significa toda e qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha como resultado pre-

1 Universidade Federal do Rio Grande, Licencianda em Geografia, nathalimlemos@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, siceromiranda@gmail.com

3 Universidade Federal do Rio Grande, vilmar1972@gmail.com

judicar e anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, econômico, social, cultural e civil, ou em qualquer outro campo, como nos descreve Gaivizzo, (2014). Logo, a discriminação significa, na prática, desigualdade.

## **O PROJETO MANAS NA ESCOLA**

O Projeto Manas na Escola foi criado a partir de uma demanda levantada pela Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros de Rio Grande, na qual se formou uma união entre vários órgãos governamentais e movimentos sociais, entre eles, Universidade Federal do Rio Grande, Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Prefeitura Municipal de Rio Grande, consistindo em dar uma nova oportunidade de concluir o Ensino Fundamental e Médio. Com ideal de melhorar a vida e reforçar a dignidade dessas pessoas por meio de uma ação solidária, através de um serviço social focado na Educação, que ajudasse na ascensão escolar.

A metodologia visa sempre à funcionalidade e a aceleração da aprendizagem de forma a contribuir com a construção do conhecimento dentro do Ensino de Jovens e Adultos (FREIRE, 2005), através da individualização sistemática de ensino atendendo as necessidades coletivas e particulares voltados para a educação que se fizer necessários, fazendo um trabalho de motivação (visando à permanência dos alunos) e prevenção (palestras sobre prevenção de doenças). Os educadores participantes do projeto são orientados a desenvolverem com estas jovens e adultas, conhecimentos significativos possibilitando novas aprendizagens. Para tanto partimos do objetivo central que consiste na superação das necessidades mais prementes que se fazem presentes em seu cotidiano, resgatando e incluindo novamente aos espaços escolares e ressignificando vivências.

Com efeito, o projeto realiza espaços dialógicos que buscam problematizar o âmbito do mundo do trabalho, reconhecendo as áreas de conhecimento e apresentando

tais possibilidades as/aos sujeitos que buscam ingressar no Ensino Superior, bem como refletir, no caso da retomada do ensino básico nas zonas periurbanas, junto a população LGBT e profissionais do sexo acerca desses processos a partir de sua leitura de mundo e de seu trabalho.

Com o pensamento voltado para o tipo especial de estudantes participante deste projeto, a metodologia visa sempre à funcionalidade e a aceleração da aprendizagem de forma a contribuir com a construção do conhecimento dentro da filosofia do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) através da individualização sistemática de ensino atendendo as necessidades coletivas e particulares voltados para a educação que se fizer necessários (FREIRE, 2005). Os conteúdos são contextualizados na realidade do aluno apresentados de forma simples e clara, descritas nas apostilas instrumentais e nos materiais propostos pelos educadores.

Considerar a heterogeneidade desse público, quais seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências se tornam de suma importância para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades. É fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual trabalhamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade.

Um passo inicial foi a elaboração de instrumentos e estratégias que contribuem para o levantamento de dados para além das questões referentes à faixa etária, escolarização, mundo do trabalho ou inserção no núcleo familiar. É importante ressaltar que essa é uma reflexão de todo o coletivo, em que todos participam na elaboração de tais instrumentos e estratégias.

## **RESULTADOS**

Hoje, o projeto dá um salto de dezessete inscrições e agora conta com sessenta e três alunas e alunos. Esse salto

se acontece no momento em que por uma demanda trazida pelas alunas, o projeto começa incluir trabalhadoras e trabalhadores profissionais do sexo. Enfim, com isso tudo, buscamos a nossa própria transformação em cidadãos mais críticos, seja enquanto coordenadores deste projeto e/ou como educadores, mas também, no desenvolvimento das ações e das atividades educativas ou extraclasse, envolvendo nossas e nossos educandos e suas diversas comunidades. Isto porque, os processos de aprendizagem não podem ser concebidos independentemente das interações educador/educando. A sala de aula é o lugar de uma ação social em que, de forma intencional e planejada, as novas gerações recebem o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e a compreensão de suas personalidades.

## REFERÊNCIAS

- CAETANO, M. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. 2005. 126fl. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Gênero e Sexualidade**: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares. 2011. 228 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. Moderna, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GAIVIZZO, Soledad Bech. **O Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior na América Latina**: concepções, controvérsias e propostas. 2015. 160 p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS), Brasil, Porto Alegre, 2014.

## REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE UM LEGADO DE PAULO FREIRE REINVENTADO PELAS FEMINISTAS NO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL

Graziela Rinaldi da Rosa<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Tecemos alguns diálogos entre a *Educação Popular* e as *Epistemologias Feministas*. Trata de uma reflexão teórica, proposta no eixo **Paulo Freire e os movimentos sociais, educação e trabalho**, do **XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**. A relação desse trabalho com o eixo se dá na medida em que o eixo se propõe a pensar as experiências de educação em contextos de participação e resistências, feminismos e outras pedagogias, em um evento que olha para o legado e a presença de Freire no Rio Grande do Sul/Brasil.

Pesquisar as mulheres das fontes pedagógicas latino-americanas nos faz (re) olhar para a “Educação Popular Feminista”<sup>2</sup> e às “Pedagogias Feministas”. O feminismo na educação popular contribui para saber o que as educadoras populares e/ou pesquisadoras feministas tem a dizer no campo da Educação Popular, além de conhecer os temas, métodos e metodologias que as feministas se utilizam. Não pretende-se esgotar o entendimento desses conceitos, tampouco a busca por pedagogias feministas que contribuem a pensarmos no legado Freireano, mas, problematizar com

1 Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande/Instituto de Educação. Curso de Licenciatura em Educação do Campo; professora visitante do Programa de Pós Graduação em Educação-UNISC, Bolsista PNP-D-CAPES, grazirinaldi@gmail.com

2 No Rio Grande do Sul, há estudos realizados no estágio de pós doutoramento da professora Dr<sup>a</sup> Aline Cunha (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS). Aline pesquisa a **Educação Popular Feminista e a pedagogia no pensamento de Moema Viezzer** no Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edla Eggert. Esse trabalho pensa a “Educação Popular Feminista”, a partir de Nadeau (1996) e a “Pedagogia Popular Feminista”, proposta por Ochoa (2008); Korol (2007).

estudiosos/as no campo da Educação Popular, o legado de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, na perspectiva feminista.

## OBJETIVOS E AS INQUIETAÇÕES INICIAIS

O objetivo principal desse trabalho é apresentar algumas reflexões teóricas de uma pesquisa de pós doutoramento<sup>3</sup>, que ao busca por fontes pedagógicas na América Latina, na perspectiva feminista. Ler as Pedagogias Feministas<sup>4</sup> e investigar o legado Freireano reinventado pelas feministas no Rio Grande do Sul, tem contribuído para *conhecer seus temas e as concepções de Pedagogia Feminista*<sup>5</sup> a partir de teóricas feministas latino-americanas, (re) pensando as Pedagogias das Oprimidas.

Para tanto uma *pesquisa bibliográfica* sobre os conceitos “Educação Popular Feminista” (KOROL<sup>6</sup>, 2007) e “Pedagogias Feministas” (OCHOA, 2008; SARDENBERG, 2006, 2011) foi realizado, a fim de conhecer pesquisas que feministas desenvolvem a partir de Freire, no campo da educação popular e apresentar aqui seus temas. Optou-se em *investigar a presença de Freire nos estudos feministas no campo da Educação Popular na plataforma de teses e dissertações da CAPES*<sup>7</sup> e *olhar os temas que dialogam com estudos feministas*, e saber *se há Pedagogias Feministas, inspiradas em Frei-*

3 Estamos resgatando as mulheres das fontes pedagógicas latino-americanas, inserindo-as numa Antologia a ser construída ao término do estágio pós doutoral.

4 A partir da (re)leitura da Pedagogia do Oprimido, foi criado esse termo para problematizar e inserir as mulheres na Educação Popular.

5 Após mapear as produções brasileiras sobre Pedagogia Feminista, Daniele R. Lopes (2017) encontrou o que ela chamou de um “arcabouço teórico-metodológico” levantado em termos de produção científica brasileira. Foram totalizados dezoito trabalhos que discutiram as Pedagogias Feministas; Educação popular e feminismo; Educação e gênero (sendo 3 capítulos de livros e 1 uma dissertação de mestrado), e o restante de trabalhos apresentados em eventos e artigos em revista. Lopes (2017) constatou que nos últimos dez anos, não teve nenhuma produção sobre “Pedagogia Feminista e Educação Popular” nas reuniões nacionais da ANPED.

6 Claudia Korol é coordenadora da Equipe de educação popular Pañuelos em Rebelião.

7 <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

*re, construídas em pesquisas no campo da Educação Popular nos programas de Pós-Graduação em Educação*<sup>8</sup>.

Reconhecemos que “las feministas desafiaron la educación popular ‘asexuada’” (NADEAU, 1996, p. 36), e que por elas temos o dever de pensar o legado de Freire à luz das Pedagogias Feministas. Questionamos se *estamos dialogando com os estudos feministas e a categoria de gênero na Educação Popular, a partir de uma epistemologia que visa despatricularizar e descolonizar o pensamento*<sup>9</sup>. E espera-se ainda, contribuir para reconhecer o pensamento pedagógico Freireano dialogicizado com as Pedagogias Feministas.

## **AS FONTES PEDAGÓGICAS LATINOAMERICANAS: NOSSOS REFERENCIAIS TEÓRICOS**

Nossos referenciais teóricos são de mulheres que teorizam sobre feminismo e Educação Popular. São Filósofas, historiadoras antropólogas, psicólogas, sociólogas, mulheres de movimentos sociais, professoras, feministas, como por exemplo: Amorós (1991); Gargallo (2004); Hierro (1990); Lagarde (1994; 2005); Nadeau (1996); Ochoa (2008); Korol (2007); RAGO (2012), entre outras.

As educadoras Populares feministas tem manifestado o quanto Freire as motivou. Citamos Claudia Korol (2007, p. 9) que relata:

Quando tenía quince años, un maestro me regaló el libro de Paulo Freire: *La educación como práctica de la libertad*. No sabía entonces que ese libro marcaría mi vida hasta tal punto... Lo supe muchos años después.

8 Como não se trata de um artigo que aponta resultados de pesquisa, mas sim uma reflexão teórica, optamos em deixar no anonimato as instituições e professoras cujos seus currículos foram analisados e os diálogos estabelecidos. Aqui iremos apresentar os conceitos que evidenciam e se colocam como pesquisas no campo das Pedagogias Feministas, inspiradas em Freire, e que nos apontam pistas para pensarmos o legado e a presença de Freire no Rio Grande do Sul.

9 Para esse trabalho nos inspiramos em Francesca Gargallo (2004), que problematiza as ideias feministas latino-americanas na perspectiva descolonizadora e Lugones (2008); (2014).

Freire é referência para as feministas que atuam no campo da Educação Popular. Suas obras são lidas e seus problemas (re) olhados. Esse (re) olhar tem provocado que novos temas, sujeitas e outras metodologias sejam construídas, no campo da Educação Popular na América Latina.

As feministas colocam o tema “Educação e Feminismos” em evidência, (re)constróem categorias e conceitos fundamentais freireanos, e fundamentam a Pedagogia Feminista no campo da Educação Popular, através de uma revisão bibliográfica, conceitual e metodológica. Criam grupos de estudos, cursos e pesquisas com diferentes aportes teóricos e metodológicos<sup>10</sup>.

Claudia Korol (2007) lembra que Freire criticou a sua própria obra “Educação como Prática de Liberdade” e a considerou idealista no decorrer dos anos.

A partir de esa reflexión autocrítica, Paulo Freire fue ampliando su propuesta y por eso, tal vez, su libro más significativo no fue aquel primero, sino *Pedagogía del Oprimido*. Resultó sorprendente para muchos de sus seguidores que 25 años después de editada *Pedagogía del Oprimido*, Freire la relevara autocríticamente en su libro *Pedagogía de la Esperanza*. Uno de los temas que pudo revisar, precisamente en los últimos años de su vida, era lo que subyacía de machismo en su concepción de la lucha emancipatoria de los oprimidos (KOROL, 2007, p. 16).

A autocrítica de Freire também possibilitou a sua revisão acerca do machismo, e (re) pensou a sua concepção de luta emancipatória dos oprimidos. Assim, o que as feministas buscam é a possibilidade de recuperar a luta emancipatória e (re) criar as Pedagogias com ênfase nas experiências feministas, no trabalho, nas lutas e cotidiano das mulheres.

As mulheres tem, coletivamente, construído uma pedagogia, que é popular e feminista, que, para Claudia Korol

10 Ochoa (2008) no primeiro capítulo de seu livro fala sobre o processo da sua investigação sobre pedagogia feminista e os vários motivos para fazer essa pedagogia.



(2007) é uma pedagogia que parte dos corpos para pronunciar palavras, busca, entre outras coisas desorganizar as relações de poder com sentido subversivo e revolucionário; Recuperar o valor da subjetividade; Criticar as certezas; Assumir o marxismo e a teologia da libertação; Criticar o capitalismo e a dominação. É uma pedagogia que provoca a educação popular, subverte, desafia as regras do poder e tem nas suas práticas a valorização da mística, do corpo e a subjetividade das mulheres. Para Cecília Sardenberg (2006 e 2011) as pedagogias feministas tencionam pensar a *Pedagogia do Oprimido* e temos que falar em pedagogias feministas. Pedagogias comprometidas “con la transformación de la actual sociedade sexista, inequitativa, restrictiva, discriminadora, excluyente, dominante” (OCHOA, 2008, p. 16).

## **SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS, ANÁLISES E UM INÍCIO DE DIÁLOGO**

Buscamos por pesquisas que dialogam com Freire no Rio Grande do Sul, que valorizem as *Pedagogias das Oprimidas*<sup>11</sup>, e as *Pedagogias Feministas* e que fortalecem uma *Educação popular Feminista*, inspiradas na Pedagogia de Freire e na teoria feminista latino-americana, nas mulheres do Sul. Essas são as fontes primárias desse trabalho.

Desenvolvemos uma inicial reflexão teórica com métodos qualitativos, que investiga as produções feministas, no campo da Educação Popular “desde abajo y desde el Sur”<sup>12</sup>.

Os caminhos metodológicos nos desafiaram. Percebeu-se a complexidade do tema, e que não basta olharmos apenas para o que as plataformas científicas apontam sobre educação popular e feminismos. Percebeu-se que as mulheres na Educação Popular, são clandestinas. Elas e seus temas não são valorizadas/os e criam estratégias de inserção para se fazer presentes.

11 A partir delas as Educadoras Populares feministas tem denunciado as desigualdades, as opressões e os silenciamentos das mulheres com base na Educação Popular e na crítica das feministas na Educação Popular.

12 Ver Carrilo (2014).

Olhamos os temas que as feministas pesquisam na Educação Popular, o que nos possibilitou a reflexão sobre como o feminismo pode desafiar a educação popular e contribuir para o resgate do legado de Freire, instaurando a problematização- *Há Pedagogias Feministas presentes nos programas de pós-graduação em Educação no Rio Grande do Sul, que em diálogos com os movimentos sociais e grupos de mulheres, comunidades de povos tradicionais e outras sujeitas, tecem uma Educação Popular Feminista?*

Analisamos currículos na plataforma lattes, de professoras feministas que atuam no campo da Educação Popular em programas de pós-graduação no Rio Grande do Sul<sup>13</sup>, e assim, conseguimos ter acesso aos temas que apontam um legado de Freire, (re) inventado pelas feministas, mas que ainda não é reconhecido como uma Educação Popular Feminista.

Não foi suficiente inserir o nome “Paulo Freire” e selecionar trabalhos de Mestrado e Doutorado nas Instituições de ensino superior pesquisadas. Tampouco inserindo a palavra “feminismo” e/ou “Educação Popular”. Quando especificamos o termo “Educação Popular” e buscamos por trabalhos no Brasil sobre o tema, na Plataforma lattes, encontra-se catalogados de 19378 trabalhos. No entanto, os títulos dessas pesquisas não carregam as sujeitas, e são raras as que dialogam com os estudos feministas<sup>14</sup>.

Numa busca geral no banco de dados de teses e dissertações da Capes, ao lançarmos a palavra “Pedagogia da Oprimida” foram encontrados 966905 resultados. Desses, 681396 eram correspondem a dissertações, e 224343 teses. Ao refinamos os resultados da pesquisa pelas instituições analisadas nesse trabalho, não encontramos trabalhos sobre o tema.

Ao inserir a palavra-chave “Pedagogia da Oprimida”, estavam vinculados no Brasil, vinte e quatro trabalhos de

13 Optamos em deixar no anonimato tanto as instituições, quanto as professoras.

14 Ao realizar uma busca na plataforma lattes do CNPq (<http://lattes.cnpq.br/>) a partir da palavra chave “Educação Popular” e no banco de dados da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br>) é possível encontrar uma variedade significativa de teses e dissertações que dialogam com Freire. No entanto, ainda temos poucos trabalhos na Educação Popular que se assumem na perspectiva feminista.

mestrado e doutorado cadastrados na plataforma lattes/CNPq, de pesquisadores/as brasileiros/as. Do Rio Grande do Sul foi encontrado um orientador e uma pesquisadora vinculado ao tema, mas ambos não são feministas e não atuam no campo da Educação Popular, e sim, estudos sobre mulheres no campo da Educação. Ao colocarmos a palavra-chave “educação Popular” e especificar dissertações, encontra-se a referência vinte e dois trabalhos sobre o tema, sendo doze trabalhos do Rio Grande do Sul e nenhum que dialoga com Freire a partir dos estudos feministas. Lopes (2017) chama atenção que ao mapear as produções sobre “Pedagogia Feminista” no banco de dissertações e teses da CAPES apareceu no buscador 10. 141 registros, mas que algum erro estava acontecendo, visto que ao analisar os primeiros quarenta, nenhum havia utilizado o conceito.

Com a inserção de feministas nas Universidades, e a criação de grupos de estudos, e pesquisas que estabelecem diálogos com o movimento feminista e a Educação Popular, podemos dizer que há pesquisas no campo da Educação Popular que contribuem para o legado de Freire, no exercício dialógico de uma reivindicação popular-feminista. São estudos que propõem pensar a concepção de educação de Freire a partir de conceitos como cidadania, educação libertária, emancipação, educação das mulheres, trabalho<sup>15</sup>.

As feministas na Educação Popular têm abordado temas relacionados às organizações de mulheres; Gênero, mulheres e feminismos; Movimento Social Feminista; Educação e Trabalho de Mulheres; Saberes de mulheres de povos tradicionais; Trajetórias e saberes de mulheres na Educação, entre outros. Dentre os temas, destacamos: Clube de mães; A gestão dos processos de artesanato de mulheres artesãs; Pedagogias das Feminilidades; O pensamento de mulheres que compõem as fontes pedagógicas da América Latina sobre a Emancipação Feminina, educação e direitos das mulheres; Pesquisa formação e formação docente; Pedagogias produzidas por mulheres em clube

15 Sobre essas pesquisas será desenvolvido em outro trabalho.

de mães; Histórias de vida de Mulheres Negras; Professoras Negras; As Relações de Gênero na Filosofia; Educação Popular, Serviço social e Relações de Gênero; Promotoras Legais Populares e as mulheres na tradição católica; Educação não formal, Mulheres e Relações de Gênero; Violência contra as mulheres; Sexismo...

Encontramos pesquisas sobre a docência na Educação das Jovens e Adultas; Mulheres e EJA; Mulheres e Produção de artesanato<sup>16</sup>; Escola e desenvolvimento social de Quilombo; Formação de tecelãs; Educação Ambiental e alfabetização de mulheres adultas; Relações de Gênero e educação das meninas; Processos Educativos na recuperação de territórios; Mulheres e preservação cultural; Homossexualidade e homofobia; Relações de saber de Mulheres Jovens e Adultas em sala de aula; Mulheres na extensão; Processos emancipatórios de trabalho de mulheres artesãs; Mulheres em cooperativas populares; Educação, História e Memória de mulheres de povos tradicionais (como por exemplo as pomeranas, as pescadoras, agricultoras familiares, indígenas<sup>17</sup>).

As feministas dialogam com Freire. Citam. Suas metodologias possibilitam a valorização dos conhecimentos das mulheres ao mesmo tempo que (re)inventam a pedagogia freireana. São pesquisas que valorizam outras formas de produzir conhecimentos, a partir da cultura do povo, especialmente das mulheres, que se movimentam nas Universidades, motivadas por outras metodologias (mais criativas) e práticas educativas, questionando e suspeitando da ciência que supostamente se pretende neutra, rompendo com “o processo pedagógico de subalternização e violência” (SAFFIOTI, 2004), acreditando que “El oprimido tiene que practicar la sospecha como método, y el feminismo de la diferencia debería, en mí opinión – como, en este punto, también el de la igualdad- ser ante todo feminismo de la sospecha” (AMORÓS, 1991, p. 74).

16 Sobre esse tema ver: Silva e Negretto (2016); Silva e Eggert (2010).

17 Ver: Rosa e Silva (2017).

A Educação Popular, é um campo fértil para o resgate histórico das vivências e histórias de vida das mulheres e grupos de mulheres numa perspectiva emancipatória, des-patriarcalizada<sup>18</sup>, descolonizadora e libertadora, através da pesquisa-ação participante/pesquisa-participação, narrativas de vidas, história oral e outras metodologias que contribuem para que as mulheres e seus saberes tenham visibilidades. E pode ser um espaço que contribui para que as mulheres se reconheçam como sujeitas, e onde exista a presença da ética feminista.

O fato de encontrarmos poucos vestígios de feminismo no campo da Educação Popular pode ser uma estratégia das mulheres se inserirem e serem reconhecidas, sem explicitar seus temas e metodologias feministas. Se encontramos poucas pesquisas realizadas na perspectiva da Educação Popular Feminista, é necessário questionarmos sobre isso. Perguntar se as mulheres são reconhecidas como cidadãs e seres pensantes na Educação Popular<sup>19</sup>, e olhar para a exclusão feminina dos direitos civis, econômicos e políticos, numa *práxis* feminista, na luta por uma vida melhor para *nosotras*.

As pesquisadoras no campo da Educação Popular reconhecem pouco que suas pesquisas contribuem para uma (re) leitura do legado de Freire. O fato de não trabalharem esses conceitos, e não se consideram educadoras populares feministas, por atuarem em Universidades nos apontam também que as mulheres precisam exercer a sua cidadania no campo da Educação Popular.

Contudo, é preciso assumir a perspectiva feminista da Educação Popular! Ler as Pedagogias Feministas, Pedagogo-

---

18 Em vários contextos a crítica ao patriarcado tem sido feita, no contexto antropológico, no âmbito da psicanálise, da crítica feminista, do ponto de vista das feministas marxistas, entre outros. A crítica patriarcal, na perspectiva da Educação Popular refere-se ao acesso das mulheres ao mercado de trabalho e a conquista da igualdade salarial, bem como o acesso à educação, entre outros direitos, pois, somente assim é possível romper as estruturas patriarcais, que contribui para a instauração de uma nova ordem social.

19 Sobre cidadania das Mulheres e Educação popular. Ver: MORETTI; EGGERT (2017).

gias das Oprimidas, e estudar os feminismos. Há um campo que se chama *Educação Popular Feminista* a ser estudado, e nele estão as fontes pedagógicas escritas por mulheres, numa perspectiva feminista.

## REFERÊNCIAS

- AMORÓS, Celia. **Hacia una Crítica de La Razón Patriarcal**. Barcelona: Anthropos, 1991.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- CARRILLO, Afonso Torres. **Hacer historia desde Abajo y desde el Sur**. Colômbia: Ediciones desde Abajo, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GARGALLO, Francesca. **Las ideas feministas Latinoamericanas**. Ediciones: fem-e-libros creatividad feminista. México, 2004. Disponível em: <[http://herbogeminis.com/IMG/pdf/ideas\\_feministas\\_latinoamericanas.pdf](http://herbogeminis.com/IMG/pdf/ideas_feministas_latinoamericanas.pdf)>. Acesso em dezembro de 2017.
- GEBARA, Ivone. **Rompendo o Silêncio. Uma fenomenologia feminista do mal**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HARDING, Sandra. **Ciencia y Feminismo**. Madrid: Morata, 1996.
- HIERRO, Graciela. **Ética e Feminismo**. In: Textos universitários. Universidad Autónoma de México: México, 1990.
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela. **Democracia genérica**. Red Latinoamericana de Educación Popular entre Mujeres. REPEM. México: 1994.
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres: De madreposas, monjas, presas, putas y locas**. México: UNAM, 2005.

- LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Pacto entre mujeres sororidad**. Disponível em: <<https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>>. Acesso, Março 2018.
- LOPES, Daniele Rehling. "QUEM NÃO PODE COM A FORMIGA NÃO ATIÇA O FORMIGUEIRO": **a auto-organização das mulheres e a Educação Popular na construção da Pedagogia Feminista no Curso Desafio Pedagogia Feminista no curso Desafio Pré-Vestibular/RS** (Tese). Universidade Federal de Pelotas/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. 225p.
- MACEDO, Ana Gabriela; AMARAL, Ana Luísa (orgs.). **Dicionário da Crítica Feminista**. Porto: Edições Afrontamentos, 2005.
- MISTRAL, Gabriela. **Pasión de enseñar. Pensamento pedagógico**. Chile: Editorial UV de la Universidade de Valparaíso, 2017.
- MORETTI, Cheron Zanini; EGGERT, Edla. Mulheres, experiência e mediação: Encontros possíveis/ necessários [?] Entre a Cidadania e a Pedagogia. In.: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (orgs/a). PESQUISA-EDUCAÇÃO: **mediações para a transformação social**. Appris: Curitiba, 2017, p. 45- 63.
- NADEAU, Denise. **Educación Popular Feminista: Creando una nueva teoría y práctica**. Palabra de mujer: Aque-larre. Summer/Fall, 1996, p. 33-35.
- OCHOA, Luz Maceira. **El sueño y la práctica de sí. Pedagogía Feminista: una propuesta**. México: El Colégio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008.
- KOROL, Claudia (org.). **Hacia una pedagogia feminista. Géneros y educación popular**. Colección cuadernos de Educación Popular. Editorial El Colectivo/América Libre: Buenos Aires, 2007.
- LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista Estudos Feministas: Florianópolis. 22 (3). Setembro-Dezembro, 2014.

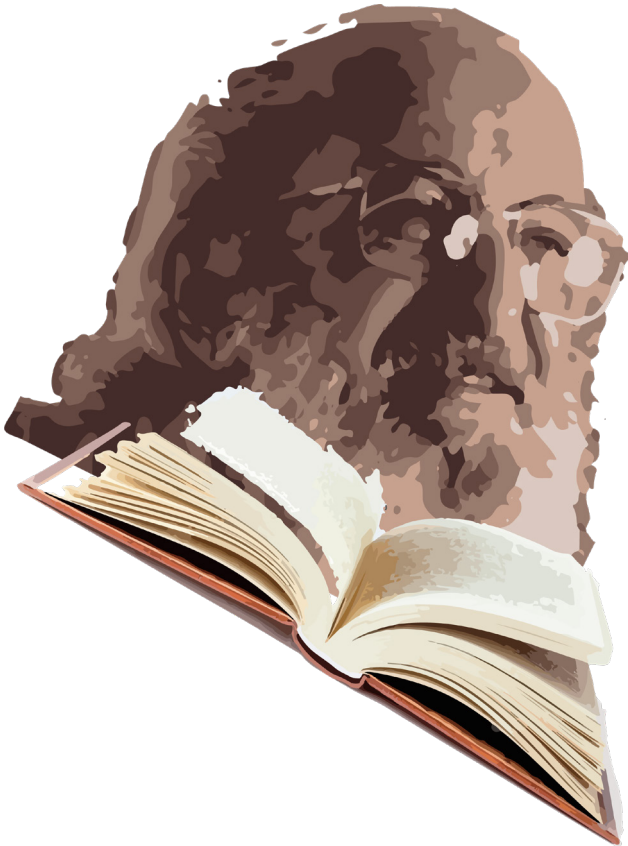
- \_\_\_\_\_. **Colonialidad y Género**. Revista de Humanidades Tabula Rasa. Nº 9. Julio-Diciembre, 2008. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colômbia.
- RAGO, Margareth. **Epistemologia Feminista, Gênero e História**. Descobrimo historicamente o gênero. CNT: Compostela, 2012.
- ROSA, Graziela Rinaldi da; SILVA, Márcia Alves da. Práticas educativas feministas no Brasil: perspectivas epistemológicas antipatriarcais e a pedagogia feminista. In: Sarita Amaro; Véronique Durand. (Org.). **Veias feministas: memória, desafios e perspectivas para a mulher no século 21**. 1ed. Porto Alegre: Bonecker, 2017, p. 121-146.
- SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SARDENBERG, Cecília. Pedagogias feministas: uma introdução. In: VANIN, Iole; GONÇALVES, Terezinha. **Caderno Gênero e Trabalho**, REDOR, p. 44/57, 2006.
- SARDENBERG, Cecília. Considerações Introdutórias às Pedagogias Feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (Orgs.). **Ensino e Gênero: perspectivas transversais**. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM): Salvador, 2011, p. 17-32.
- SILVA, Márcia Alves da; NEGRETTO, Carla. Trabalho artesanal, feminismo e movimentos sociais. In: **4º Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos, y 2º Congreso Internacional de Identidades, 2016, La Prata. Actas 4º Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos, y 2º Congreso Internacional de Identidades**. La Prata: Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 2016.
- SILVA, Márcia Alves da; EGGERT, Edla. **Des-costurar o doméstico e a 'madresposa' - a busca por autonomia através do trabalho artesanal**. Trabalho & Educação (UFMG), v. 19, p. 39-52, 2010.



SILVA, Márcia Alves da;EGGERT, Edla. Descosturar o doméstico e a 'madresposa' - a busca de autonomia por meio do trabalho artesanal. In: Edla Eggert. (Org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, v. p. 41-59.



## **EIXO 6:**



**Paulo Freire:  
educação de jovens e  
adultos e alfabetização**



## A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA COMPARTILHAR (PMPA)

*Denis Fernando Barcellos Angelo<sup>1</sup>  
Tanise Baptista de Medeiros<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Educação de adultos. Trabalhadores. Programa Compartilhar.

O Programa Compartilhar da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, criado em 1989 e garantido pela ordem de serviço nº 033 de 1993, tem como objetivo possibilitar a escolarização de servidores municipais que não concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio regular. As aulas são ofertadas nos seus próprios locais de trabalho e os alunos são liberados dois turnos de sua carga horária semanal de trabalho para realizarem os estudos, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes do Programa, em sua maioria são homens trabalhadores com uma média de 50 anos, que romperam com a trajetória escolar ainda na infância ou adolescência, e iniciaram suas trajetórias de trabalho muito cedo. Realizam no serviço público atividades ligadas a setores de prestação de serviços como saneamento básico, segurança, pavimentação e manutenção de vias e obras, serviços gerais, etc. O objetivo deste relato de experiência é problematizar a relação entre trabalho e educação no ensino de adultos trabalhadores, contribuindo para uma maior reflexão e produção de conhecimento acerca da temática e do Programa Compartilhar.

Segundo o pensamento e o método sistematizado por Paulo Freire, para um processo de ensino-aprendizagem

- 1 Bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Licenciado em Educação Física (Centro Universitário Metodista IPA), denis81.angelo@yahoo.com.br
- 2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), Licenciada em História (UFRGS), tanise.medeiros@gmail.com

efetivo é necessário partir da realidade dos educandos aos quais são parte do processo pedagógico. Isso requer conhecer suas realidades, elencar suas problemáticas e construir possibilidades de transformação, numa perspectiva da *práxis*, uma relação indissociável entre teoria e prática. Emergem assim no cotidiano do programa, aquilo que Paulo Freire irá chamar de “*saberes de experiência feito*”, que tem origem no senso comum, e que, partindo dele, produz novos conhecimentos. Para Paulo Freire, “O que não é possível [...] é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele.” (FREIRE, 2015, p. 116).

Neste caminho pedagógico, ao longo das aulas fomos descobrindo, professores e alunos, que partir da problemática *trabalho* seria a chave para a construção de novos saberes com estes sujeitos. Partindo de suas tarefas cotidianas, de seus modos de produzir riqueza, de seus relatos acerca das relações trabalhistas, conseguiríamos reaproximá-los da prática educativa de que outrora se distanciaram. Numa perspectiva histórico-dialética, a noção de trabalho não é uma ideia vaga ou estática, o trabalho humano atinge diferentes formas e concepções ao longo da História. Segundo Paolo Nosella, o trabalho que era sinônimo de tortura e castigo dos corpos na Antiguidade e na Idade Média, passa a ser, no projeto da Modernidade, mercadoria, sendo os corpos colocados à disposição para serem comercializados com os donos das manufaturas e das fábricas. (NOSELLA, 2012).

Neste contexto de emergência do capitalismo, a educação é colocada a serviço dos interesses da burguesia, tendo a tarefa de aprimorar a força de trabalho para o mercado e para as novas funções nas fábricas e nos serviços modernos. A divisão do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre aqueles que executam e aqueles que pensam, tem tratado de garantir os interesses do capital e negar os conhecimentos e saberes produzidos pela própria classe trabalhadora. Diante desse histórico, realizado junto aos alunos trabalhadores, nos questionamos como romper

com uma prática educativa que atenda aos interesses dominantes, para realizar uma *práxis* pedagógica na educação de adultos que seja coerente com uma *pedagogia libertadora*.

Para garantir um processo educativo que atenda aos interesses dos trabalhadores é necessário romper com a dicotomia entre o pensar e o fazer, e garantir que tal processo tenha como ponto de partida e de chegada o mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como os trabalhadores produzem sua existência. Para Gaudêncio Frigotto e outros educadores do campo crítico, é necessário resgatar o trabalho como princípio educativo e isso está para além do trabalho como método pedagógico (FRIGOTTO, 2012). Trata-se de compreender o trabalho como direito e dever de todos, de educar para a *conscientização* de que ninguém deve ser detentor de privilégios a partir da exploração do corpo do outro. É necessário o resgate ontológico da categoria trabalho como aquele que define o modo humano de existência, que produz a materialidade da vida e a consciência do ser social.

Partindo dessas concepções, fomos construindo um processo educativo que não é neutro, pois a educação e os educadores, como nos dizia Paulo Freire (FREIRE, 1996), não são passíveis de neutralidade. Buscamos assim uma prática integradora, em busca de uma educação que abrange a educação corporal, científica e tecnológica, compreendendo todas as dimensões do ser humano numa perspectiva omnilateral (FRIGOTTO, 2012). Compreendemos que os alunos do Compartilhar são fruto dessa divisão entre trabalho e educação, entre trabalho manual e trabalho intelectual, não conseguindo perceber relação entre as suas atividades profissionais, que são braçais, e os conteúdos curriculares do ensino formal. Assim buscamos ressignificar os conhecimentos trabalhados em sala de aula, a fim de que esses pudessem dialogar e ser parte indissociável do mundo do trabalho.

No trabalho interdisciplinar entre as áreas de Educação Física e História, remontamos à origem da Educação Física

por estar justamente situada no contexto de legitimação do capitalismo, entendendo que a superação da alienação do trabalho deve passar pela compreensão do modo econômico vigente. Além disso, foi necessário também trazer à realidade dos educandos trabalhadores, saberes que historicamente tornaram-se mercantilizados e distantes das classes populares, como nutrição, anatomia, desenvolvimento motor, dentre outros, o que fez com que estes saberes científicos pudessem ser apropriados pelos alunos e ressignificados nas suas práticas cotidianas.

A ruptura entre trabalho e educação nos mostra o quanto a educação, no estágio de desenvolvimento do capitalismo em que nos encontramos, cumpre um papel de preparação para o mercado de trabalho, tornando-se um produto mercadológico. Visto então que estes alunos ingressaram no mercado de trabalho já a bastante tempo, é difícil de compreenderem que a educação ainda possa servir para sua emancipação e autonomia. Segundo Meszáros (2008), o impacto do capital na educação, além das questões estruturais, passa pela transmissão de valores dominantes, onde na Educação Física, por exemplo, percebemos através de características como o individualismo, a competição, a concorrência. Viemos, assim, nos questionando durante esta experiência pedagógica, como romper com a lógica do capital através da educação. Percebemos que uma prática interdisciplinar, que parta da realidade dos alunos, aliando teoria e prática, incide diretamente no cotidiano dos educandos, fazendo com que percebam sentido naquilo que aprendem e possam assim contribuir melhor na construção de novos conhecimentos.

Segundo Jaqueline Ventura, a Educação de Jovens e Adultos historicamente foi destinada aos subalternizados da sociedade, e embora tenha gerado um aumento na certificação dos trabalhadores, não ampliou o acesso destes ao conhecimento. A EJA até agora tem-se constituído como um novo mecanismo de mediação do conflito de classes e apoiada na noção de empregabilidade, competências e



empoderamento, difundi entre os trabalhadores a ética individualista e competitiva dos “homens de negócio”, sendo necessário romper com essa lógica compensatória e assistencialista. (VENTURA, 2011)

Porém é necessário uma disputa contra-hegemônica, pela escola e pela Educação de Jovens e Adultos, a fim de construir uma educação que seja integradora, unitária, politécnica e omnilateral, Para construirmos uma relação entre trabalho e educação para além da lógica do capital é necessário compreender que historicamente o projeto de educação esteve atrelado ao projeto de sociedade, sendo necessário também este ter disputado.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador**: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e educação**. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Org.) **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Laber Livro e Editora UFF, 2011.



## A INCLUSÃO DIGITAL NO PROEJA: PARA ALÉM DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

*Ana Rosaura Moraes Springer<sup>1</sup>*  
*Andréa Ribeiro Gonçalves<sup>2</sup>*  
*Marcia Amaral Correa de Moraes<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** PROEJA, Inclusão digital, Ensino híbrido.

### INTRODUÇÃO

Em uma sociedade em frequente transformação e mudanças adaptar-se é questão de sobrevivência. A necessidade de aprender a lidar e a entender como as ferramentas tecnológicas funcionam é uma forma das pessoas sentirem-se incluídas, mas também de fazer parte ativa da família, da escola, do trabalho e de grupos sociais.

O ambiente educacional costuma ser a única oportunidade disponível para a maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) receberem o ensino da informática e, por conseguinte, vivenciar o processo de inclusão digital. Incluir digitalmente significa buscar meios de apropriação das tecnologias pelos estudantes através do contato com instrumentos e acessórios presentes no cotidiano, não apenas no trabalho, mas também no lazer e na rotina diária das pessoas, como caixas bancários eletrônicos, lojas e supermercados. Além disso, é para o seu próprio empoderamento, enquanto sujeitos cujos direitos foram negados ao longo da história.

Os estudantes da EJA são os que mais enfrentam dificuldades no acesso e na aprendizagem digital. Os cursos

- 1 IFRS-campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Informática na Educação, [anaspringer@uol.com.br](mailto:anaspringer@uol.com.br)
- 2 IFRS-campus Porto Alegre, PROEJA - Técnico em Administração, [andrearigonca@gmail.com](mailto:andrearigonca@gmail.com)
- 3 IFRS-campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Informática na Educação, [marcia.moraes@poa.ifrs.edu.br](mailto:marcia.moraes@poa.ifrs.edu.br)

oferecidos na modalidade PROEJA recebem este público nos Institutos Federais. E tem a responsabilidade social de desenvolver as habilidades relacionadas às ferramentas informacionais, possibilitando alternativas de inclusão digital. Este artigo se propõe a refletir sobre a necessidade de um processo de ensino aprendizagem, que vá ao encontro de uma práxis educacional libertadora, que seja benéfica tanto para os estudantes como para os educadores. Pois, as ferramentas tecnológicas fazem parte do conjunto de possibilidades que os profissionais da educação devem usufruir para auxiliá-los a alcançar os objetivos pedagógicos planejados.

Como procedimento metodológico, utilizou-se uma abordagem qualitativa referendada por uma pesquisa de cunho bibliográfico para fundamentar teoricamente o tema tratado. Alicerça nas obras freireanas a fim de argumentar suas reflexões. Na perspectiva de uma educação transformadora, que promove a cidadania, a liberdade e a consciência para a emancipação, na qual o educador é o agente que estimula o sujeito a exercer o protagonismo social e político.

## **PROEJA: UM ESPAÇO DIALÓGICO COM A INCLUSÃO**

O PROEJA constitui-se em uma proposta de formação na modalidade EJA integrada à educação profissional (EP), sendo uma iniciativa de ação para o ensino profissional, e inclusivo para aqueles que deixaram de estudar e que precisam, com urgência, inserir-se no mundo do trabalho. Esta política partiu de uma experiência oriunda EJA, que a gestão pública percebeu a necessidade de preparar o educando, não só para um saber conteudista e formal, mas para a vida profissional, através do oferecimento de uma qualificação de nível técnica, sem descuidar da educação propedêutica. Assim, em 2005, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, foi criado o PROEJA.

Uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito

com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. (BRASIL, 2005, p. 28).

Para atingir os objetivos vislumbrados pela educação voltada aos estudantes que buscam uma formação técnica são necessárias ações que contribuam para a superação da dicotomia histórica entre o pensar e o fazer. Os educandos que ingressam nos cursos deste programa pretendem adquirir conhecimentos práticos do mundo do trabalho suficientes para se tornarem profissionais, sendo o uso de tecnologias uma das habilidades básicas necessárias no processo formativo.

Neste sentido, o público que busca os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica para Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) participa de uma camada da população que sofre as consequências da desigualdade econômica e social, não tendo acesso aos direitos sociais do ser humano, dentre eles o direito à educação básica e de qualidade. Estes sujeitos passaram pela experiência de exclusão no processo de ensino formal, pertencem a um grupo, que por diversos motivos, deixaram para trás a escola e as respectivas oportunidades de qualificação. O que impossibilita o acesso a vagas de empregos com melhores remunerações. A qualificação profissional, na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho, necessita cada vez mais preparar o estudante para utilizar novos meios de execução de tarefas.

A proposta do PROEJA constitui uma ação de ensino inclusivo para aqueles que deixaram de estudar e que precisam, com urgência, inserir-se no mundo do trabalho. Esse público tem por característica a descontinuidade no processo de ensino aprendizagem. E, para além da pobreza, convivem com fenômenos sociais como: o alcoolismo, as drogas, a violência doméstica. Situações identificadas como causas da sua dificuldade de aprendizagem. Outros fatores

como o desemprego, a falta de moradia, a baixa autoestima, o preconceito étnico-sociocultural, doenças familiares, que corroboram para este afastamento da escola.

Sendo assim, é fundamental refletir e buscar soluções que levem em conta tais experiências, e pensar nesses sujeitos de forma integral e como seres inacabados em frequente transformação. Pois, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2011, p. 57). E em constante mudança, a fim de possibilitar que o processo de ensino aprendizagem alcancem seus objetivos, para educadores e educandos.

É neste contexto que o PROEJA propõe-se como um espaço dialógico entre a escola e a inclusão destes sujeitos. E uma das possibilidades de inclusão é a digital. O estudante perfil desta modalidade expressa grande dificuldade em adaptar-se às ferramentas tecnológicas como computadores, celulares, *smartphones* e os aplicativos que os acompanham. E uma das responsabilidades da escola é, também, desenvolver estratégias de alfabetização digital para seus estudantes.

Estes sujeitos, “mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (FREIRE, 2011, p. 57), e conscientes do seu inacabamento buscam no ambiente educacional, ter acesso aos conhecimentos, que percebem ser necessários para os manterem partícipes da sociedade. Porém, possuem ritmos de aprendizagem diferentes e singulares e tentam recuperar o tempo perdido, ingressando em cursos na modalidade EJA.

Assim, os professores precisam respeitar tempos e espaços de aprendizagens específicos, o que para Freire exige destes profissionais

amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosta da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2011, p. 118)

É nesta perspectiva educacional, que o ensino híbrido deve ser considerado uma das alternativas viáveis no ensino da informática junto aos estudantes dos cursos do PROEJA. Pois, esta modalidade deve conceber várias didáticas, várias alternativas educacionais, diversos modelos pedagógicos, a fim de que o estudante se aproprie dos conteúdos e conhecimentos da informática para além da sala de aula.

## **A INCLUSÃO DIGITAL NO PROEJA: EM TEMPOS DE ENSINO HÍBRIDO**

Frente às diversas possibilidades didáticas do ensino da informática, possibilitar o empoderamento digital aos estudantes do PROEJA, através do letramento e da inclusão no mundo tecnológico, torna estes sujeitos mais autônomos. O que facilita o fazer pedagógico do professor, através do desenvolvimento deste conhecimento é possível melhorar a capacidade educacional para além da sala de aula.

Para que isto ocorra é fundamental instrumentalizar os estudantes de saberes, objetivando não só o seu preparo para o mundo do trabalho e, sua conseqüente sobrevivência, mas como ferramenta a fim de ultrapassar o domínio de uma sociedade cada vez mais opressora. Neste sentido o professor para Freire (1996) constitui-se em uma liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas que tem um compromisso com a liberdade, e deve saber "que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam" (FREIRE, 2011, p. 53).

Estas orientações dão sentido às proposições do PROEJA que dialogam com a necessidade da inclusão digital na educação de jovens e adultos, já que as tecnologias são ferramentas indispensáveis para a mediação dos conhecimentos e para qualificação profissional e para que, também, possam usar estes recursos no seu dia-a-dia. Promover o empoderamento destes conhecimentos, através

da educação necessita, muitas vezes, de mudanças no fazer pedagógico. Significa repensar antigas práticas, na qual o computador não estava inserido.

Neste contexto, o ensino híbrido é apresentado como um meio de oferecer o ensino *on-line* e *off-line*, consistindo na integração de diferentes momentos de aprendizagens, para que os estudantes tenham a chance de aplicar e construir o conhecimento em etapas. Explorando as tecnologias durante a aula presencial ou à distância proporcionando a dialogicidade entre os atores do processo ensino aprendizagem “o educador e o educando”.

A formação assim planejada contribui para a integração social do sujeito. Ela compreende não só o mundo do trabalho e as suas demandas, mas também a aquisição de outras competências, como a de ser um cidadão crítico e construtivo, capaz de compreender a realidade social, econômica, política e cultural, e que possa atuar na sociedade de forma ética, competente, técnica e politicamente correta, visando a melhoria de vida da coletividade. “Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética” (FREIRE, 2011, p. 55).

É necessário possibilitar acesso a todos e todas às ferramentas e acessórios tecnológicos com a maior autonomia e ter a consciência de como usá-los na e para a educação. Pois, esta não se reduz apenas a técnica, mas não se faz educação sem ela. O uso da informática é visto como um grande aliado no processo educacional incluindo ao da modalidade EJA.

Na educação, o uso do computador em sala de aula não significa deixar de promover o estudo em grupo, com o professor ou colegas, valorizando a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo. Mas, poderá ter a opção de mesclar a aprendizagem *on-line*, onde geralmente o estudante faz as leituras e atividades em seu tempo disponível, podendo ser no laboratório de informática da escola, em sua casa ou em outros espaços que possam acessar a internet.



O ensino híbrido contempla tal perspectiva de aprendizagem. Isto porque, segundo a especialista Lilian Bacich (2016), “o ensino híbrido é uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem”. Isto significa que o professor que faz uso de atividades *on-line* e *off-line* está utilizando o ensino híbrido, proporcionando aos estudantes diferentes formas de ensinar e aprender um determinado conceito. O objetivo central das duas possibilidades deve ser comum, apesar de cada uma ocorrer em momentos diferentes e com características próprias, mas que se complementam e oferecem diferentes formas de aprender e ensinar algo.

O ensino híbrido é facilitador de um processo em que o educando seja o protagonista da ação educativa, ao mesclar atividades no computador e depois dar continuidade em sala de aula ou ao contrário faz com que ele vivencie formas diferentes de entendimento do conteúdo a ser trabalhado. Para possibilitar estas duas modalidades de ensino, se faz necessário que seja oferecida uma ferramenta de auxílio para aqueles que não possuem familiarização com o computador e aqueles que participam do ambiente educacional devem procurar parceiros que possam pesquisar qual é a mais adequada.

Moran (2005, p. 11) contribui no entendimento da necessidade de oferecer um ensino que tenha também a informática, mas vinculado a proposta conhecida como “tradicional”. Isto fica claro quando diz que “podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on-line* e *off-line* juntos e separados”. O problema se dá quando o estudante não domina as tecnologias, sendo preciso que ocorra alguma intervenção pedagógica que o auxilie romper com a dificuldade apresentada por eles e diagnosticada pelos professores.

Incluir os alunos da Educação de Jovens e Adultos no mundo digital é, ao mesmo tempo, despertar neles o interesse, não apenas dos conteúdos desenvolvidos na sala de

aula, mas além disso, fazer com que percebam que o uso do computador e da internet, como suporte, será um facilitador para a vida prática. Como, por exemplo, agregar este conhecimento para as possibilidades de colocação no mundo do trabalho, quando puderem afirmar e demonstrar que sabem utilizar o computador.

Pontes Júnior (2006) deixa isso explícito quando diz: “[...] o usuário primeiro necessita ser alfabetizado digitalmente (aprendendo comandos básicos, noções sobre softwares, acesso à Internet) podendo o processo de inclusão ocorrer posteriormente, desde que o sujeito tenha as condições mínimas para utilização de um computador [...]”. Sendo assim, a busca por solucionar a dificuldade que os estudantes enfrentam por falta da alfabetização digital dialoga com a ideia do estudioso citado.

Não é possível falar sobre aprendizagem que envolva estudantes jovens, adultos e idosos sem mencionar novamente Paulo Freire (1995), que se refere ao uso do computador no processo de ensino-aprendizagem como um recurso que pode expandir a capacidade crítica e criativa dos sujeitos. Porém, demonstra preocupação sobre quem esse recurso irá favorecer, pois muitas vezes, não ocorre a alfabetização digital, mas um treinamento tecnológico destinado apenas a atender as necessidades mercadológicas. Segundo este raciocínio, nos processos de ensino significativo é necessário levar o estudante a compreender o que a sociedade carece, assim, pode interferir em seu meio.

Carvalho (2003) auxilia nesse entendimento quando faz compreender que o fato de ter acesso ao computador não significa que será produtivo se o usuário não souber utilizar o equipamento. Trazendo isso para dentro do ambiente escolar é possível afirmar que não adianta construir laboratórios de informática e equipá-los se o estudante não souber utilizar os *softwares*. Sendo assim, os professores que utilizam o computador como auxiliar em suas aulas não terão sucesso, pois os usuários que não possuem habilidades serão excluídos.

Arroyo (2010) entende que dentro da educação se faz necessário avançar no processo de inclusão, incluir digitalmente também deve seguir esta esteira. Segundo ele, não basta falar que estes indivíduos possuem direito ao acesso, abrir as portas da escola e apenas aguardar que aqueles que tiveram negado a permanência em espaços formais de acesso não somente a educação, mas ao esporte, ao lazer e a cultura, que simplesmente passem a se sentir cidadãos de direito, sendo que historicamente foram excluídos de tudo isto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Viver socialmente é estar convivendo com as constantes transformações que a sociedade passa, cultural, econômica, socioambiental e tecnológica. Quando se fala no mundo produtivo, tais mudanças caminham junto com novas demandas que exigem dos sujeitos novas competências e habilidades para buscarem espaço no mundo do trabalho, formal ou informal. Neste cenário as tecnologias estão presentes, mas além dele, também se fazem presentes no cotidiano das pessoas. Portanto, inserir os meios digitais no ensino de jovens e adultos implica, também, em uma questão de responsabilidade social.

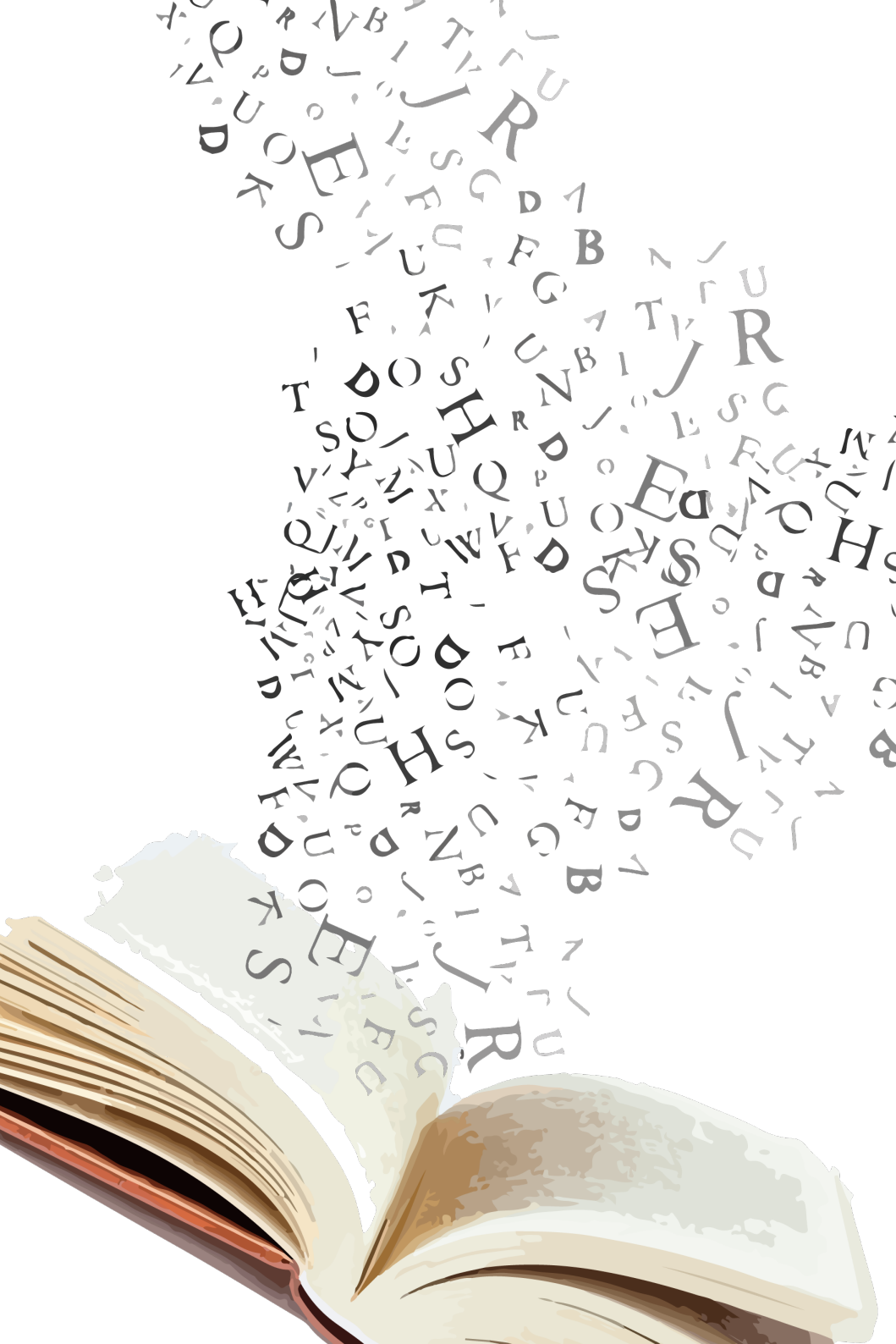
Na perspectiva da inclusão como prática de ensino, o ensino no PROEJA deve ter a percepção dos grandes desafios para superar as dificuldades que os estudantes enfrentam. A falta de habilidade no uso dos recursos tecnológicos por parte de alguns estudantes, principalmente os de maior vulnerabilidade socioeconômica e que estão há mais tempo afastados do ensino formal, é uma delas. Incluir esse sujeito alfabetizando-o digitalmente é fundamental.

Considerando a inclusão digital no contexto da EJA e do PROEJA, o ensino híbrido da informática consiste em uma alternativa facilitadora no processo de ensino aprendizagem. Constituindo o professor como agente oportunizador de mudanças, que elevem este educando de um patamar de receptor de conteúdo, para um estágio de autor de seu conhecimento, tornando o ensino da informática, uma ferramenta de transformação social.

## REFERÊNCIAS:

- AFONSO, Lúcia; COUTINHO, Adriane Ramiro Azeredo. Metodologias de trabalho com grupos e sua utilização na área da saúde. In: AFONSO, Lucia. et al. **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. Belo Horizonte: Campo Social, 2003.
- ARROYO, Miguel G; BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio – Modalidade PROEJA**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: <<http://www.poa.ifrs.edu.br/institucional/a-instituicao/do-campus-porto-alegre/cursos-tecnicos/proeja>>. Acesso em: 02 dez. 2017
- CARVALHO, José Oscar Fontanini de. **O papel da interação humano-computador na inclusão digital**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v15nspe/04.pdf>>. Acesso em: 02 dez 2017.
- COLOGNESE, Silvio. Antonio.; MELO, José Luiz Bica de. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. Prefácio: Moacir Gaddoti e Carlos Alberto Torres. 2.<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Editora Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.** Documento Base. Brasília, 2007.
- MORAN, José Manoel. **As múltiplas formas do aprender.** Disponível em: <<http://helenacrte.pbworks.com/f/positivo.pdf>>. Acesso em: 07 mar 2018.
- PONTES JUNIOR, João de. **Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos para capacitação em competência informacional.** 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Campinas.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, Sétimo, 2016, Aracajú-SE. **Ensino Híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação;** Aracajú-SE: BACICH, Lilian. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/viewFile/3323/1251>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador.** Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/303912423\\_Paulo\\_Freire\\_o\\_educador\\_brasileiro\\_autor\\_do\\_termo\\_Empoderamento\\_em\\_seu\\_sentido\\_transformador](https://www.researchgate.net/publication/303912423_Paulo_Freire_o_educador_brasileiro_autor_do_termo_Empoderamento_em_seu_sentido_transformador). Acesso em: 30 mar 2018.



## A MEMÓRIA DE EDUCANDOS DA EJA COMO FONTE PARA AULAS DE HISTÓRIA DO BAIRRO BOM JESUS EM PORTO ALEGRE

*César Daniel de Assis Rolim<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente texto procura realizar uma reflexão da importância da oferta da modalidade da EJA nas escolas municipais localizadas em regiões periféricas e de dificuldades socioeconômicas em Porto Alegre. A partir de entrevistas realizadas por alguns educandos, das turmas de EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima (EMEF N.S. Fátima), com moradores da comunidade que já haviam estudado na escola realiza-se essa reflexão sobre o papel desempenhado pela escola há algumas décadas. Busca-se estudar a história da escola e relacioná-la com as histórias individuais de cada entrevistado assim como a história da comunidade na qual estão inseridos.

**Palavras-chave:** Memória. Bom Jesus. EMEF Fátima. Educação Popular. EJA.

Desde o início do ano de 2017, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre vive sob a égide de uma gestão que procura readequar vários aspectos da organização das escolas e do processo de ensino-aprendizagem por parte dos educadores. Essas mudanças, que implicam nas alterações dos horários de início e término das aulas, passando por ameaças de fechamento das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e até mesmo pelo controle/contingenciamento das refeições servidas às crianças nos refeitórios, acabam por ameaçar as conquistas históricas do público de educandos atendidos bem como de suas comunidades.

As escolas municipais, em Porto Alegre, especialmente nesse contexto, crescem em importância. Invariavelmente

1 Licenciado em História pela FAPA (2005). Educador de História da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Fundamental Nossa Senhora de Fátima. E-mail: cdarolim1979@gmail.com.

te, inseridos em regiões com grandes dificuldades sociais e econômicas os educadores lutam pela manutenção do atendimento do público de educandos e pela permanência de escolas funcionando em condições para recebê-los.

O presente texto procura realizar uma reflexão da importância da oferta da modalidade da EJA nas escolas municipais localizadas em regiões periféricas e de dificuldades socioeconômicas em Porto Alegre. A partir de entrevistas realizadas por alguns educandos, das turmas de EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima (EMEF N.S. Fátima), com moradores da comunidade que já haviam estudado na escola realiza-se essa reflexão sobre o papel desempenhado pela escola há algumas décadas.

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a EJA teve seu início através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), no ano de 1989. Na EMEF Fátima, o SEJA foi implantado em 1993, a partir de uma demanda do Orçamento Participativo (OP)<sup>2</sup>. Desde então, busca-se, por parte dos educadores a manutenção do acesso, inclusão e permanência dos educandos proporcionando espaços vivenciais de cidadania.

Somente a partir dos anos 1980, o bairro Bom Jesus passou a ser oficialmente reconhecido como um bairro da cidade. Anos antes disso, contudo, a Escola já exercia um importante papel para centenas de pessoas que viviam nas comunidades do Mato Sampaio, Vila Pinto, Vila Divinéia e Vila Fátima. Estes nomes permeiam a história deste que já foi considerado o maior aglomerado contínuo de sub-habitacões da cidade de Porto Alegre. Em 1957, o galpão que era utilizado para distribuição de comida para crianças, deixadas à mercê pelas famílias de trabalhadores que não possuíam meios de cuidá-las enquanto trabalhavam, transforma-se no primeiro centro alfabetizador do Mato Sampaio, quando

---

2 Ver o trabalho de Rolim e Hübner sobre o trabalho dos educadores na EJA da EMEF Fátima: ROLIM, César Daniel de Assis; HÜBNER, Susane. (Re)significação da participação nas eleições municipais, um projeto interdisciplinar. *X Seminário Nacional: Diálogos de Paulo Freire – Democracia, sujeitos coletivos e Pedagogia da Esperança*. Porto Alegre. 2016.



recebeu o nome que leva até hoje: Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima. Essa mudança ocorreu durante a gestão (1956-1958) de Leonel Brizola<sup>3</sup> como prefeito de Porto Alegre. Constitui-se no Grupo Escolar mais antigo do Município de Porto Alegre.

No primeiro semestre do ano de 2017, durante as aulas da disciplina de História para as Totalidades Finais (T4, T5 e T6) do Ensino Fundamental foi trabalhada a importância da memória coletiva que envolve todos que tiveram algum vínculo com a escola durante essas seis décadas de história da escola. Sobre o conceito de memória coletiva utiliza-se as contribuições de Maurice Halbwachs (1990, p. 26), que lembra o fato de que nossas lembranças permanecem coletivas e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos. Segundo o Halbwachs, a memória individual resulta do cruzamento de múltiplas correntes de memória coletiva, o que confere especificidades e importância às lembranças de cada pessoa. Para Halbwachs (1990, p. 51-52):

Se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apóiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com ou-

3 Em 1955, Brizola foi eleito prefeito de Porto Alegre, derrotando por larga margem a Frente Democrática (PSD, UDN e PL). Ao iniciar o seu mandato com profunda prioridade ao atendimento de reivindicações das classes trabalhadoras, como saneamento básico, criação de escolas primárias e melhoria nos transportes coletivos. Um dos pontos mais enfatizados de sua administração foi a criação de grupos escolares municipais em toda a área urbana, principalmente nas vilas populares. Ver: BRIZOLA, Leonel de Moura. Verbete. *Fundação Getúlio Vargas – CPDOC*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/leonel-de-moura-brizola>. Acesso: 16 de fevereiro de 2018.

tros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Contudo, quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social.

A ideia foi incentivar os educandos a pesquisarem a história da escola, que em muitos momentos confunde-se com a história da comunidade, a partir da realização de entrevista com familiares ou amigos que já haviam estudado na escola. Essa entrevista foi realizada a partir de um questionário simples onde os entrevistados respondiam às seguintes perguntas:

1. Nome?
2. Em qual época (ou anos) estudou na escola?
3. Cite algumas lembranças do tempo de estudante.
4. Quais eram as principais qualidades da escola na época?
5. Qual era (e ainda é) a importância da escola para os moradores do bairro?

Foram mais de 55 entrevistados, um número considerável de ex-educandos da escola que se dispuseram a conceder um breve relato sobre a sua vivência e lembranças da época de estudante. A faixa-etária foi bastante variada: a entrevistada com mais idade tinha 65 anos de idade e a mais jovem 29 anos de idade. Durante o texto procura-se apontar algumas frases selecionadas da entrevista.

Lembro de quando a escola era de madeira e tinha apenas algumas salas e nos alimentávamos no refeitório ao lado das salas de aula. (Santa, entrevistada pelo estudante Luis Percy).

A lembrança dos tempos em que a escola tinha apenas uma estrutura de madeira é marcante em muitas falas dos entrevistados. As transformações ocorridas nas dependências da escola também acompanharam a dinâmica do

bairro que atualmente possui uma ocupação essencialmente residencial mas dispõe também de comércios e serviços para os seus moradores<sup>4</sup>. Estes lembram o processo de pavimentação do bairro bem como algumas melhorias estruturais da escola.

Eu estudei na época em que o pátio da escola era irregular, com partes mais altas na entrada, pela rua A e com piso irregular na direção do prédio do refeitório. (João, entrevistado pelo estudante Maicon)

As mudanças ocorridas na escola se refletiram mais na década de 1990, especialmente na segunda metade quando ocorreu uma reformulação e construção de prédios durante a gestão de Raul Pont como prefeito de Porto Alegre. A partir de 1997, a escola passa a se organizar a partir dos Ciclos de Formação e passa a contar com um laboratório de informática.

Lembro quando inauguraram os prédios novos. Até computador passamos a usar depois da reforma da escola. (Gilberto, entrevistado pela estudante Cláudia).

Em muitas entrevistas, percebe-se o quanto a escola significava para os entrevistados. A possibilidade de uma oportunidade de inclusão ao ambiente escolar para muitos adolescentes que por vários fatores não conseguem concluir os estudos no período adequado.

Quando eu retornei pra escola, eu já era adolescente e isso foi importante, porque não consegui terminar na idade correta. (Vando, estudante entrevistado por Roberta)

4 BOM JESUS. Memória dos bairros de Porto Alegre. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 1998. Disponível em: <https://cphpoa.wordpress.com/2014/12/29/bom-jesus/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

O processo de juvenilização da EJA é apontado por Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) que lembram que isso é um desafio para os educadores da EJA. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 1980, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior.

Não ficava quieto nas aulas. Isso fez com que eu não conseguisse terminar as séries no ensino regular. (Gilberto, entrevistado pela estudante Cláudia).

Os jovens que estudam na EJA carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Como lembram Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), os dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar.

Na escola aprendia muita coisa. Até aula de Francês nós tivemos nos anos que es-

tudei por lá. Acho que aprendi muita coisa sobre que temos direitos e devemos lutar para ter mais. (João, entrevistado pelo estudante Maicon).

A construção de sujeitos cidadãos é um dos objetivos do trabalho do educador. Como lembra Machado (2016, p. 431), estamos falando de educação como prática humana, constituída e constituinte das relações sociais e políticas produzidas no âmbito da sociedade. Educação como direito de todas e todos os cidadãos a acessarem democraticamente os saberes sistematizados pela humanidade, contribuindo na construção de novos saberes. Educação garantida como política pública de Estado, pois essa é a única alternativa possível para que os trabalhadores e as trabalhadoras deem prosseguimento a seus estudos. Para tanto, nesse momento cresce em importância a EJA que possui uma história rica em experiências na capital do RS. Como afirma Freire (1989): o que deve ser instaurada é a pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana que possibilite ao próprio povo a elaboração de uma consciência do mundo em que vive.

Algumas coisas que aconteciam na nossa realidade falávamos na escola. (João, entrevistado pelo estudante Maicon).

Essa fala remete à ideia de que a escola deve refletir a realidade em que está inserida. O trabalho pedagógico na EJA é, preferencialmente, desenvolvido a partir das experiências e/ou realidades dos estudantes, bem como os interesses e saberes que os sujeitos levam para as salas de aula. Os conteúdos são apresentados de maneira específica, relacionados sempre que possível às situações do cotidiano. Sendo assim, na didática da EJA, objetiva-se incorporar os conteúdos às ações concretas, que contribuam na vida destes estudantes de maneira que possa capacitar à ação social dos estudantes. Desse modo os educandos possam sentir que estão inseridos em um espaço de cidadania sob

a influência da educação popular a partir do cotidiano dos educandos, segundo Freire (2010, p. 15):

o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.

Meus netos estudam na escola hoje. Tenho muito carinho pela escola. Acho que ela deve ser defendida por todo mundo aqui na comunidade. (Santa, entrevistada pelo estudante Luis Percy)

Percebe-se que há um carinho importante de pessoas que estudaram na escola e têm a consciência da importância dela para todos. Parecem estarem de acordo com a defesa irrestrita da educação como um direito de todos. Por esse motivo, como aponta Machado (2016, p. 432), ao lado de todas as lutas travadas na EJA, a luta pelo direito a escolarização de qualidade é uma bandeira que precisa ser retomada em seu sentido mais profundo, como um compromisso ético-político dos educadores para com os educandos. A autora afirma que há, sobretudo nas últimas décadas, uma perda do sentido da escola como um espaço de aprender e ensinar, de acessar e produzir conhecimento, de aguçar o potencial do pensamento crítico e reflexivo. Para todas as gerações isto é um grande prejuízo, mas para jovens e adultos trabalhadores resulta na inviabilidade de seu retorno ao processo de escolarização, pois se perde o sentido da luta pelo acesso à escola, já que esta não consegue cumprir seu principal papel, que é o de produzir e lidar com o conhecimento transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores. Nesta categoria, evidencia-se a importância da educação acontecer ao longo da vida em um processo contínuo, no qual o

adulto seja percebido em seu inacabamento, próprio do ser humano em sua experiência vital (FREIRE,1998).

Só consegui um emprego melhor graças aos meus estudos lá na escola. Agradeço aos professores que tive. (Santa, entrevistada pelo estudante Luis Percy).

Essa possibilidade da educação como emancipação dos trabalhadores é considerada por Jarvis (2015, p. 820), na medida que o autor considera que a aprendizagem como a combinação de processos ao longo da vida pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, significados, crenças e sensações) – experiência situações naturais e sociais, cujo conteúdo é então transformado cognitivamente, emotivamente ou empiricamente (ou através de qualquer combinação dessas formas) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa em constante mudança. Freire (1972, p. 103) ressalta:

Por isto mesmo os reconhece [os alunos] como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência da sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e no devir da realidade.

Buscou-se durante o trabalho com os educandos ressaltar a importância do relato das impressões e experiências deles durante a coleta das memórias de ex-estudantes. Procurou-se reafirmar a importância das histórias individuais inseridas numa comunidade de permanentes dificuldades. O diálogo entre as experiências dos anos anteriores com as

expectativas e vivências dos educandos atuais da escola foi bastante importante.

## REFERÊNCIAS:

BOM JESUS. **Memória dos bairros de Porto Alegre**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 1998. Disponível em: <https://cphpoa.wordpress.com/2014/12/29/bom-jesus/>

Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

BRIZOLA, Leonel de Moura. Verbetes. **Fundação Getúlio Vargas – CPDOC**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/leonel-de-moura-brizola>. Acesso: 16 de fevereiro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14. Maio-Agosto de 2000. p. 108-194. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JARVIS, Peter. **Aprendizagem humana: implícita e explícita**. In: *Educação e Realidade*. V. 40. N. 3. Porto Alegre, 2015.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos após vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília. V. 10. N. 19. Jul/dez 2016.



ROLIM, César Daniel de Assis; HÜBNER, Susane. (Re)significação da participação nas eleições municipais, um projeto interdisciplinar. **X Seminário Nacional: Diálogos de Paulo Freire – Democracia, sujeitos coletivos e Pedagogia da Esperança**. Porto Alegre. 2016.



## DÍALOGOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA ECOLOGIA COSMOCENA.

*Daiane Ferreira Ferreira*<sup>1</sup>  
*Eliane Almeida de Souza*<sup>2</sup>  
*Vilmar Alves Pereira*<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Ecologia Cosmocena, Comunidades Tradicionais.

### INTRODUÇÃO

Esse artigo centra-se na necessidade de socializar no processo de educação formal e não formal, um novo conceito inserido a partir da Educação Ambiental desenvolvido pelo autor Vilmar Alves Pereira, que vem reivindicando uma melhor compreensão da relação humanidade-natureza em sua totalidade, denominado Ecologia Cosmocena que em sua terceira tese, abre caminhos para dialogar com os povos tradicionais. Nesse bojo, além dos quilombolas, indígenas, e outros, os pescadores/as e agricultores/as são também legítimos e dentro de uma perspectiva metodológica freireana, integram seus reposicionamentos legitimando em seu cotidiano, a ciência com maior sintonia entre a natureza e a humanidade, redefinindo olhares, vivências e aprendizagens com o *cosmos*.

- 1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos de Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, daiane.ferreira13@outlook.com
- 2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/ FURG, membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos de Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, negrasim2004@yahoo.com.br
- 3 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, líder do Grupo de Estudos sobre Fundamentos de Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, coordenador da Pós-Graduação em Educação Ambiental/FURG, vilmar1972@gmail.com

A partir da contribuição do autor, esse conceito nasce da necessidade hermenêutica de num campo fértil, alargam conhecimentos e trocas de saberes a partir da educação popular e ambiental cujo campo da práxis se dá na educação de jovens e adultos em comunidades tradicionais.

## **DIÁLOGOS: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ECOLOGIA COSMOCENA E COMUNIDADES TRADICIONAIS**

Lembrando que nossa História acompanha um movimento cíclico, após muitos anos de pesquisas, no início do Século XXI surge um novo conceito denominado de “Ecologia Cosmocena”. Quem o cunhou e o apresenta para a sociedade é o pesquisador/autor, Dr. Professor Vilmar Alves Pereira. A fim de melhor identificar de onde parte nossa proposta no XX Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire, faz-se necessário apresentarmos essa nova terminologia sob a ótica de sua raiz epistemológica:

Reconhecendo o horizonte da era *Antropocena*, em que se avalia o impacto das atividades humanas como determinantes na alteração ecológica do planeta, sugerimos uma Ecologia que denominamos *Cosmocena* – não enquanto uma era, mas enquanto uma necessidade hermenêutica de reposicionarmos a referida relação. Trata-se de um estudo de inspiração em leituras da Hermenêutica (Gadamer, 2002); Física Quântica e Ecologia (Capra, 2006; 2011);

Pensamento Pós-Metafísico (Habermas, 2002; Leff, 2006); Astrofísica e Filosofia – Inteligência Espiritual (Zohar; Marshall,

2012); *Ecologia e Ética* (Boff, 2012); *Ambientalismo e Medicina* (Lovelock, 2010), e *Biodiversidade* (Wilson, 2008). Esses referenciais nos indicam a possibilidade de uma ecologia com maior sintonia entre a natureza e a humanidade, redefinindo olhares, vivências e aprendizagens com o *cosmos* (PEREIRA, 2016 p. 138<sup>4</sup>).

4 Texto extraído do artigo publicado na revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG Edição Especial, julho/2016

A partir desse autor, nos arriscamos a inserir esse conceito que tem origem no campo da educação ambiental, no espaço de vida dos pescadores (as) agricultores (as) da comunidade da Ilha dos Marinheiros e Ilha da Torotama, ambas localizadas na Zona Rural do Município do Rio Grande-RS que integraram parte de um Projeto intitulado Educação Para Pescadores. Considerados sujeitos de uma comunidade tradicional suas atividades econômicas envolvem a Pesca Artesanal e a Agricultura Familiar, o que possibilita uma relação direta com a natureza e com o meio em que vive. Assim, para reforçar metodologicamente que na Primeira e Terceira Tese dessa, os povos tradicionais são reconhecidos em suas simbioses, como povos que sempre estiveram na sociedade, e o mais instigante é saber como eles se organizam em sua forma de “bem viver”, além de pensar uma nova relação entre Natureza-Humanidade.

Se faz necessário contextualizar o projeto referido para uma maior compreensão da relação estabelecida. O Projeto Educação Para Pescadores começou em uma comunidade da zona rural do município do Rio Grande denominada de Ilha da Torotama no ano de 2008. Esta região tem como principal fonte econômica a Pesca Artesanal e fica localizada há 58Km de distância da área central do Município do Rio Grande. O projeto Educação para Pescadores surgiu da necessidade que alguns pescadores e pescadoras desta região possuíam pesqueira no que tange o processo regulamentação exigido pela legislação pesqueira, pois precisavam saber ler e escrever para conseguir a obtenção de alguns documentos de pesca, como por exemplo, a matrícula de pescador, documento emitido pela Capitania dos Portos mediante uma prova de conhecimentos específicos de pesca e navegação. Neste sentido, o projeto foi ganhando parceiros como a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Secretaria de Município da Pesca, Secretaria de Município da Educação-SMEd, 18ª Coordenadoria Estadual de Educação-18ª CRE e a Capitania dos Portos. Ressaltamos que, a idéia inicial do projeto surgiu devido a preocupação da própria

capitania sobre a dificuldade que os pescadores possuíam em obter as documentações que regulariza a permissão da pesca artesanal na Laguna dos Patos.

A caminhada do projeto continuou e agregaram inúmeros voluntários estudantes de graduação e pós-graduação da FURG. A caminhada percorrida permitiu que trilhássemos outros caminhos em outras localidades da zona rural deste município, em 2010 começou a ser desenvolvido na Ilha dos Marinheiros e em 2014 na Comunidade da Capilha. O que estes lugares possuem em comum? São educandos e educandas com o desejo de retornar a sala de aula, concluir o ensino fundamental e médio, além de se sentirem reconhecidos e aceitos nesta sociedade excludente. Neste horizonte, este trabalho busca relacionar o Projeto Educação para Pescadores com os conhecimentos de mundo que estas comunidades tradicionais possuem e que a Ecologia Cosmocena traz como viés da Educação Ambiental.

Portanto, esse inovado conceito que gradativamente adentra o campo acadêmico, e apresentado como uma potência de possibilidades para tratar dos assuntos referentes à educação ambiental sob a perspectiva ontológica do “ser mais” e diante desse prisma surge a possibilidade de se mergulhar num campo fértil que são os pescadores (as) e agricultores (as) destas comunidades a fim de dialogar com suas formas de resistência a um sistema capitalista que pouco os reconhece, e ver nesse espaço como têm sido praticada suas atividades educativas de uma melhor qualidade de vida em seu cotidiano. Partindo de Freire no campo educativo, e socializar como esses encontram estratégias de sobrevivência e a resistência a um processo exploratório em seu cotidiano.

Em minha visão, “ser” no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consiste em intervir na realidade e manter nossa esperança. Enquanto educadores progressistas, devemos nos comprometer com essas responsabilidades (FREIRE, 2014, p.50-51).

Sendo o “bem viver” uma característica peculiar desse povo que acorda cedo, organiza seu material, sendo os pescadores com a manutenção das suas redes para a noite ir para a Laguna dos Patos pescar, é importante ressaltar aqui que as mulheres pescadoras possuem um papel importantíssimo na cadeia produtiva do pescado sendo elas as responsáveis pela organização das atividades domésticas, beneficiamento do pescado e ainda garante uma estrutura mínima de organização familiar permitindo que o pescador tenha condições e qualidade para realizar as lidas no mar, os agricultores e agricultoras com seus artefatos realizam o plantio e possuem uma conexão com a terra e com ambiente se utilizando dos conhecimentos populares para realizar suas atividades com êxito. Com isso, é importante refletir sobre a conjuntura política atual em nosso país que através de um governo ilegítimo retira os direitos do povo, sobretudo da classe trabalhadora, neste sentido a luta para ter no mínimo seus direitos respaldados nas legislações trabalhistas por se identificarem enquanto trabalhadores autônomos se fazem presente nestas comunidades.

Partir da Ecologia Cosmocena e socializar como esses sujeitos empoderados de seus barcos, mar e terra se tornam desbravadores do ambiente porque acreditam na força de seu trabalho, deixando seus acessos à educação em outros planos ainda quando jovens, porque estão envolvidos em metas na maioria das vezes inatingíveis dentro do sistema que historicamente não os valoriza na partilha real de seu trabalho, restando-lhes pouquíssimos lucros. Neste cenário, o projeto educação para pescadores busca um viés embasado na Educação Popular respeitando a realidade destes sujeitos, oportunizando a formação na educação básica através da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Respaldados por esta nova teoria reaproximamos os saberes tradicionais que ao longo do tempo foram afastados por essa epistemologia cartesiana presente nos espaços formais e até mesmo informais.

Há muita sabedoria ainda não percebida no universo infinito. (...). E, nesse esforço de abertura, talvez permitir novos acontecimentos, novos papéis nas relações educativas e, fundamentalmente, novas aprendizagens, que, por consequência, permitirão que em nossas práticas educativas possamos expressar novos modos de ser.(PEREIRA, 2016, p. 81)

Dialogar com eles no que se refere as suas formas de aprenderem e se colocarem no mundo, atravessados pelo mar e a terra na cidade de Rio Grande, é no mínimo fazer com que as vozes desses sujeitos excluídos possam ecoar no Brasil e no mundo, como algo a ser respeitado, valorizado, mas acima de tudo melhor reconhecido.

Essa ciência vem para inovar e contribuir legitimar saberes tradicionais pré-existentes e milenares, cujo grupo de pescadores (as) e agricultores (as) integram uma grande teia onde o fio condutor onde o pano de fundo desse trabalho tem por objetivo geral no campo da Educação ambiental, refletir, dialogar sobre a importância do conhecimento popular para as comunidades tradicionais e quanto se torna significativo os processos de aprendizagens quando essas relações são consideradas no fazer em sala de aula.

O campo de desenvolvimento dessa pesquisa foi ancorado e tecido como uma rede nas comunidades tradicionais já mencionadas e com os sujeitos protagonistas desta história. Uma diversidade e pluralidade presente, a conexão com a natureza e com o ambiente é encantador. Pesando esta relação, segundo Pereira (2016, p.56) “a agricultura foi a primeira grande revolução, pois mudou radicalmente a relação humanidade e natureza”. A agricultura realizada nestas comunidades ainda traz consigo intrinsecamente aquela agricultura de subsistência sem o fomento da grande exploração da terra. A Pesca Artesanal também possui essa relação de subsistência diferentemente do esforço de pesca e da grande exploração realizada de forma irresponsável pela pesca industrial que visa grandes lucros sem o devido respeito com os recursos naturais. Assim, o trabalho nestas comunidades surgem como um viés do princípio educativo.



Quando nos referimos ao trabalho como princípio educativo, significa que buscamos superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar jovens e adultos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, não apenas como governados. (GRAMSCI 1981, p.144 apud CIAVATTA, 2005).

A partir dos diálogos com os pescadores e Freire, constatamos que a ecologia cosmocena veio para alargar horizontes e expandir práxis pedagógicas no momento em que autoriza pescador a dizer a sua palavra, e ao mesmo tempo o reconhece como sujeito político de sua própria vida.

Em tempos difíceis, enquanto escrevíamos esse artigo, nos chegou a informação de que a EJA a partir desse o momento passa a ser aplicada totalmente a distância. Ora, se presencialmente, já encontramos dificuldades de entendimento sobre muitas práxis, imagine sem o contato direto com os sujeitos que ainda chegam timidamente no ambiente escolar?

Seguimos na condição de pesquisadoras preocupadas com os rumos da educação em nosso país, e principalmente com os rumos dos trabalhadores das classes populares, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, negros, LGBTQs e outros, pois a representatividade política que não foi eleita por esses segmentos e toma o Brasil de assalto, não dialoga e muito menos se preocupa em instituir legislações que os protejam das mais variadas formas de preconceitos e violências, e o que é mais alarmante, retira desses grupos direitos conquistados secularmente.

Fizemos esse parêntese, para reforçarmos a necessidade de muitas leituras, e quiçá outros autores que integram nossas pesquisas, sem perdermos o foco da ecologia cosmocena que versa sobre a necessidade de se repensar a formação integral do sujeito sobre uma nova compreensão das discussões existentes referentes à relação homem e natureza, uma Ecologia humanista com uma valorização a vida.

Para trabalharmos essas especificidades, faremos uso desse conceito dentro do campo dos Fundamentos da Educação Ambiental, onde assumimos o cuidado de socializar as reflexões com um rigor científico, tentando respeitar a relação desse grupo em sintonia com o *cosmos*, numa tentativa de entender historicamente como esses pescadores(as) e agricultores (as) se tornaram protagonistas de seus aprendizados (vida) em detrimento de seu processo educacional tradicional e em seu cotidiano nos dão os maiores exemplos de respeito com o ambiente.

Diante destas correlações educativas, é no espaço não formal que nutrimos nossos espíritos ao dialogarmos com esses pescadores (as), agricultores (as) e suas diferentes formas de verem e entenderem o mundo perpassados por um conhecimento milenar presentes nesses espaços, que os fortalece e os liga diretamente aos saberes de mundo.

## CONCLUSÕES

Realizar o aprofundamento de estudos existentes sobre Educação de Jovens e Adultos de comunidades tradicionais focados como principal instrumento de problematização a Ecologia Cosmocena é legitimar quiçá, a criação como uma ciência potente e reveladora que foca na preocupação da natureza como um todo, e também com a verdadeira causa e principalmente com a origem das doenças mais comuns da humanidade, que tem se refletido diretamente no desequilíbrio dos campos energéticos. Constatações essas que vivemos intensamente ao dialogarmos com esses sujeitos agricultores (as), pescadores (as) que possuem uma relação intrínseca com o meio em que vive e que possui uma relação direta com a natureza e com os recursos naturais de onde tira seus subsídios econômicos de sobrevivência. Diante das grandes transformações que ambiente vem sofrendo principalmente pelo fomento do sistema capitalista é importante que nesses espaços de educação formal ou informal se faça o diálogo sobre o horizonte que busca modificar a relação sujeito-objeto

estabelecido pela modernidade e construir uma relação de intersubjetividade (sujeito-sujeito).

Assim, a Ecologia Cosmocena surge do horizonte de muitas inquietações do autor buscando uma reflexão mais profunda sobre as concepções da Educação ambiental, o reconhecimento das outridades de saberes que historicamente são negados e uma visão não mais hierárquica onde o ser humano seja o ser mais importância no cosmo. Deste modo, a Ecologia Cosmocena surge da necessidade hermenêutica de reposicionar a relação humanidade-natureza.

## REFERÊNCIAS

- Clavatta, Maria. **A FORMAÇÃO INTEGRADA a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. 2005. Disponível: [http://www.uff.br/trabalho\\_necessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalho_necessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf). Acesso em 16/10/2017
- Freire, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis** / Paulo Freire; [organização Ana Maria de Araújo Freire]. 1º Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2014.
- Pereira, Vilmar. **Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no cosmo**. 1º Ed. Juiz de Fora, MG. Garcia edizioni, 2016.



## EDUCAÇÃO DE JOVENS: EXPERIÊNCIAS DE POLÍTICA, SOLIDARIEDADE, LIBERDADE E REINVENÇÃO

*Alexsandro dos Santos Machado*<sup>1</sup>

*Irene Reis dos Santos*<sup>2</sup>

*Sergio Gomes Camarú*<sup>3</sup>

Querido Paulo Freire,

São mais de 20 anos de saudade, mas sempre conversando contigo. Você sabe de nosso respeito por ti, mas sua presença em nós é tal, que não podemos levantar um muro e te tratar com uma formalidade que não existe nesta nossa experiência dialógica.

Graças aos professores de escola pública, somos educadores. Fomos jovens participantes de grêmio estudantil e juramos entregar nossas vidas aos jovens. Nossa missão é buscar onde eles estão, colher o que dizem e espalhar suas vozes por diferentes terrenos. Enquanto fazemos isso, conversamos também contigo e te contamos tudo o que anda acontecendo por aqui nesta tua ausência; presença constante.

Onde estão nossos jovens? Terão consciência de que somos todos, em qualquer idade, seres inacabados? Como vamos nos construindo? Será pela experiência?

Lembramo-nos de um ensinamento teu de que a natureza histórica da educação não pode ser exportar a experiência e sim reinventá-la. Isso nos remete ao que você diz sobre a Educação bancária, correto? Não podemos con-

---

1 Docente na UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto do Curso de Bacharelado em Saúde Coletiva. alexdesapucaia@gmail.com

2 Discente na UDE - *Universidad de la Empresa – Facultad de Ciencias de la Educación*. Mestrado em Ciências da Educação – Uruguay. irenereisdossantos@gmail.com

3 Discente na UDE - *Universidad de la Empresa – Facultad de Ciencias de la Educación*. Mestrado em Ciências da Educação – Uruguay. scamaru@outlook.com

siderar a hipótese de transferir uma experiência ao outro, ignorando o que o outro já traz de bagagem de vida. Seria leviano entender que o jovem só tem a aprender e o adulto só tem a ensinar. Mais lógico pensar que experimentamos sempre e juntos, integrados.

Integrar-se com o outro é também permitir-se o descobrimento maior a que se pode chegar: o de si mesmo. Por ti, e por outros que te inspiraram, sabemos que o Eu só existe na relação com o Tu, na troca respeitosa. Quando abrimos espaço para a experiência do outro, permitimos que ocorra a nossa própria construção.

Mas, talvez você tenha pensado que, passada a ditadura, nossos jovens encontrariam melhor terreno para experimentar. Avançamos pouco. Recuamos. Ainda não nos perguntamos para onde vamos porque estamos na primeira pergunta, querendo saber, afinal, quem somos?

Ouvimos você dizendo que somos a relação entre a herança genética e a herança cultural e histórica. Mas como estas relações são construídas? Pela escuta atenta, pela consideração de que existe um Tu, podemos supor. Mas, o que você diria a respeito da escola sem partido?

Nossos professores e jovens experimentam tal dilema, têm sofrido as consequências e muitos, pasme, têm preferido se abrigar na alienação porque os debates estão muito polarizados. Como lidar com as diferenças de opinião se não as experimentam? O que pensa sobre isso?

“O que os jovens necessitam é precisamente do testemunho da diferença e o direito de discutir a diferença. Isto é o que deveria acontecer. Quão bonito é para os estudantes acabar de ouvir um professor ou professora progressista falar sobre utopia, criticando, por exemplo, um discurso neoliberal – que agora está espalhando pelo mundo a terrível ideologia do fatalismo – e ouvir, depois que aquele professor ou professora se retira da sala, outro ou outra, que entra, defendendo o discurso liberal.” (FREIRE, 2016, p. 35)

Então, Paulo, você está nos dizendo que quanto mais expostos à diversidade de opinião, mais capazes serão os

jovens de desenvolver senso crítico, de se posicionar politicamente, de produzir ideias próprias e não reproduzir ideias enlatadas, nem ser manipulados?

Ou seja, sem este tipo de experiência política nossos jovens estarão mais vulneráveis? Ficamos tentados a pensar que esta vulnerabilidade interessa a muitos políticos e partidos políticos, correto, mestre?

Edgar Morin e Carlos Delgado, em sua obra *Reinventar a Educação*, inspiram-se em ti e retomam sua ideia de que toda a educação é política. Alertam para a diferença entre política e partido político. Como falar de política em ambiente escolar? Estes autores respondem a esta indagação assim:

“Falemos de política com maiúsculas; de uma política que consiste em tomar consciência do mundo em que se vive, das relações democráticas que queremos que nele predominem e começaremos a entrever que existe um divórcio entre a educação e essa política porque a educação está falhando em sua função de preparação dos seres humanos para a vida.” (MORIN; DELGADO, 2016, p. 77)

Ou seja, quanto menos experiências vividas sobre a política na educação mais falho será o preparo para a vida e para a participação nela. Mais reféns estarão os jovens de decisões tomadas por outrem. Mais inseguros. Este tal dispositivo – escola sem partido – que teria sido criado para proteger o jovem, na verdade, o distanciaria do debate acerca de sua existência e de suas capacidades de transformação social? De sua participação? A politicidade da educação, afinal, não deveria ser banida e sim todo o contrário disso, correto? O que você acha disso, você que viveu e sofreu a ditadura?

“A politicidade da educação é a qualidade que a educação tem de ser política. E um princípio relacionado com esta qualidade é que a educação nunca foi nem nunca será neutra. Eu não estou falando de partidos, dos Democratas ou dos Republicanos, mas apenas analisando a natureza do processo educacional. Claro, os partidos têm não somente o

direito, mas o dever, de construir uma concepção de educação. Como é possível ser um político sem tornar-se um professor, sem tornar-se um educador? " (FREIRE, 2016, p. 38)

Indo mais longe, Freire, como pode ser possível que políticos que jamais foram educadores, deliberem sobre questões relacionadas intrinsecamente com a educação? Sendo político, não se tornou educador e ainda quer definir como este deve atuar, sem qualquer embasamento pedagógico, arbitrando sobre práxis, julgando, perseguindo, calando vozes, intimidando? Pode isso, professor?

Diante de tantas frustrações com a política, com os políticos, com os partidos, muitos de nossos jovens e também adultos, estão sem coragem de sonhar. Temer é o verbo mais conjugado. Ele bloqueia qualquer chance de se confiar no outro e construir sonhos. Já não estamos falando sobre utopias, isso seria muito mais profundo. Falamos sobre sonhos mesmo. Sonho de se ter uma educação equânime.

Podemos pensar que a experiência nos remete ao próprio ato de experimentar que só se dá quando todos os nossos sentidos estão aguçados e não distraídos com estímulos externos, bombardeados com mensagens de falta de perspectiva. E é tanto ruído que, se nem os adultos são ouvidos, imagine só se a voz do jovem chega a alguma parte! A realidade exibida em meios de rápida circulação é desastrosa. A alienação parece ser a melhor saída. Contra o que lutar? Com quem fazê-lo? Como transformar esta realidade, professor?

"A realidade pode ser transformada e deve ser transformada. O fato é que meus sonhos permanecem vivos, a força dos meus sonhos me leva a dizer a vocês mais uma vez: por favor, não desistam. Não permitam que esta nova ideologia do fatalismo mate a sua necessidade de sonhar. Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana. " (FREIRE, 2016, p. 49).

Entendemos as suas palavras, mestre. Dialogamos contigo, com os jovens e com educadores. Entendemos que o desafio da educação é semear sonhos. Porém, há pouca escuta. Há pouco amor. Há pouco diálogo.



Comunicando-nos, podemos nos integrar. Integrados, podemos ser livres. Sendo livres, podemos criar. Criando, podemos! Porque sabemos de nossa capacidade criativa, não nos acomodamos ao meio. Ao contrário, modificamos o meio para que este atenda às nossas necessidades. Esta é nossa essência humana.

De acordo contigo, integrar-se é a vocação natural do homem, mas, para que isso ocorra, é mister uma atitude permanentemente crítica que supere a atitude do simples ajustamento e acomodação. Isso nos faria estar conectados com os temas e as demandas de nossa época e com o fim maior da educação: integrar o sujeito com a sua realidade, com a sua comunidade, com a solução de sua problemática real. Assim, os jovens poderiam ler e reinventar, dialogicamente, as palavramundos de suas comunidades, transformando-as a partir da experimentação Política (com letras maiúsculas!), da solidariedade e da liberdade.

## REFERÊNCIAS

- MORIN, E; DELGADO, C. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Tradução de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.
- FREIRE, Paulo.; FREIRE, A.; OLIVEIRA, W. **Pedagogia da solidariedade**. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.



# REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DO PARECER 11/2000: UM DIÁLOGO ENTRE OS DADOS ESTATÍSTICOS OFICIAIS E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE

*Márcia Taborda<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar as funções da EJA de acordo com o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000), correlacionando-as com os dados estatísticos para fins de composição argumentativa. Propõe-se, ainda, a uma breve reflexão problematizadora com base na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, acerca das questões apresentadas.

Para o estudo foram utilizados documentos oficiais, assim como fontes de dados como o IBGE, Censos (de 2000, 2010 e 2017), PNAD, Agência Brasil e a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

A metodologia de cunho exploratório-descritiva caracteriza-se como pesquisa documental e bibliográfica.

## UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO PARECER 11/2000

O Parecer 11/2000 refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e foi aprovado em 10 de maio do ano de 2000 (BRASIL, 2000).

Propõe-se às funções reparadora, equalizadora e qualificadora e tem como principal objetivo

assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secun-

1 UNISINOS, Mestrado em Educação, bolsista CAPES, marcia.taborda rp@gmail.com

dária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); deverse-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária. (art.13,1, do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU de 16.12.66, aprovado, no Brasil, pelo decreto legislativo nº. 226 de 12.12.95 e promulgado pelo decreto nº. 591 de 7.7.92) (BRASIL, 2000, p. 1).

Ao apresentar os fundamentos e funções da EJA em suas definições prévias, o Parecer 11/2000, estabelece de imediato as imagens e modelos do país, cujos conceitos baseiam-se em pares opostos e duais. Esta imagem de opostos é exemplificada como "Dois Brasis", "oficial e real", "Casa Grande e Senzala", "o tradicional e o moderno", "capital e interior", "urbano e rural", "cosmopolita e provinciano", "litoral e sertão" (BRASIL, 2000, p. 3). Para esclarecer o relator completa:

esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados. Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia (idem, p. 3).

Ao refletir sobre a relação dual entre alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados, é preciso que reconheçamos o quanto estamos aquém de garantir a escolarização básica no país. Para reparar o imenso número de pessoas que de algum modo não tiveram acesso ou por inúmeros motivos não conseguiram se manter na escola, o Parecer 11/2000 propõe a função reparadora, equalizadora e função qualificadora ou permanente.

## FUNÇÃO REPARADORA

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p. 7).

Os dados do Censo do IBGE e do PNAD também nos apresentam “Dois Brasis”. No ano de 2000, de acordo com o Censo, 40% da população possuía nenhuma escolaridade ou fundamental incompleto. Em 2010 este mesmo percentual, ainda de acordo com o Censo, caiu para 27%. A melhora, porém, fica bem representada apenas em percentuais comparativos, pois se considerarmos “de quem” estamos falando, são mais de 35 milhões de pessoas sem alfabetização ou alfabetizadas funcionalmente.

Fiori (Freire, 2014), prefaciando a *Pedagogia do Oprimido*, descreve este contexto como a “trama da dominação” que encerra as possibilidades educacionais por não permitir que o oprimido desenvolva condições de reflexão e constituição como sujeito de sua própria destinação histórica. Freire (2014) evidencia ainda que, enquanto os oprimidos não alcançam a consciência de seus estados de opressão, acabam por aceitar sua exploração, assumindo posições passivas e estabelecendo a “convivência” com o regime opressor.

Entenda-se também por esta informação que, no conjunto de pessoas cuja escolarização é a de ensino fundamental I, concentram-se o grande contingente de analfabetos funcionais. Este termo, que foi difundido pela UNESCO a partir da década de 60, refere-se à impossibilidade de participar eficazmente de uma sociedade centrada na escrita.

O alfabetismo funcional nos remete à questões cujas raízes são reflexo do ponto de vista social, como bem coloca o relator. O Parecer 11/2000 apresenta elementos históricos

que contextualizam as bases legais, formulação e aplicabilidade das leis de acordo com o contexto e conflitos históricos sociais. Deste modo, demonstra como a classe dominante subjugou segmentos sociais inteiros, que sofrem as consequências até hoje com tal desigualdade. A educação escolar fora negada por séculos aos negros escravizados, índios, migrantes e seus descendentes. Neste sentido, o Parecer 11/2000 lembra-nos:

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (BRASIL, 2000, p.6).

O documento nos esclarece que a função reparadora da EJA, além de possibilitar a entrada destes feitos desiguais no circuito dos direitos civis, reavendo o direito a uma escola de qualidade, também o reconhece como ser igual. O reconhecimento do princípio da igualdade remete à dialogicidade da Pedagogia do Oprimido, pois

se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2014, p.112).

Os dados estatísticos, porém, ainda estão muito longe de refletirem esta igualdade. O Censo de 2000 comprova extremos no que se refere à escolaridade segundo etnia: enquanto 16% dos negros e 6% dos brancos permanecia sem escolaridade; 12% dos brancos chegavam ao ensino superior e apenas 3% dos negros. Nove anos depois, de acordo com o PNAD, estes dados, embora um pouco melhores, não representam mudança significativa na escolaridade se consideradas as etnias: 12% dos negros e 5% de brancos sem escolaridade; 21% dos brancos e apenas 8% dos negros chegavam ao ensino superior.

A realidade social, de acordo com Freire (2014), não é fruto do acaso nem pelo acaso se transforma, pois é uma ação dos homens e é tarefa destes transformá-la. Deste modo,

o que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (idem, p.93).

Neste raciocínio e, de acordo com o relator, a Educação de Jovens e Adultos passa a ter um papel fundamental nesta dívida social com aqueles cujo acesso e domínio da escrita e leitura não os tiveram como bens sociais. Segundo o Censo de 2000, das 141,5 milhões de pessoas do país acima de 15 anos, aproximadamente 10,9 milhões frequentaram ou estavam frequentando algum curso de EJA, o que representa 7,7% da população na faixa etária estabelecida.

De acordo com os dados fornecidos pelo MEC<sup>2</sup>, só em 2010 a Educação de Jovens e Adultos registrou 2,5 milhões de matrículas no ensino fundamental e mais de 1 milhão de matrículas no ensino médio segundo o Censo Escolar (pelo sistema Educacenso).

2 MEC / AGÊNCIA BRASIL, 2010

## FUNÇÃO EQUALIZADORA

Além da função reparadora, em que o processo de escolarização quer proporcionar mais igualdades de oportunidades, a EJA também assume a função equalizadora:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (Brasil, 2000, p. 9).

Para compreender o texto do relator, no que diz respeito ao termo “donas de casa”, precisamos considerar os motivos pelos quais as mulheres estiveram afastadas da escola no decorrer da nossa história. Nos diz Ferreira (2007, p. 15):

[...] por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Sua identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro.



Os dias atuais e as várias mudanças contextuais que ocorreram no mundo proporcionaram às mulheres maior independência, ainda que, muitas vezes, com tripla carga de trabalho (filhos, casa e trabalho). A nova geração feminina está modificando este cenário e não mais representa os índices mais altos de analfabetismo. Pelo contrário: já são maior número também no ensino superior. De acordo com o Censo de 2000, 10% dos homens entre 15 e 64 anos eram sem escolaridade, em comparação a 9% das mulheres. Esta mesma diferença de 1% se apresenta nos dados do ensino superior da mesma pesquisa: 8% de homens e 9% de mulheres. Em 2009, de acordo com o PNAD (2010), os números referentes aos homens sem escolarização se mantiveram, enquanto as mulheres diminuíram seu percentual em menos 1%. Já no que diz respeito ao ensino superior os índices melhoraram, passando para 13% de homens e 16% de mulheres. Os dados que se destacam neste intervalo de tempo de ambas as fontes (Censo e PNAD) é o crescimento de mulheres no ensino médio que em 2000 era de 26% e em 2009 passou para 36%, um crescimento de 10% em menos de dez anos.

Apesar das novas gerações estarem compensando todo o atraso histórico, as mulheres que viveram (e muitas que ainda vivem) todo este enclausuramento social, acabam buscando na EJA a quebra desta tradição patriarcal e machista, prova disto é que dos alunos da EJA, 53% são mulheres, de acordo com o Censo de 2000.

Essa mudança na educação das mulheres sinaliza o processo de transformação e de libertação descritos por Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens [e mulheres] (sic) em processo de permanente libertação (FREIRE, 2014, p. 57).

A função equalizadora também se propõe a atender os encarcerados. A educação prisional é um direito e, ao mesmo tempo, problema social grave. De acordo com o Ministério da Justiça do Departamento Penitenciário Nacional (BRASIL, 2011) 18% dos presos em 2010. no Brasil, eram analfabetos, e 59% possuíam ensino fundamental incompleto. Este terrível quadro retrata o tamanho do problema que nossa sociedade possui e, ao mesmo tempo, ignora.

O sistema penitenciário, dos dados aqui analisados, apresenta, sem nenhuma dúvida, as estatísticas mais preocupantes, pois privar de liberdade não irá restabelecer ninguém, não irá reintegrar o indivíduo à sociedade. A construção da cidadania se faz urgente para que se possa favorecer melhores formas de inserção na sociedade dos encarcerados. O direito à educação é universal e inclui a educação de jovens e adultos. Deste modo, se é universal, inclui pessoas livres e privadas de liberdade, ainda que com problemas com a lei, negá-lo impede ao preso seu acesso aos direitos fundamentais e o submete à condição de sub-cidadania.

O reingresso ao sistema educacional remete às questões de humanização que Freire nos apresenta quando infere que os homens reconhecem o pouco saber de si quando “se fazem problema a eles mesmos” (FREIRE, 2014, p.39) realizando um exercício reentrante de questionar e buscar respostas, num movimento de humanização que os faz reconhecer a desumanização. Para o autor a humanização é uma “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (idem, p.40). Todavia, o autor enfatiza que esta consciência de si como oprimidos não se constitui por uma busca de superação por si são, pois estão imersos   realidade opressora. E, “tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarizaç o   convivência autêntica” (idem, p.

47). Assim, Freire (2014) identifica a dualidade que se instala quando os oprimidos se descobrem não sendo livres:

Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (p.47-48).

## **FUNÇÃO QUALIFICADORA OU PERMANENTE**

A terceira função básica da EJA, de acordo com o Parecer 11/2000 é a função qualificadora ou permanente. Se propõe proporcionar a todos a atualização de conhecimento por toda a vida. Tornando-se, deste modo, o próprio sentido da EJA, pois tem como fundamento o próprio caráter incompleto do ser humano, considerando suas possibilidades de desenvolvimento e adequação. De acordo com o documento:

A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000, p.11).

Esta função, porém, abrange dois critérios que, embora em sua teoria faça sentido e tenha coesão, na nossa realidade estão dispersos: permanecer e qualificar. O acesso ao ensino fundamental está sendo buscado e apresentou sinais de um percurso mais seguro durante os governos popula-

res, pois a democratização do acesso ao ensino fundamental proporcionou que 97% das crianças com idade entre 7 e 14 anos estivessem na escola, de acordo com o Ministério da Educação.

Acessar, porém, nem de longe pode-se considerar “permanecer”. Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Na verdade, Soares nos sugere que precisamos aprender durante toda a vida, de um modo complementar, ou, por suas palavras “uns saberes penetram e enriquecem os outros” (SOARES, 2002, p.41).

Para piorar este quadro, o processo de escolarização da população para aqueles que permanecem na escola, não faz uma correspondência entre tempo e aproveitamento: continua baixa a média da escolaridade. Percebemos isto pelo número restrito e insuficiente de acesso ao Ensino Médio, com desigualdade de desempenho no que se refere à conclusão. Dados do Censo de 2010 indicam que esta etapa da Educação Básica não foi concluída por 83,4% da população com idade igual ou superior a 18 anos.

Ao analisarmos o desempenho da educação rural em comparação à urbana, conforme o Censo de 2000, percebemos que a diferença triplica do número de pessoas sem escolaridade: na cidade é de 7%, e no campo é de 22%. Se considerarmos a educação superior, enquanto 10% da população urbana consegue acessá-la, apenas 1% da população rural alcança esta escolaridade. Esses dados refletem claramente a difícil tarefa da permanência que, se na cidade já é um desafio, no campo se torna um quadro realmente preocupante.

A proposição da função qualificadora, ao propor a constante e permanente atualização do conhecimento, nos remete às reflexões de Freire que delinea o homem como

inconcluso e em “permanente movimento de busca do ser mais” (FREIRE, 2014, p.101). Analisando a função qualificadora com base na Pedagogia do Oprimido, podemos considerar o caráter incompleto do ser humano, a consciência de sua inconclusão, em contextos de realidades históricas igualmente inacabadas refletidas no processo educacional. Nos diz Freire (2014, p.102):

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens [e mulheres] (sic), como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçarmos este breve panorama podemos concluir que são números muito expressivos que nos mostram uma realidade muito difícil para o desafio a que se propõe a EJA, que, apesar de tantas dificuldades, nestes dados apresenta melhorias expressivas na vida pessoal e social de tantas pessoas.

Os dados aqui apresentados, representam o período de governo popular, ou seja, anterior às mudanças do governo Temer que, dentre as principais e de maior impacto na área da educação, podemos citar: a PEC 55<sup>3</sup>, aprovada em 2016, que congela por 20 anos os investimentos (principal-

3 PEC 55 <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>> 4 REDE BRASIL ATUAL, 2017.

mente na educação); veto do artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias<sup>4</sup> para o cumprimento de metas previstas pelo Plano Nacional de Educação; e a Reforma do Ensino Médio<sup>4</sup>, aprovada em 2018, que propõe, entre outras medidas, que até 40% do Ensino Médio seja realizado à distância, sendo que para a EJA 100% de modo não presencial.

As reflexões aqui apresentadas e as mudanças que se apresentam no contexto atual do país, fazem com que a palavra de Freire volte a ser uma inspiração e uma aspiração. Porque se propõe libertadora, a educação da Pedagogia do Oprimido requer a prática da liberdade através da consciência e do diálogo. Este era o percurso que, apesar das dificuldades, trilhávamos. Quanto às perspectivas futuras, cabe aqui as palavras de Fiori (in FREIRE, 2014, p. 29) quando nos diz que “as contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam-se insuportável a acomodação”. Que tenhamos esta desacomodação como horizonte.

## REFERÊNCIAS

Brasil registra 42,9 milhões de matrículas na rede pública.

**Agência Brasil.** Brasília/DF, 20 dez 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2010/12/brasil-registra-429-milhoes-de-matriculas-na-rede-publica-diz-censo-escolar>>

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional – **Sistema Integrado de Informação Penitenciária** (Infopen). Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CP TBRNN.htm>>

\_\_\_\_\_. Parecer CNE n.º 11/2000 CEB. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>

4 AGÊNCIA BRASIL, 2017

IBGE. Censo 2010: escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil, 2012. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2125&busca=&t=censo-2010-escolaridadederendimento-aumentam-cai-mortalidade-infantil;~%C3%A7p%C2%B4->>

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2017. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>>

\_\_\_\_\_. PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>>

FERREIRA, M. J. de R. Escolarização e gênero feminino. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES. 2007. 98 f. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, 56 ed.

SOARES, Leôncio. Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Temer retira prioridade para cumprimento do Plano Nacional de Educação. REDE BRASIL ATUAL. 10 ago 2017. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/08/temer-retira-prioridade-paracumprimento-do-plano-nacional-de-educacao>>





## SENTIMENTOS DE VALORIZAÇÃO DOS PESCADORES E PESCADORAS NO RETORNO A ESCOLA NO PROJETO EDUCAÇÃO PARA PESCADORES

*Sicero Agostinho Miranda<sup>1</sup>*

*Elaine Corrêa Pereira<sup>2</sup>*

*Vilmar Alves Pereira<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Pescadores. Educação. Retorno.

### PRIMEIRAS PALAVRAS

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) representada pelo Instituto de Matemática, Estatística e Física e o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior e a 18ª Coordenadoria Regional de Educação representada pelo Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Professora Júlia Nahuys Coelho, em parceria com Capitania dos Portos de Rio Grande (Marinha do Brasil), Prefeitura Municipal de Rio Grande representada pela Secretaria Municipal da Educação (SMED) Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) representada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristóvão Pereira de Abreu e Escola Municipal de Ensino Fundamental Renascer, Secretaria Municipal da Pesca (SMP) e a Colônia de Pescadores Z1 desenvolvem um projeto educacional visando oportunizar aos pescadores de Rio Grande o retorno e a continuidade de seus estudos, viabilizando a conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

1 Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, siceromiranda@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande, elainepereira@prolic.furg.br

3 Universidade Federal do Rio Grande, vilmar1972@gmail.com

## **PROJETO POPULAR EDUCAÇÃO PARA PESCADORES**

O Projeto Popular Educação para Pescadores, umas das referências para a construção do Plano Nacional da Educação da Pesca e Aquicultura (PNEPA), aconteceu nas comunidades pesqueiras da cidade de Rio Grande (RS), especificamente na Ilha da Torotama, Ilha dos Marinheiros e Capilha, mas contemplam também as comunidades dos arredores, tais como Banhado Silveira, Arraial, Quitéria, Vila da Quinta, Povo Novo, Pesqueiro, Ilha do Leonídeo, Barra, Vila São Miguel, pois esses moradores das localidades dos arredores se deslocam até os locais das aulas. O projeto conta com a participação de educandos pescadoras e pescadores, jovens e adultos, na sua maioria moradores das próprias localidades. Esses sujeitos, no geral, são pessoas que desistiram de estudar no tempo regular devido à necessidade de trabalhar desde muito cedo. De acordo com Caseira e Miranda (2012), cada parceiro do projeto colabora de alguma forma, a FURG cede os estudantes de graduação e pós-graduação para ministrarem as aulas como educadores voluntários.

A proposta, que teve seu início em 2008 na Ilha da Torotama, perpassando pelas demais comunidades, atingindo cerca de 300 pescadores e pescadoras, na qual cerca de 180 concluíram o Ensino Fundamental e 120 o Ensino Médio. Também alfabetizou cerca de 50 pescadores e pescadoras, bem como também obteve a participação de em torno de 15 participantes em um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

### **CRIAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO PROJETO**

Como as localidades da Ilha da Torotama, Ilha dos Marinheiros e Capilha fazem parte da cidade do Rio Grande, enquanto distritos da mesma, ficando assim a responsabilidade pela educação a cargo da Prefeitura do município e da 18ª Coordenadoria de Ensino. O Ensino Fundamental Regular é oferecido nestas comunidades, mas o ensino Médio as escolas mais próximas são nas localidades da Vila da Quinta

e do Povo Novo que ficam distantes geograficamente, tal fato acaba desestimulando a continuidade dos estudos e fazendo com que muitos jovens fiquem apenas com o Ensino Fundamental.

As escolas municipais inseridas na localidade da Torotama e Marinheiros não contam com turma de EJA e por isso a necessidade e a importância da inserção do projeto Educação para Pescadores.

A partir dos princípios da valorização da dignidade humana focados na educação, a Capitania dos Portos do Rio Grande do Sul (CPRS) foi em busca de uma parceria, no ano de 2007, com a Instituição de Ensino Superior, a Universidade Federal do rio Grande (FURG), que aceitou o desafio. A mesma apresentou a iniciativa aos acadêmicos licenciandos, os quais voluntariamente ofereceram sua inserção nas ações educativas por meio de suas práticas mediadoras nos encontros (conforme seus campos de saber) junto aos moradores da Colônia de Pescadores Z-1.

Após este primeiro contato com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), outros órgãos como a Secretaria de Município da Educação (SMED), Secretaria de Município da Pesca (SMP), 18º Coordenadoria Regional de Educação (18ª CRE) e a Colônia de Pescadores Z1, passaram a colaborar com o projeto. Por meio da divisão de tarefas e partilhando as responsabilidades, tornou-se possível oficializar o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) junto às comunidades pesqueiras.

Dessa forma, durante as reuniões de organização do Projeto, foi dada ênfase no que tange a possibilidade de melhoria da autoestima dos educandos, os quais muitas vezes, com sucessivos fracassos escolares, dificilmente conseguiriam reconhecer os meios de superarem sua condição social. Além disso, eram considerados os limites impostos pela sociedade atual em virtude da falta de conhecimentos científicos e de uma escolarização básica.

Não obstante, era ressaltada a possibilidade de partir dos conhecimentos populares desses sujeitos, os quais

possuem saberes a partir de suas vivências e experiências cotidianas, reconhecendo neste processo a necessidade de valorizar tais conhecimentos. Após a definição conjunta de metas educacionais, a comissão realizou diversos encontros com as comunidades pesqueiras a fim de perceber as expectativas e o possível interesse na participação dos moradores locais no Projeto.

Após a coleta do número de interessados por comunidades pesqueiras se definiu que a primeira comunidade que iria ser contemplada seria a Ilha da Torotama, por ter o maior número de interessados. Então foi proposto um projeto piloto com 16 alunos. Posteriormente seriam contempladas as demais localidades, conforme a disponibilidade dos voluntários e as condições de deslocamento e espaços físicos. E as aulas acontecem no período que se chama “defeso” que é o período em que os pescadores recebem um salário mínimo, pois não podem pescar por causa da reprodução das espécies.

## **CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA**

De acordo com Brandão, a Educação Popular possibilita a partilha de conhecimentos e valores, que ajudam o educando a ser crítico, criativo, solidário e participante da educação cidadã. Trabalhar com a EJA como Educação Popular é sim, como enfatizava Freire, respeitar o conhecimento de mundo do Jovem e do adulto, é ainda, mostrar a eles que todos têm capacidade, ensiná-los a ser crítico (FREIRE, 2005), é preciso questionar e ainda buscar mais conhecimentos, não ficando apenas com o que é “passado” na escola.

O fortalecimento da autoestima individual e social proporciona por meio das estratégias educacionais, o cumprimento de nossas metas de sociabilizar experiências e multiplicar as possibilidades da melhoria da qualidade de vida individual, familiar e comunitária. A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma Gadotti (1979), uma educa-

ção para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

“O presente projeto ambiciona colaborar com a qualificação das práticas de jovens e adultos, ampliando as possibilidades de crescimento social no mundo do trabalho e, simultaneamente, abrindo perspectivas de formação e reflexão de todos os sujeitos do projeto educativo. Tanto a cultura de um povo quanto a consciência de um homem não são apenas vagos produtos de uma época da história. Elas representam construções pessoais, interativas e sociais de símbolos e de significados. São construções culturais de modos de ser, de viver e de pensar, edificadas entre os erros e os acertos determinados pelos limites de uma sociedade”. (GEERTZ, 1976, p.15)

Assim, busca-se dar voz aos educandos, fazendo-os falar, orientando-os a pensar de forma crítica e a colocarem-se no mundo como sujeito melhor qualificado para o convívio social, cultural e profissional (FREIRE, 2005). Por apresentar uma oportunidade de construir novo saberes, é oferecida uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização e conclusão do Ensino Fundamental e Médio dentro das modalidades educacionais da EJA.

Nesse horizonte, consideramos que a educação não deve estar limitada ao caráter científico de maneira a negar os conhecimentos dos sujeitos oriundos de suas vivências e de seu contexto. Essa busca pelo respeito e valorização das culturas, representa a utopia motivadora de nossa ação na esfera da educação. Assim, é de extrema importância abordar o projeto aqui referido, o qual possibilita o respeito e a apropriação dos saberes dos educandos. Nesse prisma,

(...)a educação a percebemos como interlocução de saberes sempre em reconstrução através das

aprendizagens no mundo das vivências dos sujeitos singularizados, vivências que se ressignificam nos espaços e tempos sociais dos distintos âmbitos lingüísticos e do convívio das alteridades distintas (MARQUES, 2002, p.19).

Com essa ideia de construção dos saberes, é fundamental conhecermos e disseminarmos possibilidades que estimulem práticas educativas as quais valorizem os educandos e suas experiências de vida (FREIRE, 1996). Ainda nesse horizonte, Freire e Faundez (1985) apontam a necessidade de a educação apropriar-se dos sentimentos (oriundos da comunidade), não se detendo assim apenas na racionalidade do que é científico.

Além disso, o Projeto Educação para Pescadores, apesar de representar uma educação formal (pois se insere na legislação educacional), busca atuar a partir da educação popular. A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma Gadotti (1979), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

## **OS SENTIDOS DAS PESCADORAS E PESCADORES DO RETORNO À ESCOLA**

Nesse ponto, abordamos alguns trechos de trabalhos escritos pelos próprios educandos, os quais apresentam os mais diversos sentidos que o retorno escolar lhes causa. Tais atividades aconteceram nas Ilhas da Torotama e dos Marinheiros.

Devido à realidade atual da pesca, alguns sujeitos buscam outras possibilidades na vida profissional: "O projeto mudou a minha vida e com ele pretendo uma oportunidade melhor, não queria sair da ilha, mas a pesca cada dia estar

pior e tenho os meus filhos para criar...” (EDUCANDO A - Ilha da Torotama - Ensino Médio).

Outros educandos veem a importância do projeto no melhoramento da autoestima, problemática essa enfrentada e trabalhada nas ações desenvolvidas. O interessante é que eles conseguem enxergar essas mudanças e expressam o quanto isso se torna significativo em suas vidas:

O projeto mudou a minha vida, hoje me sinto mais importante. Coisa boa quando chego nas lojas na cidade e me perguntam até que série eu estudei e eu digo que já tenho o Ensino Fundamental e estou estudando o Ensino Médio, antes eu tinha até vergonha de dizer que tinha a 4ª série [...] (EDUCANDO C - Ilha da Torotama - Ensino Médio).

Esta problematização vai ocorrendo na medida em que os educandos através do diálogo expressam seus sentimentos e sentido ao retorno escolar. Neste espaços dialógicos eles problematizam sobre as situações concretas e reais em que estão vivendo. Sobre essa colocação reforçamos com Freire:

“Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressenete, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.(FREIRE, 2001).

Além da satisfação em concluírem uma nova etapa da escolarização, outros educandos ressaltam a importância do projeto com relação às vivências familiares. Hoje, podemos afirmar que o sentido do estudo ganha destaque nas comunidades, haja vista que, os pais incentivam cada vez mais seus filhos a estudarem visando outras possibilidades no futuro. Assim,

Agora posso ajudar meus filhos nos temas de colégio, isso é muito importante para mim, pois às vezes ele me pedia e eu não sabia. Também eu vol-

tando a estudar mostrei para ele que é importante estudar e que eu quero muito que ele termine os estudos dele (EDUCANDO D - Ilha dos Marinheiros - Ensino Fundamental).

Outro ponto importante, é que muitos pescadores retornaram ao estudo formal para realizar um sonho, sonho este que, muitos deles não acreditavam mais um dia concretiza-lo. Muitos dos nossos educandos tiveram que abandonar seus estudos para ajudar seus pais nas atividades da pesca.

Eu sempre quis estudar. Quando eu era criança achava muito legal ir para o colégio, só que quando eu tinha 11 anos meu pai me tirou do colégio para eu trabalhar com ele na pesca. Quando fiquei adulto voltei a estudar, mas nasceu minha filha e eu tinha que trabalhar e mais uma vez deixei de estudar. Quando eu soube que na Ilha da Torotama iria ter o NEEJA eu fiquei quase louco, fui lá me matriculei e estou realizando o meu sonho (EDUCANDO A - Ilha da Torotama- Ensino Médio).

Essas atividades vão ao encontro das necessidades, refletindo diretamente no desempenho em sala de aula, tornando este espaço prazeroso, de partilhas e vivências.

No projeto eu vivo coisas que nunca pensei em viver na minha vida, tive a minha primeira formatura, fiz muitos amigos, conheci pessoas muito boas, as nossas aulas na rua são maravilhosas nunca pensei que dava *de ter* aula no meio do campo, em baixo de uma árvore. Ter voltado a estudar mudou a minha vida... (EDUCANDO E - Ilha da Torotama - Ensino Médio)

Em outra ocasião tivemos o depoimento de uma aluna que "pedalava" 25 km para chegar à escola, a mesma afirmou: *"cada pedalada que faço é um degrau que subo para chegar à formação final de meu Ensino Fundamental"* (Educanda F – Ilha dos Marinheiros – Ensino Fundamental).

Nessa perspectiva, podemos salientar o sentido de capacidade presente nos registros de alguns estudantes: *"Eu fiquei muito feliz na formatura, vivi uma sonho, agora estou*



*no Ensino Médio para poder ter outra formatura...”* (EDUCANDA G - Ensino Médio). Por meio desse trecho, identificamos a pertinência e importância para a educanda em participar de um momento solene, o qual marca a realização de um anseio.

Ao conhecerem de forma mais profunda as propostas existentes no projeto, os educandos passam a valorizar as metodologias de ensino utilizadas nas aulas. O Projeto propõe aos educadores que trabalhem os conceitos e conteúdos de seus componentes curriculares, a partir da realidade dos educandos. Com a valorização dos diferentes sujeitos e das suas vivências, as aulas se tornam mais dinâmicas, interessantes e com uma maior participação dos estudantes. Neste sentido, vemos o reconhecimento do esforço dos educadores:

Os professores são muitos bons, mostram para gente que tudo que eles dão na sala de aula está no nosso dia a dia, fazem com que eu enxergue que muitas das coisas e já sabia de outra maneira...” (EDUCANDO H - Ilha dos Marinheiros - Ensino Fundamental).

Acreditamos que apenas através do reconhecimento e valorização dos saberes desses sujeitos é que podemos realizar a prática de um ensino significativo. Além disso, o Projeto não visa simplesmente o acesso à escola, mas também a permanência e o combate a evasão. O processo excludente fez parte, em algum momento, da vida dessas pessoas quando por algum motivo não tiveram mais o direito a escolarização. Como os mesmos apontam:

Consegui entrar para a escola aos 9 anos. Cursei até a 4ª série, mas aos 12 anos tive que parar de estudar, pois não havia Ensino Fundamental para a 4ª série na localidade. Aos 15 anos comecei a trabalhar. Fui ajudar meu pai na pesca.” (EDUCANDO I – Ilha da Torotama – Ensino Médio).

No entanto, esses educandos não retomaram os estudos apenas pela certificação, estão motivados pela aprendizagem, pela troca de experiências, fatores estes que refle-

tem no baixo índice de evasão apresentado no projeto. De acordo com um dos estudantes:

“Todas as vezes que pensei em desistir de ir a aula, meus professores e meus colegas me ajudaram a não desistir. Cada dia que passa gosto mais de vir a aula, já fico até pensando quando eu me formar como vai ser.” (EDUCANDO J - Ilha da Torotama - Ensino Médio).

## ALGUNS CONSIDERAÇÕES

As exigências, as práticas e as expectativas não são individualizadas, devem ser problematizadas em grupo; os resultados não são entendidos enquanto esforço individual, mas sim coletivo. Percebemos nas falas e nas escritas dos nossos educandos a valorização da proposta e o quanto a mesma tem contribuído em suas vidas; promovendo mudanças de pensamentos, de atitudes e hábitos trazendo assim melhorias para o seu cotidiano.

O projeto em questão respeita os sujeitos das ilhas, construindo junto a eles um processo educativo realmente voltado àquelas comunidades, considerando suas especificidades. De acordo com a nossa visão, o educador do projeto percebe-se muito mais sensível às práticas sociais e populares depois do trabalho realizado no projeto. Durante os dez anos de atividades do projeto, muitos pescadores já obtiveram melhores oportunidades profissionais, maior participação na vida escolar dos filhos e um crescimento cultural das comunidades participantes.

Cabe ressaltar a importância de respeitar o período de pesca, ou seja, as aulas ocorrerem apenas no período em que os mesmos não estão em atividade no período em que as atividades de pesca na Laguna dos Patos ficam proibidas, isso fez com que nossos índices de evasão sejam muito baixos comparados as turmas de EJA das escolas da Cidade de Rio Grande (RS), no máximo 10% em uma turma, que a causa maior da evasão foi a dificuldade de deslocamento, 20 km de distancia, para o local que é realizado as aulas.

Outro marco para o projeto, com a consolidação da Política pública pela criação da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, na qual poderá contemplar outras comunidades pesqueiras, disponibilizando aos parceiros locais um projeto pedagógico com metodologia específica para essa categoria, respeitando sua cultura, experiência e realidade.

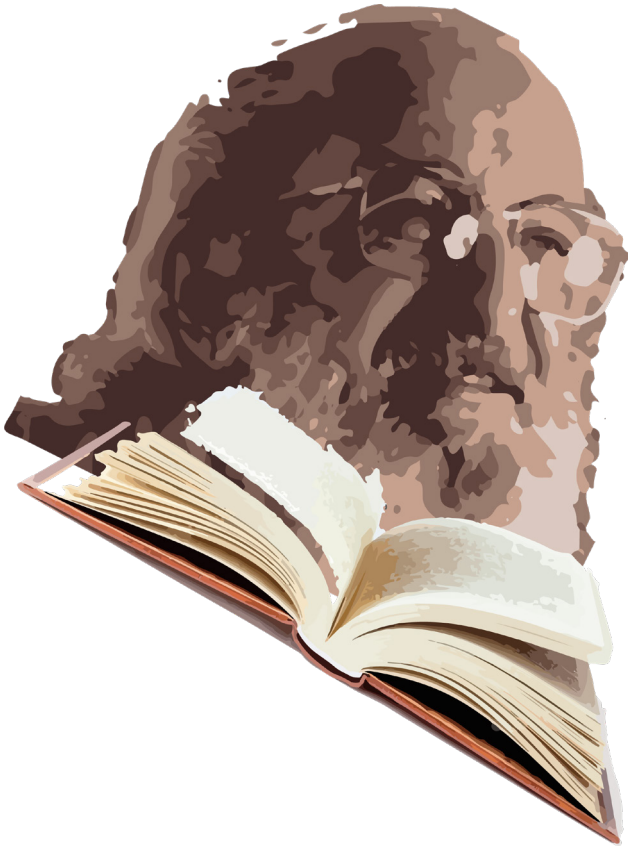
## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Brasiliense, São Paulo, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ARELARO, Lisete. **O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências, in Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, outubro/2005.
- ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos**. São Paulo, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Ed Brasiliense. 2006.
- FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Ed. Moderna, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. SP: Ed. Moderna, 2003.
- MARQUES, Mário Osório. **Educação das ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MEC. **Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental** (2. Segmento do Ensino Fundamental: 5a. –8a. Série). Secretaria de Educação Fundamental. 2002.

PAIVA. Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. 2 ed. Sao Paulo: Loyola.1987.

## **EIXO 7:**



## **Paulo Freire e a educação popular (ambientes diversos)**



## A EDUCAÇÃO COMO PARTE DE UM PROJETO TRANSFORMADOR DA REALIDADE

André Luis Castro de Freitas<sup>1</sup>

Luciane Albernaz de Araujo Freitas<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação. Transformação social. Pensamento freiriano.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação, como Freire a via, era parte de um projeto de transformação radical da sociedade. Nas obras *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade*, Freire (1959, 1969) remete ao processo educativo como, por vezes, força estabilizadora ou, de outra maneira, como fator de mudança da realidade constituída, no processo histórico. Em ambos os casos, para que esse processo constitua-se como autêntico é necessário que se ponha em relação de organicidade<sup>3</sup> com o contexto social.

Seu discurso está associado a uma crítica ao processo educativo do Brasil, no final dos anos 50, pois para uma sociedade em vias de industrialização e democratização o planejamento educacional estava associado a uma matriz verbal e falsamente humanista, desvinculada da vida.

Para o mesmo autor, esse planejamento educacional dissociado do contexto social, cultural e político estava a serviço do reforço de atitudes autoritárias e acríicas. A partir

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. dmtalcf@furg.br

2 Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL, Pelotas, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação. lucianeal1968@gmail.com

3 Na obra *Educação e atualidade brasileira*, Freire (1959), compreende que a relação de organicidade implica na posição cada vez mais consciente crítica do ser humano diante do contexto que nele possa interferir. “A organicidade do processo educativo implica na sua integração com as condições do tempo e do espaço que se aplica, para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante” (FREIRE, 1959, p. 09).

dessas ideias como a verticalidade e o autoritarismo, enraizados na cultura centralizadora, mantinha-se uma política assistencialista, dificultando experiências democráticas.

Freire (1959) problematiza que o planejamento educacional deve estar associado às condições locais e regionais e que essa descentralização<sup>4</sup> cria o sentido de organicidade necessário ao processo educativo.

É nesse sentido, que, o autor, demonstra seu convencimento quanto ao ser humano constituir a consciência de sua responsabilidade social e política enfatizando a importância da inserção dos sujeitos em experiências democráticas<sup>5</sup>. O aprendizado da democracia acontece na prática pela vivência, o que possibilita introjetar o sentido do desenvolvimento econômico<sup>6</sup>, constituindo, por fim, um ser humano não apenas expectador, mas participante do processo.

O saber democrático que se incorpora ao ser humano, de maneira experimental e existencial, torna-se relevante ao aprendizado dos sujeitos. Em sentido oposto, há um saber transferido ao povo de maneira intelectualizada, saber esse constituído pelo antidiálogo, o qual impõe ao ser humano uma forma de assistencialismo, caracterizada pelo mutismo, passividade e servidão.

A proposta freiriana remete a ajudar o ser humano para que aprenda a ajudar-se, no sentido de promovê-lo, ou ainda, “[...] fazê-lo agente de sua própria recuperação. E, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas da comunidade” (FREIRE, 1959, p. 14).

4 Freire (1959) assume o termo descentralização, a partir da obra *Educação não é privilégio* de Anísio Teixeira. Nesse contexto, a reforma na educação deveria ser uma reforma política, permanentemente descentralizante, onde os municípios poderiam gerir os fundos municipais de educação, no intuito de implantar sistemas educacionais locais.

5 As experiências democráticas abordadas por Freire (1959) estão ligadas ao mundo da vida, ao contexto histórico onde os seres humanos estão inseridos.

6 Freire (1959) faz referência ao desenvolvimento econômico como preocupação da inserção do sujeito, na realidade brasileira no final dos anos 50, contexto esse de industrialização e democratização.



Considerando os pressupostos elencados compreende-se que o presente trabalho, em aproximação a área da educação, possui como objetivo problematizar o pensamento educacional de Paulo Freire, identificando pressupostos as quais promovam compreender na relação educativa movimentos que estejam em prol da transformação social.

Com o intuito de abordar a referida discussão o trabalho está organizado nas seguintes temáticas: problematização apresenta-se uma reflexão na qual a educação toma centralidade como atividade cuja força está na capacidade dos seres humanos incorporarem-se ao dinamismo de seu tempo histórico e na discussão aborda-se o exercício de ações em prol da transformação do contexto a partir dos movimentos de ação-reflexão. Após, seguem as considerações finais.

## **PROBLEMATIZAÇÃO**

Inserido no contexto brasileiro no final dos anos 50, Freire propõe para a educação uma duplicidade de planos instrumentais, como o preparo técnico para a inserção do ser humano ao desenvolvimento da época, bem como, a formação de disposições mentais com que esse sujeito possa situar-se nesse processo de desenvolvimento, aceitando, conscientemente, os traumas e restrições decorrentes do momento de industrialização.

É por meio desse trabalho educativo com os seres humanos e não sobre esses, rompendo com as paredes das escolas, que se criará e ampliará uma consciência popular do desenvolvimento. "Não está, realmente, em que as classes dirigentes, superpostas ao povo, lhe apresentem e lhe imponham a solução de seus problemas. Solução pensada por elas, distanciadas do povo. É preciso que ela cresça na interferência dessa solução" (FREIRE, 1959, p. 21).

Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) reforça a importância atribuída à participação do povo para o momento histórico em questão, bem como reflete sobre a necessidade da procura de novos temas e

soluções para a sociedade quando, o que denominou, em tempo de trânsito<sup>7</sup>.

Nesse contexto, do trânsito da sociedade brasileira, com a eminente participação popular na tomada de decisões e ações, Freire compreende a ideia de que as elites não seriam capazes de promover uma revolução contra si mesmo. Elites distanciadas do povo, promotoras de uma alienação cultural, fatores característicos de uma sociedade fechada. “Povo ‘imerso’ no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. [...] Nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e as massas, para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer” (FREIRE, 1969, p. 47, grifo do autor).

Em contrapartida, o mesmo autor reflete que a sociedade, ao rachar-se<sup>8</sup>, em seu tempo histórico, faz com que temas como democracia, participação popular, liberdade, educação, dentre muitos outros, passem a ser ressignificados e não mais satisfaçam a sociedade em trânsito, conforme eram utilizados ou manipulados pela sociedade fechada.

Essa ressignificação propicia um momento de captação de novos anseios e necessidades, com uma visão nova dos velhos temas, a qual permite caminhar rumo a uma sociedade aberta, mas de outra forma. Se criada uma visão distorcida, acarretaria uma sociedade das massas, na qual o ser humano, sem consciência crítica, tornar-se-ia acomodado e domesticado.

---

7 Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) compreende que o momento de trânsito apresenta contradições cada vez mais fortes entre as formas de ser, valorar e comportar-se histórico-culturalmente do ontem em relação às formas diferenciadas do futuro. O contexto brasileiro assumia, ao final dos anos 50 e anos 60, uma transformação sociocultural de país subdesenvolvido para um contexto de país em vias de industrialização, com o enfrentamento do momento de trânsito durante o golpe militar de 1964.

8 Freire utiliza a expressão: “[...] toda a temática e o conjunto de suas tarefas, ao rachar-se a sociedade, assumiram uma nova coloração” (FREIRE, 1969, p. 47). Como rachadura entende-se a ruptura nas forças que mantinham a sociedade fechada em equilíbrio. Ao contexto da época, Freire (1969) assume que as alterações econômicas com os primeiros passos da industrialização foram os principais fatores da rachadura da sociedade brasileira.

Inserido nessa discussão, Freire (1969) aponta a educação como atividade fundamental cuja força está na capacidade dos seres humanos de incorporarem-se ao dinamismo da época de trânsito. “Dependeria de distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse nele, mas não fosse dele, do que estando nele, fosse realmente dele” (FREIRE, 1969, p. 48).

O momento do trânsito é o elo entre uma época que se esvazia e uma nova que passa a se consubstanciar, possibilitando à educação constituir-se como ferramenta em prol da compreensão das contradições do tempo histórico, bem como, tornar-se agente de superação e de criação de novas percepções temáticas.

Essas percepções temáticas, com o foco em uma sociedade homogeneamente aberta, constituem-se no ir e vir do dinamismo do trânsito. Avanços e recuos que confundem os seres humanos, e a cada recuo não trabalhado apropriadamente, sem a percepção crítica do mistério do seu tempo, corresponderia a uma desesperança.

Esse fazer uma sociedade homogeneamente aberta, em nome de um processo de democratização, em face da crescente participação popular e, ainda, pela superação da situação do contexto, constitui-se como objetivo de forças que nascem, pacificamente, às soluções almejadas. Por outro lado, forças tentam, reacionariamente, entravar o processo, ao evitar o desafio da democratização, com o objetivo de manter o contexto estabelecido.

Nesse momento, Freire (1969) aponta para a existência de duas categorias<sup>9</sup>: os progressistas e os reacionários. Para os progressistas, é no aprofundamento das contradições entre os velhos e os novos temas, provocadores de um clima emocional, que se constitui a superação do momento. Já, os reacionários formulam prescrições, gerando expectativas alheias ao povo.

9 Freire (1969) afirma que é nos momentos de trânsito que os seres humanos e as instituições dividem-se em categorias: os progressistas, aqueles que são do trânsito, e os reacionários, aqueles que apenas estão no trânsito.

Retomando a elaboração inicial de que, para Freire, a educação é parte de um projeto de transformação radical da sociedade, compreende-se que a radicalização está vinculada à opção de que os seres humanos assumam-se como sujeitos progressistas, pois “[...] a radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa” (FREIRE, 1969, p. 50).

## DISCUSSÃO

Conforme já abordado, a ressignificação dos saberes propicia aos sujeitos um momento de captação de novos anseios e necessidades, constituindo uma visão nova dos velhos temas. Essa nova visão possibilitará o exercício de ações em prol da transformação do contexto.

Partindo do princípio de que a educação é um caminho para que o sujeito forme uma consciência crítica diante dos problemas da realidade e possa agir no sentido de transformá-la, o educador deverá promover a apreensão da realidade em partilha com os educandos, estando aberto a um, permanentemente, aprender e ensinar.

Para Freire (2004), na obra *Pedagogia do oprimido*, o diálogo passa a existir na relação do educador com os educandos, momento esse em que se constitui a partilha das visões de mundo, pois é pela situação presente, concreta, na reflexão das aspirações dos seres humanos, que se poderá organizar o conteúdo programático. Dessa maneira, nasce a problematização do tema gerador a partir da constituição do universo mínimo temático.

Esse universo mínimo é composto por temas os quais, em geral, se contradizem e, por vezes, mantêm estruturas já existentes, nas quais se estabelece uma relação de correspondência entre os temas geradores e a realidade da qual os sujeitos fazem parte, possibilitando perceber a inserção dos envolvidos na temática.

Freire (2004) argumenta que os temas geradores, não raro, encontram-se encobertos pelo que compreende como

“situações-limites”, as quais se apresentam como determinantes históricas, provocando aos sujeitos uma adaptação à realidade em que se encontram. Para o autor, no momento em que, na ação, se instaura a percepção crítica irá “[...] se desenvolver um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limites”” (FREIRE, 2004, p. 91, grifo do autor).

Dessa maneira, a proposta freiriana indica que a percepção dos temas geradores acabe por acontecer quando os sujeitos, ao mesmo tempo, percebem que os temas estão envolvidos e, ainda, envolvem as “situações-limites”, estabelecendo uma dimensão crítica.

Freire (2004), quando aborda as “situações-limites”, remete a Álvaro Vieira Pinto, autor esse o qual elaborou uma discussão, sobre o tema, em relação à visão pessimista proposta por Karl Jasper.

Para Pinto (1960, v.2), pensar a liberdade do ser humano remete às condições de lugar e tempo nas quais as “situações-limites” estão vinculadas à criação de novas possibilidades de transformação, e não ao enclausuramento dessas.

É nessas condições que se aproximam as ideias de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, quando os autores apontam na direção de que os seres humanos, pela percepção crítica, empenham-se na superação das “situações-limites”, nas quais, com a esperança, constitui-se a consciência coletiva, a qual não mais deseja ser aquilo que é.

Percebe-se que os seres humanos, diante das “situações-limites”, constroem um projeto de superação e, por esse motivo, Freire e Pinto sinalizam o alerta de que esses sujeitos estejam envolvidos e envolvam as “situações-limites”, para que somente dessa maneira o projeto de superação seja executado pelos “atos-limites”<sup>10</sup>.

Problematisados os temas geradores, Freire (2004) argumenta sobre a importância da investigação temática.

10 Para Pinto (1960, v. 2), os “atos-limites” possuem por objetivo produzir o rompimento dos limites, pois “[...] promovem o futuro, projetando-o e projetando-se nele, na negação objetiva da ‘situação-limite’” (PINTO, 1960, v.2, p. 285, grifo do autor).

Essa ganha ênfase em função de que os seres humanos, por não captarem as “situações-limites” em sua globalidade, empreendem manifestações periféricas.

Na maioria das vezes, a realidade percebida se forma pela falta da compreensão crítica da totalidade em questão, quando os sujeitos, captando pedaços dessa, acabam por não reconhecer as interações constituintes da mesma e não conseguem conhecê-la.

O mesmo autor justifica que, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso, começar da visão totalizada de um contexto, isolar as partes e, pela cisão, voltar-se-ia com entendimento à totalidade em análise.

Com o intuito de desvelar a realidade social, Freire compreende a necessidade de propor aos sujeitos as dimensões significativas<sup>11</sup> de sua realidade, “[...] cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2004, p. 96).

A captação e a compreensão da realidade percebida se refazem, e os seres humanos passam a entender que a razão da realidade não está fora dela, não se encontra dicotomizada. O processo de percepção da realidade social permitirá a superação do conhecimento abstrato isolado das partes e, também, a superação do conhecimento dedutivo dessa mesma realidade.

A investigação do tema gerador compreende que os sujeitos se assumam ativos, compartilhando na diferença, na qual o investigar, como radicalidade crítica, significa a atuação dos seres humanos sobre a realidade. Assim, o concreto e o abstrato se movimentam, possibilitando um novo concreto. “Isto não significa a redução do concreto ao abstrato,

11 Para Freire (2004), as dimensões significativas representam temáticas sociais, econômicas, políticas ou existenciais a serem discutidas em partes que interagem, sendo percebidas pelos seres humanos como uma totalidade da realidade social. “Desta maneira, as dimensões significativas, que por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões de totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das ‘situações-limites’” (FREIRE, 2004, p. 96, grifo do autor).

mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar” (FREIRE, 2004, p. 97).

O processo teórico freiriano desloca-se do concreto ao abstrato e retorna ao concreto concebido pelo pensamento, caracterizando um movimento por entre abstrato e concreto no qual se supera a abstração pela percepção crítica do concreto.

Na obra *Educação como prática de liberdade*, Freire (1969) problematiza que a constituição da compreensão de algo irá resultar em uma ação. “Captando um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age” (FREIRE, 1969, p. 106). Acrescenta que à natureza da ação corresponde a natureza da compreensão.

Dessa maneira, é possível assumir o processo dialético freiriano a partir do movimento de ação-reflexão<sup>12</sup>. Esse movimento está inserido no processo dialético freiriano quando se assume o pressuposto de que a educação<sup>13</sup> compreende a autotransformação dos seres humanos, promovendo a postura interferente desses no contexto onde estão inseridos.

O processo de ação-reflexão visa à “[...] desmitologização da realidade” (FREIRE, 2011, p. 77), na qual o sujeito tomará distância da realidade em que se encontra, para constituir o movimento de inserção crítica nessa mesma, resultando na ação sobre essa realidade constituída. O processo busca desvelar as relações dos seres humanos com o mundo, como modo de ação política, pela consciência de si.

Dessa maneira, nos movimentos de ação-reflexão, a prática está inserida nas situações concretas pela codifi-

12 Para Kronbauer (2010), a ação-reflexão freiriana “[...] designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente” (KRONBAUER, 2010, p. 23).

13 Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1969) se refere ao processo de alfabetização, ao sustentar que essa “[...] não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador” (FREIRE, 1969, p. 111).

cação<sup>14</sup> que será submetida à análise crítica. Já o diálogo, constituindo o repensar sobre a prática anterior, por meio de um processo de descodificação<sup>15</sup>, alavancará uma nova prática, mantendo uma unidade entre o contexto teórico e o concreto. Terminadas as descodificações, passa-se ao projeto de redução do tema, no qual se procuram os núcleos fundamentais os quais se constituem em unidades de aprendizagem com uma sequência, estabelecendo uma visão geral ao tema reduzido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da proposta freiriana é a aquisição, por parte do sujeito, de uma compreensão de si próprio e do mundo no intuito transformar o contexto vivido.

Nesse contexto, percebe-se que a produção do conhecimento constitui-se a partir de uma relação quando se estabelece a reflexão do mundo e a ação transformadora do ser humano, associando-se ao conceito da práxis.

A partir das ideias apresentadas, elencam-se alguns pressupostos oriundos desse estudo os quais possuem por objetivo promover relações educativas dialógicas em prol da transformação social. Enfatiza-se: 1) A importância da formulação de pensamentos idealizados, mas exercitando a vinculação do conhecimento a um objetivo concreto; 2) A compreensão de que abstrato e concreto formam um único método de conhecimento, no qual opostos se dialetizam no ato de pensar; 3) A investigação dos sujeitos em relação à realidade acontece durante a relação dialógica sobre os conteúdos programáticos; 4) O reconhecimento dos sujeitos constitui-se na interação, ao mesmo tempo em que esses

---

14 Para Freire (2004), a codificação se constitui a partir da representação dada pela interação de seus elementos constituintes, na qual os sujeitos se reconhecem na interação e, ao mesmo tempo, passam a ser objeto de reflexão.

15 A descodificação significa trazer o objeto desconhecido até a realidade do sujeito, promovendo uma resignificação, passando a representação a uma situação concreta de aproximação do real, uma percepção crítica, que promove a percepção, o surgimento e o desenvolvimento do conhecimento novo.



passam a ser seu objeto de reflexão; e 5) A necessidade de conhecimento da realidade na qual esse conhecer exige codificar as partes e descodificá-las na busca da retotalização, processos imbricados à ação-reflexão.

Não se tem como intuito encerrar a discussão a partir dos pressupostos trabalhados, mas oportunizar que se abram novas perspectivas na promoção da investigação de conceitos que se compõem de forma articulada no que concerne às relações dialético-dialógicas transformadoras.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Recife: Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-24.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. v. 2. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960.



## A EXPERIÊNCIA DO PRÉ- UNIVERSITÁRIO POPULAR ESPERANÇA<sup>1</sup>

*Matheus Medeiros de Oliveira*<sup>2</sup>

*Roberta Avila Pereira*<sup>3</sup>

*Vilmar Alves Pereira*<sup>4</sup>

### PRIMEIRAS PALAVRAS

O Curso Pré-Universitário Popular Esperança é um dos diversos cursos pré-universitários populares que compõem os contextos de atuação do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O programa surgiu em 2007 com intuito de contribuir com o ingresso das camadas populares nos ensinos superior e técnico, mas, sobretudo, em seu desenvolvimento, buscou instigar o compartilhamento dos saberes e experiências numa formação não só acadêmica como também social.

A partir da proposta de desenvolver a extensão (junto ao ensino e pesquisa) no horizonte da Educação Popular, é assumida a intenção de que outros grupos sociais acessem os espaços formativos que lhes são negados historicamente. O Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões e Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos auxilia na formação permanente desses cursos e articulando a unidade

- 
- 1 Este relato de experiência refere-se as atividades desenvolvidas no ano letivo de 2017.
  - 2 Acadêmico do curso de graduação em História Bacharelado e bolsista PET – Conexões dos Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenador e educador no Curso Pré-Universitário Popular Esperança. E-mail: matheusmedeirosoliveira7@gmail.com.
  - 3 Mestranda em Educação Ambiental PPGEA/FURG, integrante do GEFEAP/FURG. E-mail: robertapereira108@gmail.com
  - 4 Prof. Dr. em Educação, coordenador do PPGEA. E-mail: vilmar1972@gmail.com

da identidade do Programa junto a diversidade de contextos que o integram.

Neste sentido, o PAIETS assume seus contornos a partir de 12 pré-universitários populares, sendo 9 situados nos bairros populares de Rio Grande/RS, 01 em São José do Norte/RS, 01 em Capão do Leão/RS e 01 em Santo Antônio da Patrulha/RS. Sendo que destes pré-universitários se destaca: um que desenvolve suas atividades com pessoas em situação de privação de liberdade, através da Justiça Restaurativa; e outro que direciona suas atividades com uma comunidade de pesca artesanal na Ilha da Torotama (Rio Grande/RS). Além disso, o PAIETS atua também na retomada à educação básica junto ao grupo LGBT e também junto aos pescadores artesanais. Atua ainda, na permanência na universidade junta aos indígenas e quilombolas.

O contexto de foco neste trabalho, o Curso Pré-Universitário Popular Esperança, atua há 11 anos na Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama, localizada no bairro/balneário Cassino, na cidade do Rio Grande. Em seu histórico, já nomeou-se como Venceremos, PAIETS Cassino e desde 2017 assume sua nova identidade embasada em discussões entre educadores e educandos. Suas atividades começaram em abril, dispondo de aulas de segunda-feira à sexta-feira, das 19h às 22h40.

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência do Curso Esperança em 2017 no envolvimento entre educadores, educandos, escola e comunidade do balneário Cassino. Além disso, há por intenção tornar-se uma avaliação e autocrítica ao trabalho desenvolvido com intuito de melhorar no sentido da formação a partir dos saberes populares, teor crítico e humanização entre os envolvidos.

## **HORIZONTE DO ESTUDO**

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, aborda o relato que ouviu de um homem de origem operária e que contextualiza perfeitamente a busca pela criticidade almejada no Esperança

Certa vez, em um desses cursos, de que fazia parte um homem que fora, durante longo tempo, operário, se estabeleceu uma dessas discussões em que se afirmava 'a periculosidade da consciência crítica'. No meio da discussão, disse este homem: 'Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operário. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso ingênuo, e ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, nem me faz fanático, nem me dá a sensação de desmoroamento' [...] (FREIRE, 2011, p. 31 e 32)

Novamente, na obra *Pedagogia da Tolerância*, Freire menciona o dever do sonho, que impulsiona os sujeitos e destaca as perspectivas humanas.

Olha, em primeiro lugar, eu até agora, nesse livro que acabei de escrever, eu falo muito dos sonhos. E chego a dizer que o sonho não é apenas um direito. É até um dever que a gente tem. O sonho faz parte da natureza do ser que nós, mulheres e homens, estamos sendo. Ou seja, não era possível ser esse ser que somos, você vê até que, do ponto de vista biológico, do ponto de vista genético, nós somos seres muito especiais. (FREIRE, 2014, p. 353)

Camila de Almeida Silva, ex-bolsista do PAIETS, traz na obra *Educação Popular no Contexto do PAIETS – FURG* a perspectiva no entorno da Educação Popular que contempla absolutamente a intencionalidade do Curso Esperança.

Contrário aos objetivos da educação tradicional, a perspectiva de educação popular pretende que os sujeitos que integram as salas de aula ou que estejam fora delas permitam que haja uma interação entre o conhecimento escolar institucional e o conhecimento das comunidades, dos bairros, dos vilarejos, para que os educandos utilizem esses saberes na prática social nos locais onde estudam ou moram [...] (SILVA, 2012, p. 107)

Freire menciona o entendimento por Esperança, que contempla demasiadamente o Curso Pré-Universitário por adotar tal referência em seu nome:

[...] A desesperança, por seu turno, é esperança que perdeu o rumo. Cabe, por conseguinte, não uma educação para a esperança. O papel do educador e da educadora é cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, caindo ou na desesperança ou no desespero. Em sendo um imperativo histórico, a esperança se manifesta na prática. Não há esperança na 'pura certeza', isto é, na imobilidade e na paralisia [...] (FREIRE, 2008, p. 173).

## CAMINHOS CONSTRUÍDOS

Sobre os contextos e, destacando o Esperança, organiza-se num processo de seleção de educandos pautado no preenchimento de fichas com dados relativos à família, renda e questionamentos básicos em relação a percepções sociais, como refletir e apontar entendimentos sobre o termo "popular". Os sujeitos passam por entrevistas onde são avaliados o interesse e disponibilidade de horários para frequentar o espaço. Após seleção, atuam 3 coordenadores para conferirem frequência de educadores e educandos e organizar material diário. Educadores desempenham suas atividades dispostas num horário semanal dos componentes curriculares, trabalhando com aulas expositivas e dialogadas com os educandos, voltadas principalmente para questões do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM.

### ANÁLISE:

Diante dos planos prévios, estudos e práticas desenvolvidas neste ano de Esperança, destaco o relato da educadora de Biologia, Isis Ferreira Simões, e da educanda Evelyn Ortiz Moreira, atualmente graduanda em História Bacharelado - FURG, que definem a análise do ano e partilham do mesmo entendimento que o grupo ao todo.

"O Curso Pré-universitário Esperança foi o primeiro local onde eu tive a oportunidade de lecionar e eu sou muito grata por isso. Foi onde eu comecei a me enxergar como educadora, onde superei minhas expectativas e onde eu cresci muito tanto

profissionalmente quanto como pessoa. Foi uma experiência incrível e que com certeza vale muito a pena viver e a recompensa é muito boa e está estampada nos rostos dos educandos desde quando aprendem algo novo nas aulas até quando ingressam efetivamente na Universidade.” (SIMÕES)

“Eu posso dizer que a minha experiência no curso Esperança 2017 foi transformadora. Quando entrei ao curso, relatei na entrevista que meu objetivo – como o da maioria – era ingressar na faculdade. Porém, entrei desanimada, sem muita esperança de conseguir êxito.

As aulas começaram e logo de cara percebi que eu estava entre amigos, as aulas sempre dinâmicas e sempre incentivadoras, e você percebe quando uma aula é bem dada, com amor. Não existia um “muro” dividindo o educando e o educador. Todos compartilhavam conhecimento e carinho. Isso me motivou muito, me fez acreditar que eu poderia conseguir realizar meu sonho de entrar para o curso desejado e me deu muitas pessoas amigas. Tinha dias que eu não estava bem por conta de problemas pessoais, mas eu sabia que se ir àquela sala de aula iria me fazer bem, iria me motivar a não desistir. Então, eu posso dizer que o Esperança foi transformador para minha vida e tenho certeza que também foi para muitos que dividiram o espaço comigo. Me transformou como aluna e como pessoa.” (MOREIRA).

## **RESULTADOS ALCANÇADOS:**

Obtivemos, a partir de 51 candidatos que tornaram-se educandos no andamento das chamadas para ingresso ao Curso Esperança, a aprovação em instituições de ensino superior o total de 18 pessoas. Representa aproximadamente 35% da turma. Estes educandos ingressaram em diversos cursos entre FURG, UFPel, IFRS e IFSC, tais como Física, Matemática, História, Geografia, Antropologia, Ciências Contábeis, Gastronomia, Pedagogia, Artes Visuais, Automação Industrial, arqueologia, etc.

Além disso, é importante ressaltar que a coordenação do Curso Esperança é composta por ex-educandos, hoje

universitários da FURG. Dos 3 coordenadores, 2 são egressos da turma de 2017 e reforça o comprometimento e identificação com a proposta do programa.

Estatísticas como estas reforçam nossos objetivos para dar continuidade em 2018 rumando para cada vez mais compartilhar da esperança de ingressar na Universidade e nosso compromisso com a Educação Popular

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- SILVA, Camila de Almeida. Comprometimento e Educação no Contexto do PAIETS. In: PEREIRA, Vilmar A.; GONÇALVES, Leonardo D. **Educação Popular no Contexto do PAIETS**: Evangraf/FURG, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.



## A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NA EXISTÊNCIA HUMANA PELO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO POPULAR

*Talia Luz Lacerda<sup>1</sup>*  
*Angélica da Silva Pinto<sup>2</sup>*  
*Marcel Jardim Amaral<sup>3</sup>*  
*Vilmar Alves Pereira<sup>4</sup>*

**RESUMO:** Partindo da realidade de que a autora deste resumo é membro de comunidade quilombola e atualmente é graduanda do curso de Ciências Contábeis, busca partilhar nesta breve reflexão a importância da matemática na vida dos sujeitos, desde a educação básica até o ensino superior. A autora que vos escreve vem refletindo diuturnamente sobre o modo que os educandos de forma geral, questionam-se cotidianamente sobre a importância da disciplina de matemática no cotidiano. De certo modo existem dúvidas quanto ao uso na vida prática, e a própria autora antes do ingresso na universidade também pensava o mesmo referente a disciplina, porém com o passar do processo, passou a analisar a importância dos números seja na acade-

- 1 Quilombola, graduanda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: talialacerda188@gmail.com
- 2 Quilombola, graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: angelicadasilvapinto@gmail.com
- 3 Assistente Social, bolsista CNPq, integrante do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande/FURG; membro da coordenação do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA, Rio Grande, RS, Brasil; amaral.marcel@yahoo.com
- 4 Professor, Coordenador do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Rio Grande, RS, Brasil; vilmar1972@gmail.com

ma, ou na educação não formal. A disciplina de matemática abrange a mentalidade humana e ativa o raciocínio lógico, ao ponto de pensarmos a vida matematicamente. Paulo Freire já expressava que desde o despertar pela manhã, ao direcionar-se para o banheiro, o sujeito já inicia o processo de cálculos, mesmo que na maioria das vezes de forma não intencional, ao olhar para o relógio e analisa o tempo, passa a projetar seu dia, onde todo o processo é cercado de números e pensamentos, sendo no dia-a-dia percebido da naturalidade de se matematizar, sendo esse processo o que organiza o cotidiano do sujeito. Por fim a matemática não pode ser visualizada como uma disciplina obrigatória, mas sim é preciso despertar a conscientização dos sujeitos de que vivemos cercados dela, mesmo que de forma não notável, sendo esta disciplina essencial e didático no desenvolver das trajetórias, pois conforme Freire “A vida que vira existência se matematiza”.

**Palavras-chave:** Conscientização. Paulo Freire. Matemática.

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

*Eliane Brandão da Silva*<sup>5</sup>  
*Graziela Luz dos Santos Tonet*<sup>6</sup>  
*Fernanda dos Santos Paulo*<sup>7</sup>

**Palavras-chave:** Educação Popular. Formação Docente. Pedagogia Libertadora.

### INTRODUÇÃO

Neste texto analisamos criticamente e reflexivamente sobre a importância da formação de educadores(as) no curso de Pedagogia para educadores que atuam como profissionais da Educação Infantil mas não possuem formação. Sabemos que o número de profissionais sem formação que veem atuando em instituições é grande (PAULO, 2013)

Buscando refletir sobre o sentido da formação docente no ambiente escolar e não escolar, principalmente no caso da Educação Infantil e dos educadores que atuam no contexto não escolar. As instituições de ensino são espaços privilegiados para a troca/partilha de experiências entre os (as) educadores (as), mas nem todas possuem propostas pedagógicas críticas. Diante disto, conhecendo a realidade da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEP-PA) levantamos uma questão: *Que tipo de formação de educadores(as) se faz necessária para garantir uma pedagogia da humanização, oposta da desumanização ?*

Com isso discutiremos a Educação Popular e a peda-

5 Pedagogia. Professora da Educação Infantil. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Popular e Paulo Freire na AEPPA e MEP.

6 Pedagogia. Professora da Educação Infantil. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Popular e Paulo Freire na AEPPA e MEP.

7 Professora do curso de Pedagogia e orientadora desse trabalho. Educadora Popular, militante da AEPPA e MEP. E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br

gogia libertadora de Paulo Freire a favor de uma educação humanizadora.

## **FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

A formação dos (as) educadores(as) vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações no Brasil e no mundo, neste contexto, a formação docente deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica, que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decurso do tempo.

Ultimamente no Brasil a formação dos educadores vem passando por inúmeras transformações, num cenário claramente marcado pela presença de novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre formação específica e docente. Faz-se necessário repensar a formação docente no Brasil, de forma que atenda as demandas da sociedade.

A história da formação docente passou por três momentos decisivos, o primeiro período corresponde à criação das escolas normais e a presença das concepções iluminista e positivista na educação, que se estende de 1890 a 1930, o segundo período é influenciado pelas ideias escolanovistas e vai até 1961 e o terceiro período estende-se de 1961 até 2001, sob a influência da concepção pedagógica produtivista.

A formação docente tem se defrontado com inúmeros desafios no que tange sua excelência, mas sofre com críticas constantes. Já ouvimos falar também “para que estudar se vai trocar fraldas?” ou ate mesmo “vai trabalhar de graça pro governo”, sei que se escolhemos esta profissão é por que sabemos a importância da educação para todos, e mesmo que muitos não acreditam que é necessário formação para exercer mera função, devemos mostrar que é sim que é a partir da formação que iremos exercer nossa função com êxito e darmos início a uma educação transformadora.

Freire nos diz que, “o futuro é dos povos e não dos impérios”, ou seja, somos nós que faremos nosso futuro, e por isso devemos estar sempre em busca do melhor para nossa

sociedade, aprendendo a lutar por nossos direitos.

Com a criação das escolas normais, a educação brasileira do século XIX concebeu as primeiras iniciativas no que tange a formação docente, estas instituições foram pioneiras, no que se refere à formação dos professores foram responsáveis pela instrução dos docentes que atuavam na educação básica. A primeira experiência ocorreu no Rio de Janeiro com a criação da primeira escola normal brasileira, a partir daí, a prática foi reproduzida em várias regiões do país.

Por outro lado, sob a influência do ideário iluminista, a educação brasileira passou a assumir uma importância conveniente nos anos seguintes. Nesse sentido, tanto o iluminismo quanto o positivismo influenciaram na ênfase que o Estado passara a creditar no setor educacional. Afinal, o positivismo baseava-se na visão da realidade, interferindo de forma decisiva no processo educacional e na formação dos educadores no final do século XIX e início do XX.

No decorrer dos anos, as escolas normais passariam a oferecer cursos de cinco anos com fortes influências. Esta nova tendência se aprofundaria em todas as esferas da educação brasileira, oferecendo uma nova forma de enxergar as questões educacionais e a formação do professor, iniciando um novo período educacional no país.

Com a revolução da década de 30, alterou-se a ordem político-social e a estrutura educacional do país. Com isso, a formação dos professores deixou de ser promovida pelas escolas normais e passou a ser oferecida em instituições de cursos superiores para este fim, caracterizando uma crescente preocupação com a preparação docente que fora redirecionada das Escolas Normais para as universidades. O modelo padrão para as universidades do país foi a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939 e dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

Com a reforma universitária, alterou-se de forma profunda as estruturas da educação superior no país, onde o ensino passou ser ministrado de preferência nas universidades.

A reforma trouxe a obrigatoriedade escolar do ensino

a nível fundamental, que passou a ser de oito anos, com carga horária de 720 horas anuais. Destinado a formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária dos 7 aos 14 anos, contemplava a formação geral dos alunos e ao mesmo tempo investigava suas aptidões profissionais e possível iniciação ao trabalho.

As novas demandas educacionais dos anos setenta interferiram na formação dos professores habilitados a lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental. Os docentes, que até então eram habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação a nível de 2º grau em curso profissionalizante que ficou popularmente conhecido como magistério.

Além disso, outra característica relevante da reforma de ensino de 1º e 2º graus foi à regulamentação das licenciaturas curtas, evidenciada no capítulo V, artigo 29 e 30 da Lei Nº 5692/71. Estes dispositivos legais tratavam especificamente da formação dos professores e especialistas para ministrarem aulas, do seguinte modo:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º Os professores a que se refere a letra a) poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos

adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Considerando o conteúdo das citações acima mencionadas, nota-se uma exigência que refere à formação mínima dos professores. A formação dos educadores é fundamental para a prática educacional, pois exige certa ousadia e sabedoria, além da formação através de licenciaturas, há também as formações continuadas, formações essas que muitas instituições oferecem ao profissional para que melhore seu processo de práticas pedagógicas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na redação, percebe-se também a articulação entre os termos formação e profissional ou ainda exercício profissional, como, por exemplo, o artigo 9º:

A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria. (CNE, 2002).

## **RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Para discorrer sobre a formação dos profissionais da educação utilizaremos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de N° 9394/96 e seus desdobramentos. No art. 67 temos a seguinte afirmação: "Os sis-

temas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Mas sabemos que no atual contexto a profissão docente está desvalorizada e tal modo que a lei está estranha a essa proposição. A Educação Popular nessa lei não está mencionada, embora algum dos princípios esteja coerente com aquilo que defendemos como tal: democracia, participação, igualdade, desenvolvimento integral, etc.

Sabendo que as instituições por si só não são neutras ante a realidade social em que estão inseridas, voltamos na questão acima. A formação profissional não crítica e conteúdista é uma opção e está a favor de um projeto de sociedade. Essa opção é influenciada por autores, metodologias e projetos articulados entre si. Da mesma forma a escolha pela Educação Popular é política e esse caminho influência e é influenciada por concepções de mundo, de sujeitos, de educação, de currículo, de metodologias e de formação.

Ser educador exige competência, ousadia, formação, amorosidade e todos aqueles saberes que Freire apresenta em Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente (1996). Conforme Paulo Freire uma instituição de ensino comprometida com uma educação crítica e democrática tem por função formar educadores(as) que com seus saberes profissionais possam contribuir para o processo de libertação dos sujeitos. Nesse contexto, a Educação Popular trabalha com projeto a favor da ética da vida, da presença comprometida das pessoas no mundo, se vendo e se compreendendo como sujeito inacabado e incompleto, e não sendo pronto pode e deve educar para transformar. Diante dessa definição, Educação Popular no processo de formação de educadores (as) críticos pressupõe uma Pedagogia da Libertação cujo projeto tem como horizonte a formação humana e entende o tempo de construir processos formativos como possibilidades e não de determinismos.

Vivemos numa época de muitas mudanças, a ques-



tão da formação de professores vem sendo essencial nos espaços escolares, mas problematizamos essa tal importância. Temos pelo menos duas perspectivas: formação para o mercado e formação crítica ao projeto neoliberal. A nossa luta e afirmação é pela formação pedagógica que desvele os conhecimentos historicamente construídos, analise-os e aprofunde-os para que além de compreensão destes possamos construir novos conhecimentos. Cabe lembrar Freire (1996) ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

Voltando ao Freire (1996) a sua concepção de formação está articulada com muitos saberes, entre eles: a disponibilidade para o diálogo, a criticidade, o respeito aos saberes dos educandos e acreditar e lutar pela transformação social. Ele reafirma que a mudança é possível, mesmo sendo difícil. Toda mudança implica denúncia e anúncio. Na AEPPA conhecemos uma história de luta de educadores(as) sem formação que trabalham em instituições conveniadas com a Prefeitura de Porto Alegre. A luta desse movimento popular é pela formação e valorização dessas profissionais. A perspectiva formativa baseia-se na concepção de Educação Popular em Freire. (PAULO, 2013).

Temos o conhecimento da multiplicidade de Instituições formadoras de educadores (as) e que nos últimos anos, o setor privado tem se alastrado por todas as cidades e Estados. São estes setores que tem dominado o chamado mercado da educação. Os movimentos contrários aos projetos de educação mercadológica propõem resistir a esse modelo educacional. Temos vários exemplos para além da AEPPA, como o MST e outros tantos movimentos de Educação do Campo.

Uma prática transformadora requer conhecimento de causa e de projetos que estão em disputa. Devemos, em nosso entendimento, estar conscientes que necessitamos formar e nos formar a partir da pesquisa militante, pois

como nos diz nosso mestre Freire (1996) ensino e pesquisa andam juntas. Ou seja, a educação transformadora nos exige muito, e somos pessoas capazes de fazer transformações marcantes em qualquer lugar, basta acreditarmos em nosso potencial, lutarmos por nossos direitos, estarmos sempre em constante aprendizado e requerer sempre a participação ativa entre escola e comunidade, pois juntos conseguiram ir muito além do esperado pelo projeto antagônico. Contudo, advertimos: Temos uma causa que não é a de minimizar os problemas. Nossa luta é estrutural. Por isso,

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo, sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 1996, p. 67)

Então, não bastam legislações educacionais como o caso do art. 62 da LDBEN que estabeleceu a necessidade de profissionais com formação em nível superior. Igualmente, não utamos somente pela elevação ad escolaridade dos setores populares ou da obrigatoriedade da educação básica. Precisamos de mais. É necessário nos perguntar a serviço de quem estão essas legislações?

No caso em particular da AEPPA as educadoras utilizam-se das brechas das legislações para lutar pelo direito à formação profissional na perspectiva da Educação Popular.

## **CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR**

A educação popular se caracteriza como parte da história da Educação, e releva-se por ser dirigida aos sujeitos que de alguma maneira foram excluídos do processo educativo e de um projeto alternativo de educação. Paulo Freire nos apresenta uma pedagógica libertadora, que se faz primordial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para ele a educação libertadora contribui para nos instrumentalizar para lutar contra as relações opressoras do

capitalismo.

Infelizmente como vimos anteriormente, muitas pessoas não tiveram como iniciar ou prosseguir com seus estudos, mesmo sendo um direito de todos, previsto em lei. Participando nos encontros de estudos sobre Paulo Freire e demais autores referências da Educação Popular, realizados pela AEPPA (Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre), debatemos diversos assuntos e um deles é sobre a formação docente, pois lutamos pelo direito de uma educação de qualidade para nossas crianças e adolescentes, que são atendidos em comunidades periféricas e carentes do município. Também achamos importante a formação continuada para os(as) educadores(as) e nós militantes da AEPPA, estamos em luta e realizando processos de formações em instituições educativas comunitárias apresentando a nossa perspectiva de educação popular.

Brandão (2002, p.269) nos destaca que os movimentos populares viveram e vivem momentos de transformação ainda não concluídos, por se abrirem a lutas mais amplas em prol dos direitos humanos, onde a pessoa cidadã “é o sujeito de deveres sociais de teor político, em nome dos quais não apenas reclama os seus direitos”, mas age para construir “um outro mundo possível” de realização plena dos direitos humanos.

Foi a partir da proposta freiriana que educadores e educadoras, grupos de movimentos sociais e escolas desenvolveram ação da Educação Popular considerando e reinterpretando as novas inovações das teorias existentes e foram expostas novas práticas com a experiência do povo, uma ação militante de libertação, pois, a Educação Popular se faz popular pelo potencial de organização da classe trabalhadora.

Ao sairmos da condição de oprimido não é simplesmente deslocar-se para a função de opressor, mas propor uma relação social em que haja igualdade entre todos cogitando o melhor para a sociedade.

## CONCLUSÃO

De um modo geral apresentamos quatro apontamentos, a saber: 1) Os problemas educacionais são políticos e sociais, atrelando-se a projetos societários. 2) Os limites enfrentados na nossa profissão do (a) educador (a) são políticos e muitos dessas questões são trabalhadas por movimentos sociais populares que resistem as propostas educacionais neoliberais. 3). A importância da pesquisa militante na formação que escolhe Educação popular como concepção. 4) Nem toda legislação que apresenta avanços no campo dos direitos sociais visa a transformação societária. No caso da LDBEN de 1996 temos muitos avanços importantes mas não temos a proposta da Educação Popular como horizonte.

Esses apontamentos demonstram que o desafio que temos é o de levarmos para as instituições formativas o projeto e as pautas da Educação Popular, apresentando a nossa opção de formação de educadores(as): Uma Pedagogia da humanização contrária a todo tipo de desumanização.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. **Conselho Nacional da Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 13.10.2017.
- BRASIL. **Lei Nº 5692/71**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 17.10.2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Constituição política do império do Brasil**. (1824). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 14.10.2017.

- BRASIL. **Constituição Federal.** (1988). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 16.10.2017.
- BRASIL. **Lei Nº 12.796/2013.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 17.10.2017.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA \_ Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 1ª Edição. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- LIBÂNEO, J.C. et al(org). **Educação escolar: política, estrutura e organização.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PAULO, Fernanda dos Santos. **A Formação do (as) Educadores (as) Populares a partir da Práxis: Um estudo de caso da AEPPA.** 2013. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## A LEITURA DA PALAVRAMUNDO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

*Dirlei de Azambuja Pereira*<sup>1</sup>

*Zuleyka da Silva Duarte*<sup>2</sup>

Paulo Freire, um dos mais importantes autores da história da Pedagogia e reconhecido internacionalmente por sua práxis educacional, apresentou aportes profícuos para o campo da educação popular e a formação do leitor. Conforme postulado de sua concepção teórica (FREIRE, 1997), a *leitura do mundo* antecede a *leitura da palavra*, o que resulta na conjugação da *palavramundo*. De acordo com esse movimento de compreensão crítica do texto e do contexto, aflora um leitor empoderado e capaz de dizer a sua palavra. Freire, ao longo de suas andarilhagens no/com o mundo e em suas mais diversas experiências educativas, demonstrou a relevância de uma concepção pedagógica que se assentasse na formação crítica do leitor. A partir do quadro em tela e por meio de uma pesquisa bibliográfica, o presente escrito objetiva problematizar os contributos da pedagogia freiriana para a formação do leitor. Acreditamos que ao revisitar a teoria de Paulo Freire é possível evidenciar elementos consistentes para a formação de um leitor que, diante da leitura de sua realidade, compreenda, de modo mais reflexivo, as palavras que nascem desse contexto. Ainda considerando o cenário descrito, práxis pedagógicas ancoradas na perspectiva da educação popular (FREIRE; NOGUEIRA, 2014) podem emergir e colaborar com o horizonte da transformação social radical (FREIRE, 1999).

1 Doutor em Educação (UFPel). Professor Adjunto da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: pereiradirlei@gmail.com

2 Doutora em Educação (UFPel). Professora Substituta da Universidade Federal de Santa Maria e da Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: zduarte@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Pedagogia. Formação do leitor. Leitura do mundo/Leitura da palavra. Educação Popular.

### REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 35. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## A PALAVRA-AÇÃO-REFLEXÃO NO PENSAMENTO FREIRIANO

Gabriel da Silva Barros<sup>1</sup>

Luciane Albernaz de Araujo Freitas<sup>2</sup>

André Luis Castro de Freitas<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Educação. Palavra-Ação-Reflexão. Pensamento freiriano.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na proposta freiriana, a práxis não é ação em si, sem intencionalidade nem tampouco finalidade, mas, pelo contrário, é ação-reflexão. Dessa maneira, os seres humanos constituem-se historicamente como seres da práxis e nela têm-se capacitado para transformar o mundo, para dar-lhe sentido. "Somente como seres da práxis (homens-ação), aceitando nossas situações-limites como desafios, podemos através de nossa ação, transformar o mundo" (FREIRE, 1979, p. 67).

A problematização, presente na obra *Diálogos com Paulo Freire*<sup>4</sup>, assume a necessidade do engajamento dos seres humanos ao contexto vivido, ao que conduz, segundo o próprio autor, ao encaminhamento radical à transformação sociocultural, dado um tempo histórico.

Essa transformação sociocultural é ato, pois, para Freire, os seres humanos fazem sua história a partir de uma situação concreta, em um tempo espaço de possibilidades

1 Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL, Pelotas, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação. gabrieldasilvabarros1995@gmail.com

2 Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL, Pelotas, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação. lucianeal1968@gmail.com

3 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. dmtalcf@furg.br

4 A obra *Diálogos com Paulo Freire*, de autoria de Carlos Alberto Torres, disponibiliza várias entrevistas com Freire, entre elas, a entrevista aqui utilizada, publicada, originalmente, em 1973 pelo Instituto de Ação Cultural, denominada *Conscientização e libertação: conversa com Paulo Freire*.

e, nessas condições, não há espaço para um teorismo o qual apregoa, apenas, a transformação da consciência. Na mesma linha de raciocínio, não há espaço para o praticismo o qual dicotomiza a relação sujeito-objeto, mas é preciso compreender essa relação na unidade dialética a qual une teoria e prática, numa construção contraditória e dinâmica.

O autor nega o pré-determinismo e argumenta que o futuro vai acontecendo, que o “[...] futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90).

Essa concepção estabelece como convocatória a luta<sup>5</sup> na qual os seres humanos, em coletivos, vivem as mais diversas maneiras de opressão. Não é a história que utiliza os seres humanos para atingir algo, mas é a ação desses seres, na busca pelos objetivos da categoria, que constituirão essa história.

Esse é o momento em que os seres humanos, tomando as “situações-limites” como desafios, como seres da práxis, admirando o “inérito viável” como maneira de concretização, poderão materializar, na “ação editanda”, as ações de transformação do mundo.

Fundamentada nesses pressupostos, a categoria práxis pode ser interpretada como o conjunto das relações entre o modo de compreender criticamente a realidade e a consequente prática que decorre dessa compreensão, a partir do encaminhamento de ações transformadoras sobre essa mesma realidade.

Nesse sentido, possuindo como ancoragem o contexto freiriano, tem-se como objetivo problematizar os movimentos de palavra-ação-reflexão, identificando elementos os quais promovam práticas educativas as quais corroborem com as transformações sociais.

Com o intuito de abordar a referida discussão o estudo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica.

5 O termo luta empregado por Freire (2004), na obra *Pedagogia do oprimido*, remete à luta dos oprimidos, como movimento de humanização, inserido em um contexto histórico, no qual esses seres humanos buscam resgatar a sua humanidade roubada.

Organiza-se o texto nos seguintes subtemas: *Uma educação não neutra, dinâmica e contraditória*, apresenta-se uma compreensão sobre a relação educativa na qual o educador assume uma postura política não neutra, tornando-a em prol da constituição da concepção crítica dos seres humanos diante da realidade vivida e na *Palavra-ação-reflexão*, reflete-se sobre uma prática educativa democrática e crítica a qual mantém correlacionadas a leitura do mundo e a leitura da palavra, como leitura da realidade, na qual os seres humanos atuarão sobre essa, de forma a propor transformações no meio social. Após, seguem as *considerações finais*.

## UMA EDUCAÇÃO NÃO NEUTRA, DINÂMICA E CONTRADITÓRIA

A proposta freiriana, a partir dos pressupostos enunciados, compreende que o ser humano, em dado momento, passa a compreender e tomar consciência de seu papel no mundo, por meio de uma teoria que o torna capaz de interpretar esse momento histórico. Tal situação leva esse ser a um segundo momento, no qual o sujeito passa a dizer a sua palavra e, conseqüentemente, a agir para transformar a realidade em que está inserido.

Aqui se constrói uma relação entre o pensar-dizer a sua palavra e o agir, dado que a consciência se plenifica na palavra e na ação. Na obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Freire (1978) reflete sobre a experiência em Bissau, com a alfabetização de trabalhadores adultos<sup>6</sup>, relações educativas essas consideradas como ato político. O processo caracterizava-se como aprendizado crítico de leitura e escrita, e não como memorização alienante de palavras e/ou frases.

Para o mesmo autor, o importante não é o aprendizado da leitura e da escrita como exercício dessas atividades dissociado da compreensão crítica do contexto social, mas

6 Na obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Freire (1978), entre os anos de 1975 e 1976, insere-se no contexto de alfabetização de adultos em Bissau, na África.

uma leitura e escrita que imponham uma percepção e aprofundamento na qual o fundamental é fazer a história, permitindo ao sujeito exercer a reflexão sobre a razão de ser das próprias situações enfrentadas.

Freire afirma que, considerando o espaço de inserção de um educador progressista, não há como ser neutro nas relações educativas, pois a opção pela neutralidade torna o sujeito a serviço do modelo de memorização alienante, o qual favorecerá a classe dominante. A partir desses pressupostos, o autor reflete que, quanto mais neutra as classes dominadas fizerem a sua entrada nesse mundo, melhor será para as classes dominantes. “Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando, por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua ‘introdução ao mundo das letras’” (FREIRE, 1978, p. 27, grifo do autor).

Nesses movimentos pela neutralidade, irrompe um pensamento desligado da objetividade, o qual não discute os mecanismos de introjeção da ideologia, pois se veicula a um conhecimento que será adquirido com forma de erradicação<sup>7</sup>, como recepção passiva, na qual os seres humanos são, apenas, objetos de um processo.

Na perspectiva progressista crítica, os educandos são convidados a pensar, como seres que sabem o que conhecem. O aprendizado da leitura e da escrita torna-se um ato criador, o qual envolve a compreensão crítica da realidade.

O movimento do pensar, quando o educando passa a conhecer o conhecimento anterior, analisando sua prática no contexto, lhe abre a possibilidade a um novo conhecimento, no qual esse sujeito, indo além dos limites do anterior, desvela a razão dos fatos, o que irá desmistificar suas falsas interpretações.

A partir desses pressupostos, Freire afirma que não há separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva, mas, para isso, são necessárias ações as quais ganham centralidade, como: a) a sistematização do conhecimento a qual os

7 Quando Freire (1978) utiliza o termo erradicação, o faz no sentido de que o analfabetismo, nesse contexto de opressão, é considerado como uma enfermidade pela classe dominante.

trabalhadores alcançam em decorrência de sua atividade prática, que não se explica por si mesma, mas por sua finalidade; b) a reorganização do modo de produção; e c) a valoração, e não a ideologia, da sabedoria popular, a qual “[...] envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade” (FREIRE, 1978, p. 29).

A questão que se faz pertinente não é transmitir ao ser humano um conhecimento já elaborado, desconhecendo o que esse já sabe, mas conhecer o que esse sabe, de forma desorganizada, e devolver a esse sujeito o conhecimento de forma organizada. Essa tarefa significa desafiar<sup>8</sup> o indivíduo, por meio da reflexão crítica sobre sua própria prática, sobre as finalidades que o motivam. Nessas condições, o sujeito passa “[...] a organizar os seus achados, superando, assim, a mera opinião sobre os fatos por uma, cada vez mais rigorosa, apreensão e explicação dos mesmos” (FREIRE, 1978, p. 29).

Um trabalho fundado na prática de pensar a própria prática, como prática que se renova, por meio de uma sistematização do conhecimento e de uma postura crítica, constituindo, permanentemente, um aprofundamento na realidade em questão.

Dessa maneira, a alfabetização, para Freire, tem como objetivo ultrapassar o caráter imediatamente utilitário da atividade técnica, no intuito de torná-la um objeto de estudo de que resulte em uma compreensão da mesma, tendo nela não apenas a sua razão de ser, mas fonte de conhecimentos a ela referidos.

Na mesma esteira de raciocínio, Freire (1983), na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, quando discute a alfabetização de adultos e a criação de bibliotecas populares, compreende que a finalidade da leitura e da escrita não está fundamentada em si, pois o ler e o escrever implicam atividades para além do simples ato mecânico no qual o ser humano possa constituir uma compreensão crítica da realidade.

8 Quando Freire (1978) utiliza o termo desafiar, remete a Amílcar Cabral, revolucionário à frente das lideranças do, então, PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde.

Freire (1983), problematizando sobre a atividade de alfabetização, retoma, novamente, a questão do mito da neutralidade da educação, a qual, se tratada meramente mecânica e dissociada da realidade, negará a natureza política do processo educativo, servindo a um modelo de abstração do ser humano. Tais pressupostos, para o mesmo autor, irão provocar as diferenças entre a prática ingênua, a astuta e, ainda, a crítica. A prática crítica compreende, de modo articulado, a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, mas isso não esgota a compreensão de ambos.

É nesse sentido que a prática política constitui-se a partir da significação educativa, quando todo partido político faz-se educador no momento em que sua proposta toma proporções nos atos de denúncia e anúncio. Do mesmo modo, o processo educativo não neutro, a serviço da libertação dos seres humanos, constitui-se a partir da compreensão crítica da realidade em um dado momento histórico. A questão fundamental referida por Freire organiza-se em torno de: “[...] *a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, fazemos a educação e de a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, desenvolvemos a atividade política*” (FREIRE, 1983, p. 27, grifo do autor).

Quanto mais se compreende a relação entre a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, maior é a percepção da impossibilidade de separação entre esses. É fundamentado nessas condições que Freire remete à questão do poder<sup>9</sup>, argumentando que a educação forma relações dinâmicas, contraditórias, e não mecânicas, com um sistema maior.

A educação, como parte desse sistema maior, está para além de, simplesmente, reproduzir a ideologia domi-

9 Com o intuito de exemplificar a questão do poder, a partir da relação entre a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político, Freire (1983) utiliza o exemplo da classe burguesa, quando afirma que não foi à própria educação burguesa “[...] que criou ou enformou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação” (FREIRE, 1983, p. 27).

nante, uma vez que as contradições que caracterizam a sociedade contemporânea tomam conta das instituições onde a educação sistemática está acontecendo e acabam por alterar o papel reprodutor da ideologia dominante.

## **PALAVRA-AÇÃO-REFLEXÃO**

A proposta freiriana alerta sobre a situação de que mesmo o educador negando a neutralidade no processo educativo poderá, na medida em que reproduz a ideologia dominante, vir a tornar-se um manipulador. A prática libertadora não se realiza, nem pela manipulação, nem pela espontaneidade. “A manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável” (FREIRE, 1983, p. 29).

A partir desse momento, Freire remete à necessidade de que o educador venha a aclarar a sua opção, a qual é política e deverá manter coerência na prática. A coerência entre a opção política e a prática é uma exigência pessoal e enfatiza-se que “[...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (FREIRE, 1983, p. 29).

O problema surge na medida em que os educadores proclamam uma opção democrática e acabam por desenvolver uma prática não coerente com o discurso. Daí que esse discurso seja um palavreado composto de vocábulos inflamados e contraditórios, impondo uma prática autoritária.

Em contrapartida, a prática democrática significa reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra e, quando a prática se torna autoritária, mesmo com um discurso democrático, esse direito é negado.

Uma prática democrática faz-se onde o direito de falar corresponde ao dever de escutar, e como escutar implica falar, o dever de escutar corresponde ao direito, igualmente, de falar a quem se escuta. Dessa maneira, o escutar é falar com os seres humanos envolvidos na relação, enquanto que o simplesmente falar seria uma forma de não ouvi-los.

Quando a opção do educador é libertadora, o processo educativo torna-se um ato de dizer a palavra, expondo-se

a palavra dos outros sujeitos. Já quem fala e jamais ouve, segundo Freire (1983), imobiliza o conhecimento e o transfere aos educandos.

Nesses movimentos de ouvir e falar, é importante estar atento aos níveis de compreensão dos educandos em relação à realidade. “Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 1983, p. 31).

Daí que a proposta freiriana compreende que assumir a ingenuidade dos educandos demanda dos educadores a humildade necessária para assumir a criticidade, superando a própria ingenuidade. De maneira contrária, os autoritários, aqueles educadores os quais negam a solidariedade na relação educativa, principalmente no ato de ser educado pelo educando, separam o ato de ensinar do ato de aprender.

Para esses educadores, compreende-se que é preciso reconhecer os educandos como sujeitos no processo da construção do saber e não, apenas, como seres acomodados a uma situação, bem como, reconhecer que o conhecimento está para além de um dado concluído, transferido por alguém que o adquiriu para outro que ainda não o possui.

Aceitar o processo educativo como um quefazer puro, crendo na neutralidade da educação, reforçará uma visão ingênua dessa, na qual o ser humano assume uma conotação abstrata, mantendo, quando muito, obras assistenciais e humanitárias a favor de um sistema maior. De mesma maneira, a visão ingênua propõe que o processo educativo proporcione “[...] carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela” (FREIRE, 1983, p. 33).

Retoma-se a importância de que o educando esteja inserido no processo educativo, em um processo criador, no qual se constitui como sujeito. Quando Freire discute sobre o rótulo atribuído ao analfabeto, o faz questionando o caráter mágico da palavra escrita, vista como se fosse uma



palavra salvadora<sup>10</sup>, a qual remete esse ser a uma condição de passividade.

A prática democrática e crítica, pelo contrário, mantém correlacionadas a leitura do mundo e a leitura da palavra, como leitura da realidade, na qual esse sujeito atuará sobre essa, de forma a propor transformações.

Essa leitura da realidade não poderá ser uma repetição mecanicamente memorizada da maneira como o educador exercita essa leitura, pois, nesse caso, cair-se-ia no autoritarismo.

Nesse caminho, Freire compreende a ideologia do astuto, a qual, do ponto de vista objetivo, é semelhante ao contexto ingênuo, no que trate obstaculizar a emancipação dos seres humanos. Porém distinguem-se subjetivamente, quando o ingênuo prega a neutralidade, o astuto, marcado pela ideologia dominante, assume essa ideologia como própria e faz da ingenuidade sua tática.

A linha de raciocínio que se contempla é que, na visão ingênuo, o educando, mesmo por um quefazer mecânico, dissociado da realidade, poderá, aprendendo sobre sua prática, perceber a inoperância de sua ação e, dessa maneira, renunciando à ingenuidade, poderá assumir uma posição crítica.

Por outro lado, na concepção do astuto, o educando, inserido em um processo de um quefazer mecânico, centrado na doação da palavra, possui a sua cultura invadida e passa a aprender a palavra, no processo educativo, a partir da realidade definida pela elite, desconhecendo o seu próprio contexto histórico.

De maneira contrária à do astuto, a percepção crítica exercita as formas de ação e reflexão inseridas na práxis, as quais permitirão a mudança da consciência, tal que a unidade entre prática e teoria vão se constituindo em um, permanentemente, refazer no qual é possível o movimento da prática para a teoria e, desta, a uma nova prática.

10 A reflexão de Freire (1983) remete àqueles que consideram o analfabeto como um "homem perdido", fora da realidade. Nessa perspectiva é preciso salvar esse ser humano e sua salvação está no ato de receber a palavra de maneira passiva.

A práxis teórica é o tomar distanciamento da práxis realizada no contexto concreto, no sentido de aprimorar a visão dessa concretude, e só se tornará autêntica na medida em que as duas estiverem em movimento dialético. “Daí que sejam essas duas formas de práxis momentos indicotomizáveis de um mesmo processo pelo qual conhecemos em termos críticos” (FREIRE, 2011, p. 175).

Assim, a reflexão somente é verdadeira quando remete ao concreto, à realidade histórica e à conscientização, constituindo-se como um esforço crítico de desvelar a realidade, por meio, ainda, de um engajamento político. “O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta” (FREIRE, 2011, p. 176).

A educação libertadora está a serviço das classes dominadas como prática social e constitui-se como uma educação política. Tão política quanto a que serve à ideologia da classe dominante e a proclama como neutra. A diferença está no processo de transformação social, conforme previsto na primeira, para colocá-la em prática, em termos sistemáticos. Para Freire (2011), seria uma ingenuidade que as classes oprimidas esperassem das classes dominantes a prática de uma educação que desvelasse as contradições em que se encontravam.

A classe oprimida, pela sua própria experiência e pelo novo aprendizado, vai criando uma visão cada vez mais clara de sua realidade histórica, a qual, associada ao descobrimento de novas formas de ação, menos assistencialistas, transforma essa realidade.

A partir desses pressupostos, Freire endossa os teólogos latino-americanos, os quais defendem uma teologia política da libertação, no sentido de constituir uma compreensão de que somente a classe oprimida é capaz de conceber um futuro<sup>11</sup> diferente, na medida em que, pela percepção

11 Freire (2011) utiliza o termo futuro e o faz a partir da condição de tempo inserido na discussão de que, para a classe oprimida, conceber um futuro diferente do seu presente só irá acontecer na medida em que essa classe adquirir a consciência de classe dominada e passar a agir em prol da transformação revolucionária da sociedade.

crítica da realidade, pelos movimentos de palavra-ação-reflexão, irá conscientizar-se das novas ações em prol da transformação da realidade.

Dessa maneira, enquanto o futuro da classe dominada está associado à transformação revolucionária da sociedade, caminho para a libertação, o futuro da classe dominante está associado à preservação da dominação da primeira.

Considerando as ideias descritas, compreende-se a articulação do pensamento freiriano com a práxis social. Práxis que parte da realidade, do contexto histórico no qual o ser humano está inserido e, por movimentos de percepção crítica dessa mesma realidade, realiza movimentos de reflexão. Essa reflexão, imbricada ao processo de conscientização, proporcionará novas ações de transformação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando Freire problematiza a vocação do ser mais, propõe uma relação educativa a favor da libertação e da humanização dos seres humanos, os quais, envolvidos em sua relação por meio dos movimentos de palavra-ação-reflexão, compreendem seu papel e passam a refletir a respeito de novas maneiras de viver a sua existência. Ao refletir sobre essas novas maneiras, buscam transformar o meio em que vivem.

Em Freire, o ponto de partida é tanto o saber do educador quanto a prática social dos educandos. Essa prática, – a ação – representa um dos eixos em torno do qual o processo educativo irá constituir-se, o dizer – a palavra – é o movimento que constituirá a horizontalidade entre os sujeitos, estabelecendo o direito de falar e dever de ouvir, e, pelas elaborações teóricas – a reflexão –, é possível apreender e analisar os saberes vivenciados pelos seres humanos inseridos no processo educativo.

Nos movimentos de palavra-ação-reflexão, a análise crítica é elaborada partindo da prática social a qual está inserida nas situações concretas pela codificação. O diálogo, nessa perspectiva, constitui o repensar a prática anterior,

pelo processo de descodificação, o qual instaura uma nova prática, mantendo a unidade entre o contexto teórico e o concreto.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e libertação: conversa com Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

## A PERSPECTIVA POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA: ESCUTA SENSÍVEL E OLHARES AGUÇADOS AO CONTEXTO DOS ESTUDANTES

Patrícia Signor<sup>1</sup>  
Luiz Renato de Oliveira<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação Popular. Escuta Sensível. Olhar Aguçado. Escola Pública. Educação de Jovens e Adultos.

### PARA INICIAR OS DIÁLOGOS COM EDUCADORES SOBRE A AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

Na contemporaneidade onde a informação atinge uma velocidade espantosa e globalizante, sentimos a necessidade de pensar no cotidiano dos educandos, pois ainda encontramos, em pleno século XXI, uma escola com uma educação compartimentada e distanciada da realidade e das transformações que vêm ocorrendo no mundo e na vida dos educandos. As escolas ainda não trabalham com e sobre a vida dos educandos, tampouco para a autonomia e para a construção da cidadania, deixando para um segundo plano os saberes de vida do educando. O educador Coragem<sup>3</sup> nas suas falas diz que *“a importância em trabalhar com projetos está em abrir horizontes para que o aluno respire, já que vivemos em um mundo informatizado e imediatista”* Isto demonstra os desafios que os educadores e a escola precisam para trabalhar a partir desses saberes de vida e assim apostar na capacidade de cada um e cada uma resgatar sua autoestima e confiança de aprender e de buscar “ser mais”.

1 Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em Educação. E-mail: psignor89@gmail.com

2 Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação. E-mail: renato\_geo@yahoo.com.br

3 Nome escolhido pelos professores participantes da pesquisa através da dinâmica dos sentidos realizados nos Círculos Dialógicos Investigativos Formativos inspirado nos Círculos de Cultura de Paulo freire.

Sob esse prisma, concordamos com Freire (2011) quando afirma:

Não é possível o respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (p. 62).

Assim, precisamos rever as práticas escolares, com vistas a tornar os conhecimentos mais significativos buscando uma identidade de escola. Urge que essas instituições deixem de trabalhar a partir da prática autoritária, que vêm se mantendo através do medo, do terrorismo e da reprovação. Esse tipo de escola termina destruindo a autoestima e a curiosidade do educando. Sobre isso, Freire (2011, p. 81) salienta que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Em meio a isso, os educadores possuem um grande desafio de buscar alternativas diferenciadas, visando proporcionar aos educandos o prazer e a alegria de estar na escola. Isso porque uma escola pode ser feliz e séria ao mesmo tempo.

Quando buscamos prezar pela formação humana nas escolas, o direito à educação perpassa a ideia de educação tradicional. Educação na lógica da formação humana é ter direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à identidade, ao desenvolvimento pleno como seres humanos que somos (ARROYO, 2000, p. 53). A partir dessa compreensão, a ideia de educação conteudista, em que o sujeito recebe uma carga de informações e não as processa, não as contextualiza, se quebra; e a escola passa a trilhar novos caminhos, em que os sujeitos se respeitam entre si e com os outros, passando a reconstruir sua história e a “estarem no mundo” e agirem sobre ele.

De acordo com Henz (2007):

[...] muitas de nossas escolas foram “esvaziadas” da genteidade dos(as) educandos(as); todos parecem estar ali somente em função da “transmissão dos conhecimentos científicos”; esquecendo que a escola é um lugar de gente (Freire). Lembremos: não nascemos “homens” e ou “mulheres”; precisamos aprender a ser gente. Então, educar é humanizar: é ensinar-aprender a genteidade. Mais do que pelas teorias e conceitos; aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um(a) – educando(a) e educador(a) – possa dizer a sua palavra na inteireza de seu corpo consciente (p. 161).

As pessoas é que são o centro da escola, pois são a razão de ser da educação aí desenvolvida. Cada um vem para a escola para realizar sonhos, encontrar aquilo que almeja e pretende para seu futuro, para a sua vida ganhar mais boniteza. Por isso a necessidade de uma práxis educativa mais humanizadora, mas preocupada com a “genteidade”. Para isso, não podemos temer revelar o humano como educador, “gostando de ser gente”, sabendo-se condicionado, mas não determinado, tomando nas mãos a vida e a história – e dentro delas a *práxis* educativa – como possibilidade de novas (re)construções em nós mesmos e na realidade, sempre com os outros (HENZ, 2007).

Este estudo tem por finalidade é uma socialização de concepções e ações educacionais que se concretizam em cotidianos de escolas públicas e procuram ressignificar as contribuições da educação popular para a aprendizagem de educandos e educadores em seu processo permanente de auto(trans)formação. Inicialmente, apresenta algumas considerações acerca do conceito de auto(trans)formação permanente com educadores, seus impasses e conquistas presentes no cotidiano da escola pública, sob a ótica da educação popular. O objetivo maior, no entanto, é problematizar a necessidade de dois elementos a este processo: a escuta sensível e o olhar aguçado, enquanto possibilidades

de autonomia e valorização docente. Para tal, foram realizados Círculos Dialógicos Investigativo-formativos em dois universos de pesquisa: no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos. As vivências dos professores, embora em escolas diferentes, têm desafios comuns, que se entrelaçam na luta por uma educação pública humanizadora e de qualidade, onde cada um e uma possam se expressar, interagir e refletir sua prática.

Dois universos de pesquisa dão nome e identidade ao trabalho: uma escola da rede pública estadual de Santa Maria, RS, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que trabalha com projetos temáticos, e a escola Antônio João Zandoná de Barra Funda, RS. É neste âmbito que se busca resgatar a voz de práticas emancipatórias de professores que creem em si próprios e na sua visão de mundo acerca da educação, na perspectiva da educação popular. Freire (2011) afirma que não há transformação sem luta e que o processo educativo deve ser uma constante busca pela emancipação do sujeito.

### **A CONCEPÇÃO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE: A VALORAÇÃO DA ESCUTA SENSÍVEL E DO OLHAR AGUÇADO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA NO ESPAÇO ESCOLAR**

A opção metodológica das pesquisas citadas neste artigo relacionam-se aos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, metodologia que vem sendo estudada pelo “Grupo Dialogus – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que vem dinamizando suas pesquisas sobre Paulo Freire e a auto(trans)formação dos professores sendo que a proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos reuniram o coletivo de educadores nos momentos de formação permanente.

Os Círculos foram realizados com educadores em uma concepção da valorização do professor e por sistematizar de modo aprofundado os saberes, pela “formulação de questões que permitem a cada participante colocar em movi-



mento o seu próprio questionamento” (JOSSO, 2004, p. 132) e as exigências à prática docente sob o olhar de Freire.

Henz e Freitas (2014) apontam para alguns movimentos importantes de composição dos Círculos. Estes foram construídos com o grupo Dialogus, do decorrer da concepção da metodologia, afirmando a dinâmica e a organização dos momentos. Num primeiro movimento pratica-se a **escuta sensível** e o **olhar aguçado**, pressupostos em Freire quando este afirma que o diálogo só ocorre na escuta e na observação do outro, movimentos estes que transcendem a capacidade de falar, mas exigem o exercício de ouvir, de participar, de relacionar. Este diálogo que se inicia ao ouvir o outro e a si, relaciona-se à descoberta do inacabamento, “a progressiva consciência de que, como humanos, estamos em permanente processo de busca de auto(trans)formação” (HENZ; FREITAS, 2015b, p. 79). É na **descoberta do inacabamento** que nos tornamos empoderados a (re)pensar e (re)inventar a realidade e as práticas educativas cotidianas. Quando nos descobrimos e aceitamos a incompletude, podemos passar para a problematização das questões que nos entravam, é o movimento da emersão das temáticas. O terceiro movimento justifica a coautoria dos participantes dos Círculos, as **temáticas emergentes** também do grupo, do cotidiano e da realidade, por isso em cada vez que ocorrem, os Círculos adquirem singularidades. Estas temáticas são mobilizadas por meio do quarto movimento, os **diálogos-problematizadores**, dos quais partem as perguntas, tão necessárias no pensamento de Freire, são indagações, discussões e provocações que conduzem a um quinto movimento, a **auto(trans)formação**, conceito que vem sendo discutido e fundamentado pelo grupo Dialogus: educação, formação e humanização em Paulo Freire. Esse movimento acontece quando há a possibilidade de vivenciar um processo dialógico de auto(trans)formação permanente, em que ambos (pesquisador e interlocutores) compartilham suas inquietações, desejos, esperanças, alegrias, frustrações, saberes, bem como problematizam suas experiências (HENZ; FREITAS, 2015b, p. 79).

Ao auto(trans)formar-se os participantes podem também passar pelo movimento da **consscientização**, tomada de consciência do processo conduzido de alternativas para a ação concreta, a transformação de sua realidade. “Cada um dos participantes vai tomando consciência das situações-limite que o circundam e começa a refletir criticamente sobre elas” (HENZ; FREITAS, 2015b, p. 80). É importante registrar neste estudo que durante a sua conclusão, as discussões do Grupo Dialogus têm apontado a criação de mais movimentos, a fim de contemplar as experiências vivenciadas pelos pesquisadores, professores e orientadores dos Círculos.

Durante a realização dos Círculos, o movimento do olhar atento e da escuta sensível potencializou-se para que fosse possível dar conta de abraçar a infinidade de textos/contextos/coautoras/vivências que envolviam o caminhar para as análises. Aliás, as análises transformaram a maneira de ver e de perceber o outro. O diálogo foi o movimento que despertou maiores aprendizagens. Por quantas horas foi preciso estudar e conferir sentido para as falas e relações estabelecidas nos encontros. A cumplicidade de entregar-se à experiência do diálogo teve de ser vigilante, já que o papel de pesquisadora exige interação com as coautoras da pesquisa, mas de, ao mesmo tempo, permitir-lhes o protagonismo, a vivência com o grupo e o sentido do diálogo acerca da práxis.

## **OS DIÁLOGOS, A ESCUTA SENSÍVEL E OLHAR AGUÇADO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Diante disso, precisamos encontrar formas de diálogo, na escola e na sala de aula, que possam contribuir para o crescimento e envolvimento dos sujeitos no processo educativo, de maneira que estes possam ser cidadãos atuantes e participativos na sociedade. A professora Alegria salienta que *“percebe as conquistas e os avanços quando o educando consegue interagir com sua realidade dentro da sala de aula levando para sua vida”*. Por isso a necessidade de um ensinar e aprender mais próximo da realidade dos educandos,

que venha ao encontro das suas reais necessidades e que tenha um significado dentro e fora dos muros da escola.

Nesse sentido, pensamos uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos flexível, dinâmica e adaptada às diversas situações vivenciadas pelos estudantes. Por isso, a educação precisa ser seguidamente discutida entre todos os educadores interdisciplinarmente, tendo como premissa o diálogo, o afeto e a interação entre educadores e educandos. Assim, o encontro com o outro e a convivência com a diversidade são de extrema importância.

Freire (1979) esclarece que:

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima de transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B é o oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por isso tudo o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. Precisamos de uma pedagogia da comunicação do qual pudéssemos vencer o desamor do antidiálogo (p. 69).

Nesta perspectiva de viver uma pedagogia da comunicação e diante das especificidades apresentadas pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos é que as escolas buscam conhecer o perfil desses educandos, suas necessidades, interesses, expectativas em relação à escola, aos colegas, enfim, à própria vida. A partir deste perfil traçar metas, planejar interdisciplinarmente, visando a melhoria na autoestima dos educandos.

Este é o grande desafio do educador: garantir um exercício reflexivo e ativo, não apenas passivo de um ou outro, mas que tenham uma visão coletiva onde homens e mulheres sejam conscientes cidadãos do mundo e participantes da sociedade com sua leitura de mundo, opinião própria. A professora *Paciência* ressalta que “é necessário momentos dos alunos se expressarem, se desenvolverem, momentos

*de superação, de transformação*”. São nesses encontros entre educadores e educando que desenvolvem a consciência crítica como cidadãos capazes de se auto(trans)formarem e transformarem a realidade que os impede de viver com mais dignidade, os impede de “ser mais”.

Freire (1979) afirma que:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transforma as partes e não ao contrário (p. 21).

Por isso, precisamos urgentemente (re)pensar o papel da escola, rever os objetivos, refletir sobre os nossos *que-fazer*s pedagógicos, pois a educação autoritária, compartimentada e distante da realidade dos educandos, em que seus sujeitos não têm autonomia e nem “voz”, está perdendo significado. É necessário que busquemos uma nova identidade de escola, que deixe de ameaçar com o terrorismo da repetência.

Dentro de uma caminhada na perspectiva da educação popular que vem ocorrendo na escola Zandoná, o grupo de educadoras desafiou-se a participar dos Círculos a fim de contribuir para o fortalecimento da proposta e reinventar seu fazer docente. Ao longo de 6 encontros, emergiram temáticas como a “proposta da escola”, a “rigoriedade e a amorosidade” na prática docente, “a consciência do inacabamento”, o “processo avaliativo” e o “cotidiano escolar e social”. Estes termos, é importante dizer, não são categorizações, mas temas-geradores que suscitaram diálogos e reflexões acerca do seu fazer pedagógico e social enquanto educadoras.

Nos Círculos, os participantes são constantemente desafiados a se (re)descobrirem, (re)organizarem seus saberes e fundamentar a prática por meio de estudos teóricos e de compreensão da cotidianidade da escola e do contexto. A professora Sol afirma que acontece uma reinvenção na profissão ao se realizar esse movimento de (re)visitar aquilo que se vê construindo com ações pedagógicas. Conforme Freire aborda no trecho lido, “a gente se reinventa quando lê a teoria, faz a nossa prática, a gente é autor da nossa própria teoria embasado em outros autores, mas a gente consegue ver”. Percebe-se que a fala da educadora reúne muitos dos movimentos dos Círculos Dialógicos, visto que, ao realizar a reflexão sobre o tema, também ocorre uma conscientização quanto ao seu papel no mundo e a consciência do inacabamento enquanto profissional, disposta a se reinventar e a repensar aliando conhecimentos teóricos.

Ao trabalhar com uma proposta que pressupõe práticas voltadas aos saberes da realidade, a escola também põe a cara pra bater. Nem tudo dá certo, nem sempre há pela comunidade a interpretação do que é feito, e isso pôde ser sentido como uma forte aflição dos docentes que participaram dos Círculos.

A professora Reflexão trouxe a percepção das dificuldades de se propor a uma metodologia problematizadora: *E isso é muito mais difícil, que é o que tem ali “tornar-se um professor crítico, [...] é muito mais que um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (FREIRE, 2011, p. 29). Aí eu li um monte, então eu sei; mas eu só estou repetindo, eu não estou fazendo nada que torne o aluno crítico, problematizador. Eu só sou um mero repetidor do que alguém já falou. Quer dizer, eu vou concordando, eu concordo, eu vou concordando, mas eu não mudo minha prática.*

## **PARA (NÃO) ENCERRAR OS DIÁLOGOS...**

O presente trabalho procurou resgatar práticas emancipatórias e dialógicas realizadas em duas escolas pú-

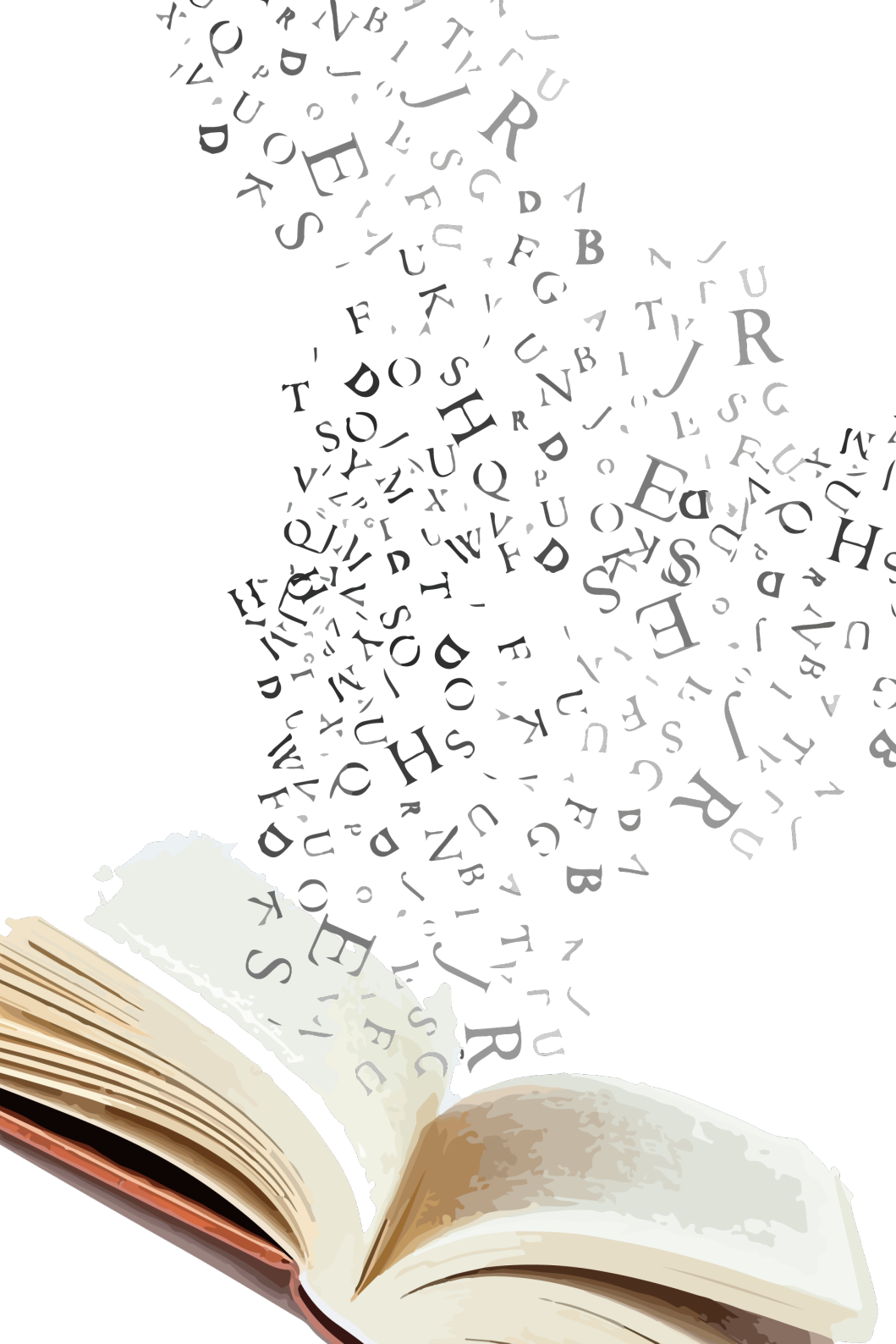
blicas que entrelaçam saberes dos educandos e valorizam as ações docentes no sentido de construção de aprendizagens a partir de contextos próximos aos vividos diariamente por crianças, jovens e adultos na constituição de seus sujeitos e em cooperação com as comunidades das quais fazem parte. Apesar de serem escolas distintas, as realidades e utopias se entrecruzam no caminhar permanente na construção de saberes significativos e nas marcas emancipatórias que práticas educativas são capazes de promover na vida de estudantes e professores.

Sobre os Trabalhos com projetos, durante os encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos na escola da educação de Jovens e Adultos, muitos desafios foram citados pelos educadores e todos afirmaram que o Trabalho com Projetos ajuda muito nesta aproximação entre educador e educando, os quais têm na palavra “superação” a tentativa de vencer as dificuldades que irão surgindo no trabalho; e que só na auto(trans)formação com professores, no encontro com os envolvidos no ensinar/aprender podem ser superadas. Nesse sentido, a professora *Gratidão* comentou que: *“o trabalhos com projetos é importante porque o aluno é desafiado a construir o conhecimento junto com o professor e com seus colegas num clima de respeito as diferenças que surgirem”*. Nesse contexto, os educadores têm de buscar alternativas em conjunto pela auto(trans)formação permanente, por meio do diálogo e do compartilhamento de opiniões, o que vai facilitar o surgimento de novos *quefazeres* com os educandos.

Assim, os Círculos Dialógicos apresentam-se como possibilidade de ressignificar a auto(trans)formação com professores e repensar o trabalho com os educandos, a fim de que todos sejam envolvidos na construção e elaboração dos conhecimentos. É na interação com a realidade que educadores/as e educandos/as aprendem pela solidariedade e pelo respeito mútuo, com alegria e “boniteza” de “ser mais” (Freire), exercitando valores tão necessários para a vivência da cidadania e para a prática emancipatória humanizadora.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leituras, Ed. Paz e Terra, 43. ed. São Paulo, 2011
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- HENZ, Celso Ilgo, ROSSATO Ricardo(Org). **Educação Humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos Editora, 2007, p.149-166.
- HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C.I. TONIOLO, J. M.S.A. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015b.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.





## ABISMO ENTRE AS FALAS: PROFESSORES E ALUNOS

*Thífany Piffer<sup>1</sup>*

*Luíza Zelinski Lemos Pereira<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Educação popular. Paulo Freire. Diálogo. Conhecimento. Educador libertador.

### INICIANDO A REFLEXÃO

A educação é um ato político. O professor apresenta-se, também, como um ator político e como tal interage diretamente na formação do aluno, de suas formas de ser e agir, reconhecendo a trajetória do estudante e agindo a partir da conscientização do papel do aluno como sujeito de sua própria história.

Baseado no livro “Medo e Ousadia – O cotidiano do professor” (1986) de Paulo Freire, essa reflexão tem como fundamento os desafios da transformação do ciclo gnosiológico a partir da concepção da didática pedagógica em contraponto à transferência de conhecimento, enfatizando a distância do diálogo entre professor e aluno, ou seja, o conflito político entre o idioma padrão, mais especificadamente, termos técnicos, jargões acadêmicos em relação ao idioma coloquial, utilizado pelos discentes.

Objetivando o diálogo acerca das problemáticas em pauta e a tentativa de buscar alternativas capazes de superar as barreiras linguísticas impostas pelo sistema vigente, esse texto traz uma análise crítica a respeito das práticas em sala de aula que almejam a aproximação educador-educando, que são características de um educador libertador.

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em História da UFFS *Campus* Erechim e bolsista do grupo Práxis PET – Conexões de Saberes. E-mail: thifanypiffer1@gmail.com

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em História da UFFS *Campus* Erechim. E-mail: luluh.zelinski@hotmail.com

## OS OBSTÁCULOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

O declínio dos movimentos de massa, a partir da década de 60, visualizou-se em uma menor contestação ao sistema, acarretando a adequação dos professores. Os temores dos educadores dividem-se em: medo de perder o emprego, serem chamados de radicais, além do desgaste e a resistência dos alunos, o que gera o questionamento quanto a atuar no ramo da educação. A relutância dos estudantes encontra-se quando os docentes, em sala de aula, empregam o uso formal da fala, o distanciamento dos temas e dos interesses do aluno comum.

No caso do Brasil, a educação não é atrativa. O conhecimento é composto pelo lugar de fala como pertencente ao professor, enquanto os alunos permanecem calados, pela memorização, sem aprofundamento, ou então, pela desvinculação da realidade dos educandos, de conteúdos e conceitos, afinal, por aulas discursadas e não dialogadas. Nada, ou praticamente nada na nossa educação tem a eficácia de desenvolver nos estudantes o gosto pela pesquisa, através da descoberta de novas informações, da revisão dos “achados”<sup>3</sup>.

A estagnação do educador se dá, em maior proporção, devido ao risco profissional e político do que à própria complexidade de experimentar. Característico do viés político, o profissional da educação encontra-se em oposição ao currículo tradicional e à escola enquanto espaço conservador, uma vez que, para os tradicionalistas, a transferência de informação já existente, excluindo a possibilidade de renovação dos conteúdos e conceitos, de professor para aluno, equivale a rigor.

Dessa forma, Paulo Freire dialoga a respeito da constituição de um mapa ideológico da instituição, o qual propõe o reconhecimento da área de atuação e seus limites dentro do ambiente educacional, procurando caminhos para desenvolver uma educação, dado que

3 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade: Educação “versus” Massificação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também, contestam o poder dominante. (FREIRE, Paulo, 1986, p. 39).

Na tentativa de expandir o diálogo acerca do idioma com o qual o professor fala para seus alunos comuns ou para o público em geral, a obra dialoga sobre as relações conflituosas dentro de sala de aula, como a limitação da participação dos alunos, resultando em discussões que o professor acaba tendo consigo mesmo, respondendo em voz alta as perguntas que ele mesmo formula. Diante da restrição da participação efetiva dos estudantes, torna-se necessária a proposição, não da abolição dos conceitos didáticos e jargões acadêmicos, mas a aproximação com o concreto, com o cotidiano dos alunos.

O abismo entre as falas compreende: a distância linguística, professores com encargos tecnicistas e linguajar culto, espaços entre o conhecimento do aluno e do professor, assuntos difusos que fogem da realidade do aluno e a pretensiosidade do educador com relação ao saber do educando.

Na compreensão do professor para com o universo do aluno, a interação das experiências deve se completar com a percepção do docente a do discente, nas diferentes formas de leitura do mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação do profissional libertador parte do princípio do debate horizontal, promovendo a quebra do abismo da verticalidade - noção de professor autoritário e aluno ouvinte. O educador libertador, caracteriza-se como o oposto do educador domesticador, através da tentativa de estabelecer uma relação de coleguismo com os estudantes, porém, isso não significa que o professor se iguale ao aluno, mas

dentro do campo da aproximação, o docente age como intermediador, colocando à disposição do aluno as ferramentas para a construção do conhecimento e, trabalhando em cima disso, proporciona o livre arbítrio ao educando.

Nesse ato conjunto de conhecimento, as atitudes do professor libertador não podem perpassar a manipulação, uma vez que, o educador não tem o direito de impor seus posicionamentos, ideias e concepções aos alunos, negando, dessa forma, a possibilidade de entendimento da realidade, por outro lado, deve garantir subsídios para o embasamento do estudante, visto que, o contrário de manipulação não é a negação da responsabilidade educador-educação.

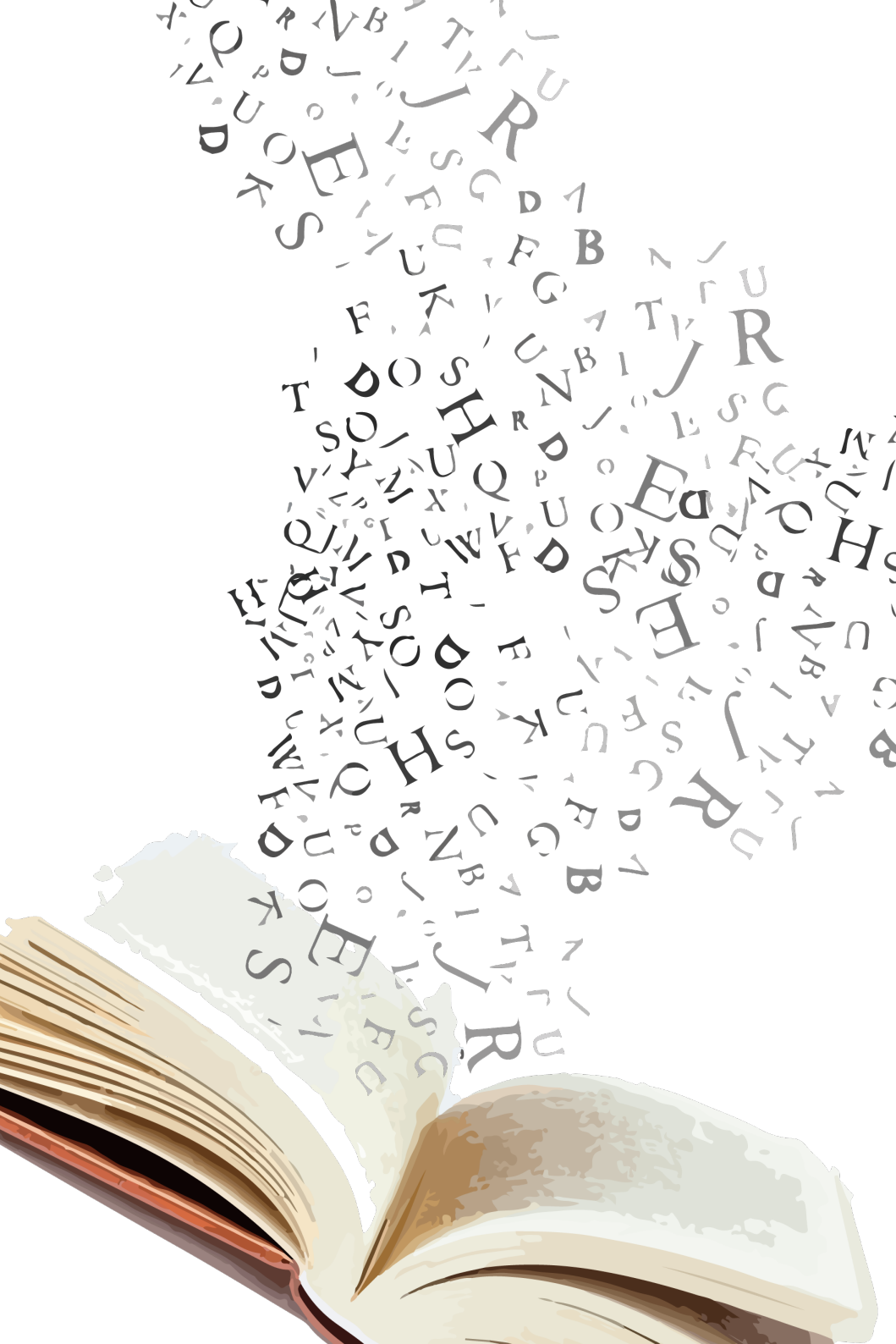
Análogo a Paulo Freire, “Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes” (2014) de Mário Sérgio Cortella, propõe a erotização da sala de aula, ou seja, tornar atrativo, conversando com o pensamento freiriano de aproximação professor-aluno, visando o discorrer de assuntos que envolvam o que é de convívio e de saber do educando.

O professor tem de ser formado nessa direção, é necessário que ele parta do já sabido para chegar ao não sabido, que ele crie uma ambiência de partilha de saberes, em que não só o docente aparece como detentor do conhecimento (CORTELLA, Mário Sérgio, 2014, p. 95).

Em síntese, a educação apresenta-se como um espaço que necessita de intensas e constantes renovações. Aprimorar as formas de transmitir o conhecimento, realocar o sentido de dar aula evocando o diálogo horizontal e a troca de experiências, trazer o aluno à sala de aula e voltar a aula para o contexto do mesmo, apresentam-se como tentativas de transcender a necessidade de uma educação que leve o ser humano a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo/espço, reconhecendo-se, dessa forma, como sujeito de sua própria história, em um ambiente em que todas as experiências sejam valorizadas.

## REFERÊNCIAS

- CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



## **CPPS: DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO AO IFFAR- CAMPUS SÃO BORJA**

*Alexander da Silva Machado<sup>1</sup>*

*Maria Teresinha Verle Kaefer<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Educação Popular. Acesso. Democratização.

### **INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO SONHOS**

O Curso Preparatório para o Processo Seletivo é um curso de extensão que teve o seu início em 2012, criado para auxiliar os alunos da rede pública da cidade de São Borja a ingressarem no IFFar. Encontra-se em seu sétimo ano e as aulas são ministradas no período que compreende em torno de onze sábados antecedentes ao dia do Processo Seletivo, garantindo assim acesso a todas e todos, pois não interfere nas atividades letivas regulares. São realizadas atividades de raciocínio lógico e interpretação, que contemplam as disciplinas básicas do ensino fundamental, auxiliando na compreensão dos conhecimentos aprendidos. São oferecidas setenta vagas a alunos que estão finalizando o nono ano do ensino fundamental. O curso cumpre uma importante função social ao atender alunos de escola pública, ao ajudar na divulgação do Instituto e na consolidação da identidade de uma jovem instituição enquanto espaço de educação pública e de pertencimento as classes populares. O CPPS é ministrado unicamente por nossos alunos do ensino médio integrado e das licenciaturas em Física e Matemática, que atuam como monitores e são responsáveis por dar as aulas e fazer a acolhida. Aos professores da instituição compete

---

1 Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, docente de História, Mestre em Integração Latino-Americana- UFSM. E-mail: alexander.machado@iffarroupilha.edu.br

2 Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, Docente de Pedagogia, Mestre em Educação-UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa Emancipação sem Fronteiras: Formação Inicial e Continuada de Professores-IFFar. E-mail: maria.kaefer@iffarroupilha.edu.br

o papel de orientar os monitores, além de acompanhar a elaboração, a organização e a execução das aulas.

## **OBJETIVOS: O QUE QUEREMOS CONSTRUIR**

O projeto de extensão do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, Curso Preparatório para o Processo Seletivo, também conhecido como CPPS, tem por objetivo geral:

- Possibilitar aos alunos de escolas públicas da cidade, que desejam ingressar na Instituição, um apoio nos estudos, de forma que possam reduzir as diferenças com os estudantes que buscam cursos particulares e facilite o acesso ao Instituto, intervindo como instrumento para minimizar a ação dicotômica que o sistema de ensino apresenta.

Podemos elencar como objetivos específicos:

- Integrar a comunidade com a Instituição, divulgando os cursos que temos e propiciando que mais pessoas tenham acesso ao Instituto Federal Farroupilha que tem um ensino público, de qualidade;
- Promover o conhecimento através da troca de informações pelas diferentes áreas em que o Processo Seletivo abrange, além de oferecer um espaço interativo entre os ministrantes e participantes.
- Verticalizar o ensino, ao estimular os alunos de ensino médio a continuar os estudos no IFFar, podendo inclusive cursar as licenciaturas oferecidas no campus (matemática e física), como cursos de tecnologia e bacharelado de acordo com os eixos de verticalização;
- Propiciar que os alunos do ensino médio e das licenciaturas sejam os atores principais



desse processo de ensino e aprendizagem, estimulando-os assim a perceberem as desigualdades sociais e educacionais da região e a compreenderem a atuação deles pode alterar um pouco essa realidade. Estimulando um sentimento de pertencimento dos sujeitos à esta Instituição Pública.

## **REFERENCIAL TEÓRICO: O CAMINHO PERCORRIDO DE MÃOS DADAS COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

Diante da complexa realidade do ensino público no país, da dualidade educacional, e da negação de oportunidades iguais, especialmente aos filhos dos trabalhadores, temos claro a importância do Curso Preparatório para o Processo Seletivo do IFFar - campus São Borja no ingresso das classes populares ao espaço de educação pública e de qualidade, espaço pensado para democratizar as oportunidades de acesso e permanência de todos os cidadãos. Cumprindo assim seu papel de ser fonte de informação, empoderamento, reflexão e, na extensão desses preceitos, um espaço de aprendizado dos conhecimentos históricos, culturais e políticos. Nascimento (2002) nos aponta essas questões quando discute sobre os movimentos dos cursos pré-vestibulares populares:

A democratização das relações sociais no Brasil é um processo historicamente relacionado à capacidade de luta e de organização da sociedade. Diante da diversidade de problemas e das questões que se apresentam como desafios para a construção de uma sociedade mais justa, e diante da negação de direitos e oportunidades para parcelas significativas da população brasileira (o que acontece desde a colonização e atinge preferencialmente alguns grupos sociais, como os negros e índios), organizaram-se e continuam organizando-se vários movimentos sociais. (2002, p.01)

O Curso de extensão proposto tem como finalidade incentivar e auxiliar os alunos das escolas públicas uma

maior preparação de estudo ao Processo Seletivo para o ingresso nos cursos integrados do IFFar- campus São Borja, processo concorrido, inclusive por uma grande maioria de alunos advindos das escolas particulares. Esta ação de extensão nasceu para auxiliar no rompimento com posições pré-estabelecidas e desiguais para alunos das escolas públicas, que para Brandão:

Um simples andar pela cidade revela aquilo que a fala oficial justifica: a educação do povo é deficiente e desvela aquilo que ela oculta: a deficiência aparentemente acidental sustenta a necessidade de que a educação seja desigual. Afirmando possuir as condições do jogo, onde todos de início são dados como iguais e partem das mesmas condições, sobre as quais a diferença da qualidade individual estabelece a diversidade dos resultados, ela se realiza como um rito, onde as posições estão desmarcadas de modo antecedente e desigual, e os resultados, portanto, são conhecidos antes de serem cumpridos pelos atores da escola( 2006, p.26)

Na intenção de romper essa lógica antecedente e desigual, que o CPPS oportuniza aulas extras, ministradas pelos estudantes do ensino médio integrado, com auxílio dos acadêmicos das licenciaturas oferecidas na instituição e orientação de docentes, atividades de raciocínio lógico, interpretação, compreensão entre outros conceitos presentes nas diferentes disciplinas estudadas durante o ensino fundamental. Vale lembrar que partimos do pressuposto teórico de FREIRE de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (1996, p. 47), por isso valorizar a dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem é fundamental, sendo uma constante neste projeto.

Todo o curso é permeado pela intencionalidade do desvelamento da realidade local, quando acontecem atividades que envolvem desde os conteúdos do ensino fundamental, passando por questões ligadas ao empoderamento dos sujeitos quanto ao seu lugar de fala e de ação, bem

como de pertencimento da comunidade local à este espaço público de educação. Nesta perspectiva trazemos para a pauta Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, quando diz que : “Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” ( 1996,p.20).

Esperançoso de poder contribuir com as classes menos favorecidas que o CPPS nasceu, tornando-se uma referência de equidade “[...] uma parcela da população que é colocada em situação de desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta(Nascimento,2002, p.01)

## **METODOLOGIA: O CAMINHO ESCOLHIDO**

Nos primeiros anos as aulas aconteciam pelo período da manhã e tarde de sábados antecedentes à prova, em que cada aula era finalizado os conteúdos de uma disciplina, porém, buscando um melhor rendimento dos alunos e ministrantes, o projeto começou a ser realizado apenas aos sábados pela manhã para que os jovens pudessem ter a tarde livre para suas atividades.

Assim, as disciplinas de história, matemática, português e geografia são concluídas em dois sábados consecutivos e as disciplinas de física, química e biologia são ministradas em um sábado para cada uma delas.

O curso propõe atividades dinâmicas, através do uso de recursos como vídeos, slides, debates, rodas de conversa, utilizando-se de estratégias para tornar mais atrativos estes momentos de retomada dos conhecimentos adquiridos.

No último sábado de aula os inscritos recebem um treinamento para o processo seletivo, um simulado, tal qual a prova que enfrentarão para acessar o campus São Borja. As atividades do simulado são feitas pelos docentes que contribuem no projeto como orientadores e a montagem da prova, no padrão do Processo Seletivo, é realizada pelos bolsistas, desde o processo de diagramação ao processo de impressão.

A última atividade realizada pelo CPPS é o aulão. Na véspera da aplicação da prova do processo seletivo, os monitores de todas as disciplinas ministram uma aula no campus, aberta a toda a comunidade, inclusive quem não está inscrito no curso, para tirar algumas dúvidas recorrentes dos alunos e para tentar dar as últimas dicas que ajudarão no dia da realização da prova.

As inscrições para o curso CPPS ocorriam, até o ano de 2016, na extensão do IFFar-SB, por ordem de chegada e preenchimento uma ficha. Em 2017 foram realizadas pelo sistema SIGAA, que é o Sistema Acadêmico da Instituição, sem deixar de oferecer as presenciais para os que não tem acesso à Internet. Para o ano de 2018 será implementada a seleção por meio de sorteio público, pois entendemos que esta forma de seleção parte do mesmo pressuposto de equidade para todos, evitando que os que tenham mais acesso a informação ou as tecnologias tenham vantagem sobre os demais.

A divulgação começa aproximadamente com um mês de antecedência por redes sociais, visita as escolas e avisos nas rádios disponíveis na cidade. Além desses meios de divulgação, o projeto conta com uma página no Facebook na qual os alunos têm acesso as notícias, calendário das aulas, material para estudo, entre outros.

As aulas têm um período de aproximadamente três meses e meio. De 2012 a 2015 as aulas aconteciam em período integral do sábado. A partir de 2016 acontecem no turno da manhã dos sábados com 15 minutos de intervalo.

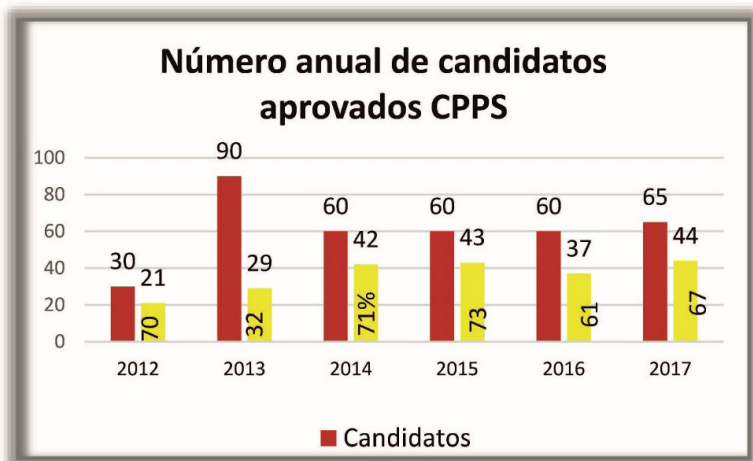
A distribuição das disciplinas e dos conteúdos a serem abordados segue a seguinte organização: a cada sábado é abordado uma matéria, Português, Matemática, História e Geografia tem dois finais de semana para ser trabalhados pela grande proporção de conteúdo e ciências engloba Biologia, Química e Física têm apenas um sábado, pois o processo seletivo química e física têm somente 2 questões e 4 de biologia.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO: ALGUNS RESULTADOS NA CAMINHADA**

O projeto tem seis anos de execução dentro do campus São Borja e sempre obteve boas médias de aprovação no processo seletivo, tendo em vista que o objetivo estabelecido pela coordenação é de que mais de 50% dos participantes possam ser aprovados. Nesse contexto, para termos uma ideia do alcance do projeto, no ano de 2017 foram aprovados 68% dos alunos, contando a primeira e a segunda chamada para ambos os cursos, Técnico em Eventos e Técnico em Informática. Outro resultado importante a ser mensurado é o envolvimento de ex-alunos do CPPS nos projetos do campus, pois passam a conhecer todas as possibilidades que a instituição proporciona, mas especialmente pelo empenho em se tornarem monitores para auxiliar na execução do projeto. Existe ainda um diálogo importante dos dois cursos de licenciatura em Matemática e Física, sendo que os acadêmicos desses cursos também ministram aulas como monitores, orientam nossos alunos do ensino médio e estimulam que os monitores possam ingressar nas licenciaturas como forma de verticalização do ensino.

Desde o ano de 2012, quando o projeto criou o curso, até a edição de 2017, tivemos aproximadamente 365 candidatos atendidos e, destes, mais de duzentos ingressaram como alunos no Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja com o auxílio das aulas ministradas pelos monitores, ou seja, por outros alunos. Nesses cinco anos, foram mais de cem alunos envolvidos na execução do projeto, sejam como monitores ou colaboradores na organização.

O gráfico abaixo demonstra a efetividade do projeto, desdobrado em quantitativo, ano a ano, o número de candidatos que fizeram o curso e o número e a porcentagem de aprovados:



Ao longo desses seis anos, é visível o crescimento e desenvolvimento do projeto, pois o gráfico exibe exatamente essa manutenção de altos índices de aprovação, garantindo assim a democratização do acesso para alunos de escolas públicas ao Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja. Os dados coletados, como podem observar no gráfico, evidenciam que em 2012, dos 30 candidatos que fizeram o curso, 21 foram aprovados(70%); em 2013 foi ampliado para 90 alunos, em 3 turmas e, desses, 29 foram aprovados(32%); em 2014, dos 60 candidatos, 42 foram aprovados(71%); em 2015, dos 60 alunos que fizeram parte do CPPS, 43 foram aprovados(73%); no ano de 2016, dos 60 candidatos, 37 obtiveram a aprovação(61%). A partir do ano de 2017 contabilizamos como o total de candidatos apenas os que frequentaram no mínimo 50% nas aulas, o que altera o percentual de aprovados e, em nosso entendimento, mensura de forma mais fidedigna o impacto do curso para a aprovação dos candidatos. Por isso, em 2017, dos 70 inscritos, apenas 65 finalizaram o curso e destes 44 foram aprovados, totalizando 67% de aprovação.

Esses dados refletem os altos índices de aprovação e também a importância do CPPS, pois normalmente um terço das 120 vagas ofertadas é preenchido por candidatos que frequentaram o curso.

O CPPS cumpre seu papel de extensão no IFFar, pois traz a comunidade para o espaço de educação pública e de qualidade, abre as portas para o público externo à instituição, especialmente os das classes populares, no intuito de contribuir na mudança do seu entorno. Ainda, trabalha com a intenção de auxiliar na obtenção de maiores possibilidades de aprovação na prova do processo seletivo por meio dos conhecimentos que são reforçados no decorrer das aulas que acontecem aos sábados. Tudo isso com base nos componentes curriculares das séries de ensino fundamental, focando nos conteúdos de seu último ano e nos assuntos exigidos pelo processo seletivo.

Considerando os índices de aprovação dos participantes ao longo dos anos e o sentimento de pertencimento ao IFFar que os alunos do CPPS têm após aprovação no processo seletivo, é notório o entendimento de sucesso deste curso durante todos os seis anos de execução. O que corrobora essa afirmativa é que os alunos que entraram no Instituto com auxílio do curso normalmente são voluntários para ministrar aulas no CPPS e ainda, alguns alunos que foram monitores, acabam seguindo a carreira do magistério.

Outro aspecto de extrema relevância diz respeito ao protagonismo do projeto, que é praticamente todo realizado pelos alunos do campus, cabendo aos professores o papel de orientadores e da coordenação do projeto o gerenciamento das atividades. Este movimento desperta lideranças, encoraja a autonomia nos estudantes e favorece um contato com a realidade da comunidade a qual eles pertencem, reforçando a possibilidade e a necessidade de transformação das nossas realidades.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> Edição.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.**  
São Paulo: Brasiliense, 2006.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Universidade e Cidadania: O movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares.** Revista Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia, nº 17, Rio de Janeiro, 2002.



## DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: APONTAMENTOS SOBRE SUSTENTABILIDADE SOCIAL E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR

*Everton Fêrrêr de Oliveira*<sup>1</sup>

*Vilmar Alves Pereira*<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Desenvolvimento sustentável. Sustentabilidade. Educação Ambiental Popular

### INTRODUÇÃO

Esta reflexão foi elaborada a partir da vivência no Curso Desarrollo Sustentable na Universidad de la Republica Uruguay - UDELAR em parceria com Fundação Universidade Federal de Rio Grande - FURG. Como aluno do Doutorado fui levado analisar possibilidades para compreender a temática a partir de minha preocupação temática.

O discurso acerca do Desenvolvimento Sustentável engloba o envolvimento ou problematização com a sustentabilidade social, pois diferentemente daquilo que se pensa quando lidamos com a pobreza econômica das populações estamos tratando diretamente com as causas de um sistema capitalista nefasto que produz resíduos na natureza externa e excluídos na cadeia produtiva que usa os humanos. São esses humanos pobres e desprovidos de bens essenciais que alimentam um conjunto de políticas públicas assistencialistas no contexto brasileiro.

Como pesquisadores da Educação Ambiental (EA) temos em conta que a Política Nacional de Educação Ambien-

1 Fundação Universidade Federal do Rio Grande FURG - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Curso de Doutorado – Grupo de Estudos e em Fundamentos Educação Ambiental e Popular - GEFEAP

2 Orientador - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Curso de Doutorado – Grupo de Estudos e em Fundamentos Educação Ambiental e Popular - GEFEAP

tal (Lei 9795/99) esta é um componente essencial e permanente na estrutura do sistema educacional, mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) promulgada três anos antes não a mencione. Todavia são as evidências legais como a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 225 apregoa a obrigatoriedade ao Estado em assegurar um meio ambiente ecologicamente equilibrado e, ainda, no ano de 1992, o próprio Ministério da Educação ter emanado a Carta Brasileira para Educação Ambiental prevendo a inserção articulada da dimensão ambiental nos currículos a afim de estabelecer um marco fundamental para implantar a EA também no ensino superior.

Esta preocupação com a relação do homem e natureza ganha atenção especial nos idos de 60 e 70, quando a necessidade de ampliação de discussões que permeassem uma Educação comprometida e preocupada com o impedimento da devastação dos recursos naturais, afim de controlar o crescimento desenfreado da produção industrial desmedida.

O termo EA surge, assumindo um relevante papel na problematização do antropocentrismo, estabelecido na dicotomia sociedade e natureza, como se ambos não estivessem estreitamente relacionados. A EA emerge com distintas concepções, fundamentos e epistemologias, bem como, metodologias e discussões sobre o que seria ou não “conteúdo” ou campo de aprofundamentos teórico e prático da EA.

Passamos de um entendimento naturalista ou “movimento verde ambientalista” iniciado por ecologistas e movimentos sociais, na busca de conscientizar os sujeitos com informações visando mudanças comportamentais e quiçá um olhar crítico e reflexivo sobre o ambiente, entendendo ainda que consciência implica participação política e não apenas mera transmissão de conhecimentos e informações.

Atualmente é notório que nos contextos escolares e não escolares a dúvida que perpassa os discursos e representações sociais é o debate sobre a “crise ambiental”. Ao pensar a EA, em tempos “pós-modernos”, ainda “caímos”

no que chamamos de ativismos ambientalistas baseado em meras reproduções, relacionando-a diretamente com trabalhos emergenciais, ligados a datas comemorativas isoladas e desconectadas como aproveitamento de garrafas pet em hortas verticais quando não se explora o papel das hortas urbanas e escolares na alimentação humana, especialmente nas populações de baixa renda, por exemplo. Isso tem levado ao mascaramento de uma realidade científica ligada ao desenvolvimento sustentável do ponto de vista social. Por isso consideramos nossa tarefa problematizar o tema por meio da sustentabilidade social.

## **OBJETIVOS**

Problematizar fundamentos e práticas da sustentabilidade social a partir dos acontecimentos globais sejam eles consequências de desastres naturais ou de ações produzidas pela humanidade;

Discutir elementos teóricos relacionados a ênfase do evocativo educação popular no campo da educação ambiental, em defesa da educação ambiental popular contra o sistema capitalista necrófilo, tirano e assentado na exploração desenfreada da dignidade humana e não humana justificada pelo capital econômico.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

As discussões sobre a temática ambiental ganham proporção no cenário mundial e podemos considerar que nas últimas três ou quatro décadas, a EA tem potencializado a organização de diversos grupos sociais, além de possibilitar a resolução de uma série de problemas, locais e globais. E por isso deve ser concebida como “a educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que constituem a realidade” (LOUREIRO, p. 21, 2007).

Neste sentido a Educação Ambiental (EA) admite uma pedagogia de múltiplas referências por ser uma área multi-

disciplinar que trata de um bem coletivo que é o meio ambiente. Atuar e Pesquisar EA é um ato de curiosidade epistemológica (Freire 1996), ou seja, exercício crítico na busca de elementos para a investigação.

Segundo Foladori (2002)

Em um artigo publicado em 2000 (FOLADORI; TOMMASINO, 2000) argumentava-se que, até a década de 90, o conceito de sustentabilidade social não era utilizado com fins autênticos; pelo contrário, sua utilização tinha o fim espúrio de encobrir o interesse pela sustentabilidade ecológica. Colocado de outra forma: para instituições internacionais como ONU, o Banco Mundial e outras, a pobreza e/ou o incremento populacional não são considerados problemas de insustentabilidade por si próprios, senão na medida em que causem insustentabilidade ecológica. Dois exemplos facilitarão o entendimento. O primeiro pode ser aquele, apontado por LÉLÉ, de camponeses pobres que, pela falta de recursos, degradam o solo provocando erosão. O problema de insustentabilidade nesse caso não é a pobreza *per se*, mas o resultado da erosão do solo. Ou seja, embora considere-se a pobreza um problema de insustentabilidade social, o verdadeiro interesse está na (in)sustentabilidade ecológica que provoca. O segundo exemplo é o do crescimento populacional. Os pobres se reproduzem mais; nesse caso, o problema de insustentabilidade social é o crescimento da pobreza. Porém, o interesse não explícito mas evidente é de que o aumento da população pressione os recursos e incremente os resíduos. Tanto no primeiro como no segundo exemplo, a sustentabilidade social é utilizada na medida em que se constitui um elemento que afeta a sustentabilidade ecológica. Trata-se, evidentemente, de uma sustentabilidade social “limitada”(Pág. 102)

Parece-nos, ainda, distante da realidade que a EA seja pensada com um modalidade educação com prerrogativas comprometidas com o tipo de sociedade e das relações que esta mantém com a natureza. Ao tempo que compreendemos isso compreendemos que é preciso romper com as classes dominantes como ditadoras da ordem de consumo exagerado e supérfluo.

Os problemas ambientais supõem uma posição desigual para os envolvidos. As causas atribuídas aos problemas ambientais não são eventos naturais, no Brasil, por exemplo a tragédia que envolveu o Estado de Minas Gerais no município de Mariana com o rompimento da barragem de detritos de mineração possuem responsáveis. As consequências são da ordem das relações técnicas-científicas e aos prejudicados resta ações no campo das políticas sociais sem afetar, economicamente em especial, aqueles responsáveis que se beneficiaram dessa mineração. Em outro extremo do País, no Rio Grande do Sul, nas cercanias da Fundação Universidade Federal do Rio Grande comunidades tradicionais são ameaçadas com o andamento da extração de petróleo na Lagoa do Peixe, uma localidade que preserva um enorme número de espécies da fauna e flora local ainda intocadas. Estes exemplos somente nos fazem crer que os problemas ambientais não são definidos nem científico e nem tecnicamente, senão política e historicamente. Estruturam-se como califados, intocáveis e naturalizados em seu poder e influência econômica, dispendo da mídia para encobrir as reais consequências e do sucateamento do sistema escolar da população.

É necessário encararmos os problemas ambientais com unidades muito complexas como nos explica o excerto e a figura abaixo:

La preocupación por el medio ambiente no debe basarse ni en la utilización de recursos naturales ni en la generación de residuos. Eso es algo natural, inevitable, y común a cualquier especie de ser vivo. La preocupación debe surgir cuando esos recursos son utilizados a un ritmo mayor a las capacidades de la naturaleza por reproducirlos; o cuando los desechos son generados a un ritmo también mayor a la capacidad de absorción de la naturaleza. *Los problemas ambientales surgen, en cualquier caso, de una contradicción entre el ritmo de los ciclos biogeoquímicos, y el ritmo de los ciclos de producción humana, para un nivel determinado de desarrollo de las fuerzas productivas.* El diagrama 1 ilustra esa contradicción y muestra cómo todos los problemas ambientales pueden ser reducidos a dos grandes grupos: depredación y contaminación.

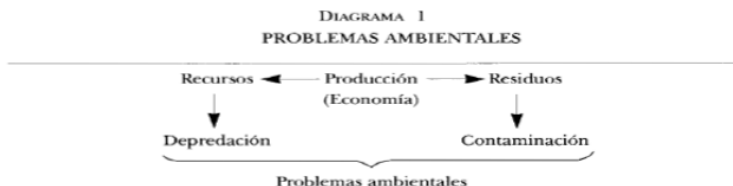


Fig. 1 Pierri & Foladori, 2005

Os problemas ambientais estão nitidamente demarcados pelo tensionamento da lógica proletária e a lógica burguesa.. Vivemos o confronto do cerceamento de direitos conquistados pela população em busca de estratégias políticas de governabilidade e não bastasse o panorama conjuntural na atualidade, as visíveis articulações do patronado brasileiro em todas as áreas que incluem retrocessos na área ambiental e educacional vislumbra-se um panorama de aumento dos problemas socioambientais cujas a lógica do mercado é imperativa e a mídia brasileira convence paulatinamente seus expectadores acerca do milagre do agonegocio.

Acredito que as problematizações acerca das Sustentabilidades vivenciadas no curso em Maldonado – Uruguay traz a necessidade de re-organizar as estratégias acerca da Educação Ambiental Popular especialmente na consideração ao propósito produção sempre foi a satisfação das necessidades sociais, que no sistema capitalista tem em sua essência a ganância de produzir mais com menos em menos tempo e a relação forçosa com a natureza externa na economia capitalista.

A atuação na docência universitária e extensionista nos faz crer que esta envergadura de compreender e produzir conhecimentos em Educação Ambiental Popular reforça nosso comprometimento com a Pedagogia Cosmocena (Pereira, 2016).

Tal pedagogia, no campo das epistemologias ecológicas, está em permanente construção e conectada a educação ambiental popular. Pois são os engenheiros que comandam a ciência mas não são estes que dão conta das relações sociais em suas múltiplas possibilidades, pois as implicações ideológicas são expressões de uma sociedade, complexa, contemporânea e sem respostas.

Foladori (2002) conclui em seu texto sobre avanços e limites da sustentabilidade social que:

Conclui-se que, apesar dos importantes avanços tanto no âmbito teórico quanto em sua imple-

mentação prática, o desenvolvimento sustentável continua basicamente atrelado a um desempenho técnico, dentro das regras do jogo do sistema de mercado capitalista, **sem atingir nem questionar as relações de propriedade e apropriação capitalistas**, que geram pobreza, diferenciação social e injustiça (102 grifos meus)

Precisamos urgentemente compreender e agir com outras epistemologias que comportem a superação do caráter binário da ciência, que permitam romper e ampliar outras fronteiras, pois *a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade epistemológica, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar* (FREIRE, 1996, p. 85).

## METODOLOGIA

Como metodologia temos nos amparado especialmente no texto “Educação ambiental numa perspectiva Freireana: fundamentos e aplicação” (SAITO, FIGUEIREDO E VARGAS, 2014) que entre outras contribuições afirmam o caráter necessário da pesquisa em moldes freireanos onde assumimos o compromisso político de optar por políticas de investigação engajada com e para os desfavorecidos da sociedade moderna. Ou seja, fazemos uma opção por pesquisas científicas comprometidas com os oprimidos e com projetos de superação da opressão (p.71).

Por isso compreender a educação ambiental popular está alicerçada em uma Pedagogia com um projeto de sociedade comprometido com um projeto de sociedade plural, que respeite a diferença e lute pela sustentabilidade e a dignidades pois para amar a terra, a casa do homem, é, preciso amar, antes de tudo o homem: toda pessoa humana (ANDREOLA, 2013, p.131).

A obra os Paradigmas Metodológicos em Educação Ambiental (SAITO, 2014) encontramos um modelo metodo-

lógico que visa o rompimento da naturalização das relações capitalistas. O Fluxograma com interconexões entre conceitos e processos do pensamento freireano coaduna com o entendimento do que seja a sustentabilidade social:

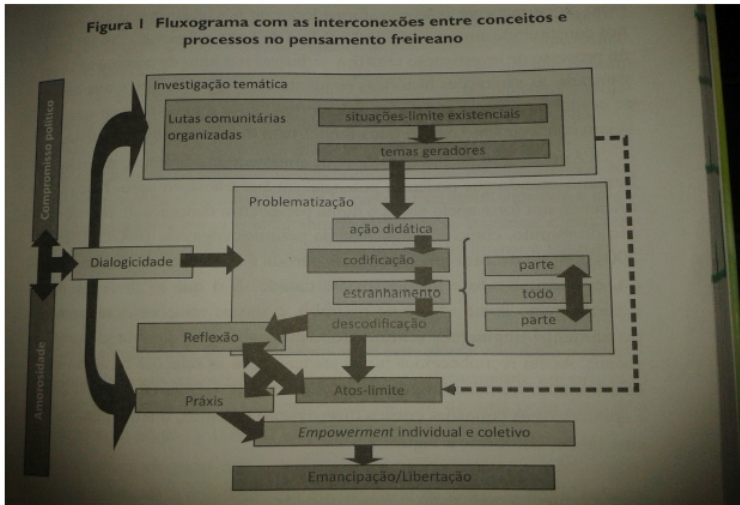


Fig. 02 - Saito, Figueiredo e Vargas (2014:73)

A seguinte passagem da obra explica o que acima expomos:

Disso decorre que o ponto de partida é a relação ser humano–mundo contextualizado historicamente e datado. E o que se investiga não é o ser humano como objeto de pesquisa, e sim as relações deste com seu pensamento, linguagem, sentimentos, espiritualidade, coletividade e práticas sociais. Assim reconhecemos nossa atenção para as relações HUMANO-MUNDO e HUMANO-HUMANO, implícito na primeira (FIGUEIREDO, 2007-2012) e apontando conexões entre a investigação temática, o tema gerador e os atos limites (SAITO, FIGUEIREDO E VARGAS, 2014:74).

Ou seja fazemos opções pessoais e profissionais na luta em defesa dos incluídos e ainda excluídos! Somos Pretos, pertencentes a comunidades pobres, filhos da escola



pública, ativistas de movimentos sociais no campo e na cidade, educadores e servidores públicos, requisitos que geralmente não são considerados num referencial metodológico ou metodologia, mas que fazemos questão de manifestar.

## ANÁLISES PRELIMINARES OU RESULTADOS

Ao realizar o curso no Uruguai percebi que a aproximação de nossas realidades estão conectadas ao modelo de exploração capitalista em sincronia. Aqui enquanto o aquífero Guarani é leiloado a multinacionais no Uruguai a população luta contra a *lei del rieglo* que também visa privatizar os lençóis freáticos do país vizinho.

Neste processo o Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP) investiga fortemente as relações de resistência nos espaços de formação e temos na Ecologia Cosmocena a inspiração para os apontamentos acerca da Pedagogia Cosmocena e educação Ambiental Popular. Queremos nestes princípios o desenho inicial para compreender sua densidade como fundamento nas relações educativo-ambientais formais e informais na interface universidade e sociedade.

Para finalizar, vale ainda dizer, que acreditamos que o poder de transformar está nos homens e torna-se visível na sua incansável busca pela liberdade. E é neste sentido, que o pensar e o agir de maneira crítica, viabiliza o aparecimento de um novo tempo na educação, capaz de potencializar a emancipação dos homens.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, B. Dimensões antropológicas e ontológicas da opressão. In: PEREIRA, V., DIAS, J. R. de L. e ALVARENGA, B. T. (Orgs.) **Educação Popular e a Pedagogia da Contramarcha**: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi. Passo Fundo: Méritos, 2013.
- BRASIL. Constituição Federal da República, 1988.

- BRASIL. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 15 de junho de 2012.
- Dirección Provincial de Planeamiento. Foladori Guillermo. El pensamiento ambientalista - [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero08/archivosparaimprimir/5\\_foladori\\_st.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero08/archivosparaimprimir/5_foladori_st.pdf) - Anales de la educación común / Tercer siglo / año 3 / número 8 / Educación y ambiente / octubre de 2007
- FOLADORI, G. (1996). **La cuestión Ambiental en Marx.** Ecología Política, 12. <http://bibliotecaverde.wikieco.org/2011/07/19/la-cuestion-ambiental-en-marx/> DIS-PONIVELM : file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-LaCuestionAmbientalEnMarx-153313.pdf
- FOLADORI, G. (2001). **El metabolismo con la naturaleza.** <http://marxismoecologico.blogspot.com.br/2009/12/el-metabolismo-con-la-naturaleza.html>
- FOLADORI, G. (2012). **La industria química se mueve a los países en desarrollo.** Observatorio del Desarrollo, 1, 4. <http://estudiosdeldesarrollo.net/observatorio/ob4/4.pdf>
- FOLADORI, G. & PIERRI, N (Coord). (2005) ¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. México DF: M.A. Porrúa. Cap. 3 [http://estudiosdeldesarrollo.net/pagina\\_tipo\\_cuatro.php?libro=sustentabilidad](http://estudiosdeldesarrollo.net/pagina_tipo_cuatro.php?libro=sustentabilidad)
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico:** natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007
- PEDRINI, A. G. E SAITO, C. H. (Orgs.) **Paradigmas Metodológicos em Educação Ambiental.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PEREIRA, V. A. **Ecologia Cosmocena**: a redefinição do espaço humano no cosmos. 1ª ed. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2016.

SAITO, C. H., FIGUEIREDO, J. B. A., VARGAS, I. **A. Educação Ambiental numa abordagem freireana**: fundamentos e aplicação. In: PEDRINI, A. G. E SAITO, C. H. (Orgs.) Paradigmas Metodológicos em Educação Ambiental. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.



# DIVERSIDADE NA CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: UMA QUESTÃO DE AUTONOMIA E EDUCAÇÃO POPULAR

*Priscila Giovanella Vivian<sup>1</sup>*  
*Ana Luisa Veroneze Solórzano<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Desenvolvimento tecnológico. Inclusão. Educação popular. Paulo Freire

## INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) é um dos ramos da computação que mais recebe investimentos. Porém, o desenvolvimento de tecnologias com IAs vem gerando diversos casos de preconceito: no reconhecimento de imagens, redes neurais classificam pessoas negras como gorilas e pessoas asiáticas como se estivessem piscando; na busca por empregos, o cruzamento de dados permite que mulheres vejam anúncios de trabalhos com pretensões salariais mais baixas do que homens (CRAWFORD, 2016).

O progresso tecnológico recebeu grande destaque nos últimos anos, ao contrário da progressão da marginalização da população em decorrência dessas novas ferramentas. Ambientes de desenvolvimento e pesquisa em computação são conhecidos por sua homogeneidade social, não contemplando grande parte da população, seja por etnia, gênero, condição física ou classe social. A inclusão de minorias pode ser a chave para a eliminação dos problemas citados anteriormente, incentivando a criação de sistemas que supram as verdadeiras necessidades das pessoas. Como diz Freire (1996):

- 1 Bacharel em Sistemas de Informação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, priscila.vivian@acad.pucrs.br.
- 2 Graduanda em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, alsolorzano@inf.ufsm.br.

o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. [...] Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro.

## OBJETIVOS

Neste trabalho, busca-se fomentar o desenvolvimento tecnológico feito no Brasil para toda a população brasileira, através do acesso à tecnologia e o incentivo à inclusão. Com isso, espera-se instigar as pessoas a terem conhecimento sobre como os sistemas que as cercam funcionam, para que não sejam apenas espectadores do progresso tecnológico, mas também sejam parte deste avanço. A promoção às tecnologias e ao pensamento computacional aqui apresentados serão baseados em técnicas de ensino influenciadas pelas obras do educador Paulo Freire.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Uma pesquisa realizada pela Universidade de Brown constatou que mais da metade das pessoas cursando Ciência da Computação eram brancas e 3/4 delas, homens (CENTINEMEL et al., 2016). No Brasil, apenas 26,6% das pessoas graduadas no curso são mulheres (IBGE, 2012a). Todavia, esta proporção não representa a população brasileira, uma vez que menos de 50% das pessoas brasileiras são brancas, e menos de 50% da população é composta por homens<sup>3</sup> (IBGE, 2012b).

3 O resultado e a análise em relação ao gênero da população brasileira, realizados através do censo de 2010, dividem sua amostra de duas formas: homem e mulher. Não há especificações relacionadas a pessoas cis, trans - binárias ou não-binárias - ou intersexo.

Nascimento (2002, p. 271, citado por STRECK, 2017) indaga:

Como poderíamos chamar as ciências humanas, históricas - etnologia, economia, história, antropologia, sociologia, psicologia e outras - nascidas, cultivadas e definidas para povos e contextos socioeconômicos diferentes, prestar útil e eficaz colaboração ao conhecimento do negro, sua realidade existencial, seus problemas e aspirações e projetos? Seria a ciência social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? Os povos negros conhecem na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa "ciência".

Ao analisar a conjuntura, questiona-se a abrangência das pesquisas e inovações tecnológicas em relação às necessidades e à realidade das minorias em áreas científicas.

Existem iniciativas que buscam reduzir a falta de simetria entre o desenvolvimento tecnológico e a sociedade, propondo ambientes de estudo e de pesquisa mais equilibrados, respeitosos e inclusivos. A Universidade de Brown propõe a mudança de políticas internas consideradas discriminatórias e o investimento em programas voltados a minorias. Há também ferramentas *online*, como o *Computer Science Unplugged*<sup>4</sup>, um conjunto de atividades que facilitam o aprendizado de conceitos computacionais sem a necessidade de materiais e recursos tecnológicos, e a Udacity<sup>5</sup>, uma universidade à distância que oferece cursos por um custo mais acessível que outras instituições do mercado. Apesar de pertinentes, essas ferramentas não foram desenvolvidas no Brasil e, segundo o site dessa universidade, seus objetivos incluem ensinar e capacitar profissionais de acordo com as necessidades das empresas. Visto isso, traçou-se uma relação entre o quadro atual e o que Freire (1996) escreveu em *Pedagogia da Autonomia*:

4 <https://csunplugged.org/en/>

5 <https://br.udacity.com/>

universaliza-se um dado do sistema capitalista e um instante da vida produtiva de certas economias capitalistas hegemônicas como se o Brasil, o México, a Argentina devessem participar da globalização da economia da mesma forma que os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão.

Em vez de aceitar a realidade ditada por uma minoria econômica situada no Vale do Silício, a qual é pertinente para seus interesses políticos e econômicos, têm-se o dever de mudar esse quadro, uma vez que “o mundo não é; está sendo” (FREIRE, 1996).

Assim, destaca-se o Comitê para a Democratização da Informática (CDI), fundado em 1995 no Brasil (WARS-CHAUER, 2004). Inicialmente, seu objetivo era a inclusão digital de grupos marginalizados, tendo como referência o educador Paulo Freire (OLIVEIRA, 2011). Embora tenha sido descrito como um projeto social que promove a conscientização e a transformação social, o CDI apresenta parcerias privadas e métodos voltados ao mercado, como o estímulo ao empreendedorismo.

## **METODOLOGIA**

O levantamento de referencial teórico será o primeiro método para a análise da temática proposta. Este estudo focará nas melhores abordagens voltadas às políticas de educação para minorias e ao ensino da computação. A partir disso, seria necessária uma investigação da atual relação da população no âmbito tecnológico.

Essa análise utilizará técnicas de pesquisa para coletar dados que evidenciem o atual cenário estudado, bem como a dimensão do problema e de suas possíveis soluções. Com isso, o desenvolvimento do projeto será validado e testado com a participação crítica das partes interessadas.

## **ANÁLISE**

Como diz Santos (2007, p. 19, apud, STRECK, 2017):  
*“nossas grandes teorias das ciências sociais foram produzi-*



*das em três ou quatro países do Norte. Então, nosso primeiro problema para quem vive no Sul é que as teorias estão fora do lugar; não se ajustam realmente a nossas realidades sociais".* Esse cenário se reflete em diversos campos, incluindo a computação. Sendo assim, ao buscar entender as principais formas de ensino de computação, não se pode deixar de relacioná-las com técnicas pedagógicas desenvolvidas na América Latina e com a realidade dos latino-americanos. É assim que será possível desenvolver uma educação que contemple aqueles cujas necessidades não são amparadas pelas aplicações desenvolvidas hoje.

## RESULTADOS ESPERADOS

Através deste projeto, busca-se criar uma forma de educação ligada a conceitos da computação de forma popular e de baixo custo, além de despertar o interesse de minorias em tecnologia. Junto dos participantes do projeto e da pesquisa, espera-se obter uma maior compreensão das reais necessidades dos brasileiros em relação às soluções tecnológicas em desenvolvimento e em uso atualmente. Com isso, pode-se dar início a um desenvolvimento que seja feito pelo povo e para o povo, bem como Benjamin (2015) afirma: *"métodos de automação e tecnologias como a inteligência artificial continuarão transformando nosso trabalho, nossas vidas, nossa sociedade. Compete a nós definir se o resultado será inclusivo ou excludente, justo ou laissez-faire"*.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Ruha. **From Park Bench to Lab Bench:** Whose future are we designing. TEDx Baltimore Talk, 2015. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_8RrX4hjCr0](https://www.youtube.com/watch?v=_8RrX4hjCr0)>. Acesso em 30 mar. 2018.
- CETINTEMEL, Ugur et al. **Pathways to Diversity and Inclusion:** An Action Plan for Brown University's Department of Computer Science. Technical report, Brown University, 2016.

- CRAWFORD, Kate. **Artificial Intelligence’s White Guy Problem**. The New York Times. Disponível em <<https://www.nytimes.com/2016/06/26/opinion/sunday/artificial-intelligences-white-guy-problem.html>>. Acesso em 30 mar. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBGE (ed.). **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Em Censo Demográfico 2010, Rio de Janeiro, 2012b. IBGE.
- IBGE (ed.). **Educação e deslocamento - Resultado da amostra**. Em Censo Demográfico 2010, Rio de Janeiro, 2012a. IBGE.
- OLIVEIRA, Ana P. S. de. **Condições de Produção e Silenciamentos no Programa de Inclusão Social do Comitê para Democratização da Informática (CDI)**. V Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2011, Porto Alegre.
- STRECK, Danilo R. **Descolonizar a participação**: pautas para a pedagogia latino-americana. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 2, p. 189-202, set. 2017.
- WARSCHAUER, Mark. **Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide**. MIT Press, 2004.

## **“DIZER A SUA PALAVRA”: UMA ANÁLISE SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PRÉ- UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA ATRAVÉS DE GRUPOS FOCAIS**

*Tatiane Fernanda Gomes<sup>1</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

Admitindo que a educação popular nasceu “no seio das organizações populares” (PEREIRA e PEREIRA 2010, p.73), ou seja, fora da escola e demais instituições formais, os cursos pré-vestibulares e pré-universitários populares também se identificam como espaços de educação popular. Os “cursinhos<sup>2</sup>” estão inseridos em um movimento de democratização da educação, que busca viabilizar a ampliação do acesso à educação superior, além de contribuir para a formação dos educadores que neles atuam. Esses espaços educacionais alternativos fomentam a discussão em torno do direito à educação e ao acesso e permanência de estudantes oriundos das classes populares na universidade, além de problematizar a “educação bancária”, presente no sistema educacional brasileiro, propondo uma educação que valoriza os saberes populares e incentiva o diálogo e a problematização (FREIRE, 1987).

Este trabalho enfoca a metodologia utilizada em pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim, cujo lócus de investigação foi o Pré-Universitário Popular Alternativa - PUPA, projeto de extensão, concretizado como curso preparatório ao ingresso ao ensino superior. Ele caracteriza-se pela intencionalidade

1 Mestra em Educação (UFFS Erechim). Servidora técnico-administrativa da UFSM. E-mail: tatiane@ufsm.br.

2 A designação “cursinho” é originária da curta e objetiva duração dos primeiros cursos preparatórios ao vestibular (PEREIRA, 2007, p. 48).

de ser popular, seguindo viés freireano e está ligado à Universidade Federal de Santa Maria como projeto de extensão vinculado desde sua origem (ano 2000) à Pró-Reitoria de Extensão.

## **OBJETIVOS**

O objetivo geral da pesquisa em questão foi compreender a articulação entre a educação não formal e a educação formal na relação entre o PUPA e cursos superiores, em especial os de licenciatura, quanto à formação inicial para a docência dos educadores, também estudantes universitários que atuam no projeto. Tal compreensão poderia motivar um acolhimento diferenciado por projeto pela instituição à qual se vincula, a UFSM, através do reconhecimento de seu potencial formativo para os educadores que nele atuam, uma vez que há um predomínio de professores em formação no grupo de educadores do PUPA.

## **REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO**

Realizou-se uma análise das principais políticas de formação de professores no Brasil, em Saviani (2009) e na legislação; bem como das bases teóricas e metodológicas da educação não formal e da educação popular, com base em Freire (1987), Streck (2010), Zitkoski (2011) e Gohn (2006); sua vinculação com os movimentos sociais e o surgimento dos cursos pré-vestibulares populares, Zago (2008) e Pereira (2007). Também foi realizada uma ampla apresentação, descrição e caracterização do Pré-Universitário Popular Alternativa, desde o início de suas atividades no ano 2000. Na investigação, definida como pesquisa qualitativa, foi utilizada a técnica do grupo focal, voltada aos educadores que atuavam no PUPA no período de realização da investigação (2016), como principal fonte de coleta de dados, associada à pesquisa bibliográfica.

A técnica do grupo focal foi adotada em função da similaridade com os círculos de cultura, de Paulo Freire, uma

vez que “o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente” (BRANDÃO, 2010, p. 69). Dessa forma,

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987, p. 06).

Além disso, o potencial formativo da interação proposta na pesquisa também se associa à definição de Círculos de Cultura elaborada por Brandão (2010), à luz da perspectiva freireana:

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos dos círculos de cultura (p. 69).

Os grupos focais se apresentam como possibilidade metodológica quando não se pretende recorrer à entrevista convencional para coletas de dados em investigações de cunho qualitativo, com benefício: “que eles não somente permitem análises de declarações e relatos sobre experiências e eventos, mas também do contexto interacional em que essas declarações e esses relatos são produzidos” (FLICK, 2009, p. 17).

O grupo focal é um método utilizado com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica. Nesse sentido, destaca-se a valorização da auto expressão, constantemente proferida por Freire (1987), ao afirmar que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua pa-

lavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (p. 13). Dessa forma, muito mais do que um mecanismo de coleta de dados, o grupo focal é, potencialmente, um espaço de reflexão, reconhecimento de saberes construídos e ação em torno da aprendizagem da docência.

## ANÁLISE E RESULTADOS

Foram propostos e realizados dois grupos focais voltados aos educadores em atividade no projeto em 2016. Os registros disponibilizados pela Coordenação Executiva continham 119 indivíduos até julho e, conforme dinâmica de ingresso e saída de educadores e reestruturação de equipes ao longo do ano, no momento de realização dos encontros havia 107 educadores em atividade. Destes, um grupo de seis participou dos grupos focais. Cabe destacar que a investigação realizada é de natureza qualitativa e este tipo de pesquisa está centrado no aprofundamento da compreensão sobre determinado grupo social, e não na sua representatividade numérica (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Os dados compilados e analisados indicaram a existência de uma relação de complementaridade, exercida pelo PUPA em relação aos cursos superiores aos quais os educadores estão vinculados, não se limitando aos cursos de licenciatura. Durante a realização da pesquisa foram produzidos dois documentos decorrentes do diagnóstico empreendido pela investigação e que podem ou não ser adotados pelo projeto, que são: Plano de Atividades de Práticas e Parecer de Atividades para o PUPA, voltados à busca do reconhecimento do Pré-Universitário Popular Alternativa como agente complementar na formação inicial para a docência junto aos cursos de Licenciatura da UFSM.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Círculos de cultura. Paulo Freire. Cursinhos Populares.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Círculo de Cultura**. In: STRECK, R, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev.amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 69-70.
- FLICK, Uwe. Introdução à Coleção **Pesquisa Qualitativa**. In BARBOUR, Rosaline. Grupos focais. Porto Alegre: Art-med, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 11-25, 2006.
- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a História da Educação Popular no Brasil**: em busca de um outro mundo possível. Revista HistedBR On-line. nº 40, vol.10, 2010.
- PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Pré-vestibulares populares em Porto Alegre**: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.
- STRECK, Danilo Romeu. **Entre emancipação e regulação**: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, maio/ago, p. 300-310, n. 2010.
- ZAGO, Nadir. **Cursos pré-vestibulares populares**: limites e perspectivas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n.1, 149-174, jan/jun. 2008.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina**: Perspectivas no atual contexto. *In*: Jaime José Zitkoski; Valter Morigi. (Org.). Educação Popular e Práticas Emancipatórias: Desafios Contemporâneos. 1ªed. Porto Alegre: Corag, 2011, v. 1, p. 11-23.



## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO POPULAR: CÍRCULOS DE CULTURA ENTRE SITUAÇÕES LIMITES E INÉDITOS VIÁVEIS

*Agostinho da Silva Rosas<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Educação física escolar. Educação popular. Círculo de cultura.

### INICIANDO A CONVERSA

Inserido no contexto das reflexões em que se fundamentam as práticas pedagógicas da educação física escolar<sup>2</sup>, mediada por metodologia de ensino, este artigo faz seu recorte no campo dos argumentos da educação popular. Decerto, a amplitude deste campo requer outros recortes de maneira a possibilitar clareza epistemológica no exercício teórico que pretende situar a lógica da própria ação metodológica em educação física. Assim, se assume a dinamicidade da educação popular condicionada por educação libertadora, maneira com a qual Paulo Freire delimitou ‘temas e palavras geradoras’<sup>3</sup> para pensar a dialeticidade entre sociedades abertas e fechadas.

Refinando ainda mais o campo da reflexão, ‘círculo de cultura’ se afirma como opção cuja expressão pedagógica declina sobre a maneira de delimitar ‘situações limites’ e en-

1 Universidade de Pernambuco (UPE), Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE), Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas. agsrosas48@gmail.com

2 O termo ‘escolar’ está sendo acrescido à educação física com o propósito de diferenciar o ‘lugar’ da reflexão, distinguindo-o da formação de bacharel em educação física. Aqui a discussão é orientada ao debate da formação de professores cujo campo de atuação se insere no âmbito da educação física enquanto componente curricular.

3 Tema e palavra geradora’ foram termos trabalhados por Paulo Freire para situar, em dimensão de história e cultura, valores de conhecimento provocadores à criação de outros conhecimentos. Sobre isso ver *Pedagogia da oprimida* (1987), capítulo referente à *A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade*.

frentar realidades percebidas com 'inéditos viáveis' à práxis educativa, aqui orientada pela relação educação física escolar e educação popular.

Metodologia, método, procedimentos são termos que exigem esclarecimentos de maneira a disponibilizar objetividade, coerência e rigor ao interagir com a prática pedagógica. No início, entre os cartesianos, idealistas, espiritualistas e mesmo os positivistas se utilizaram do 'discurso' "como o manifesto das ideias claras e distintas e de um método exemplar" (DESCARTES, 2002, p.7). Maneira com que Descartes vai indicar a condição humana de "distinguir o verdadeiro do falso" (Op.cit., pp.75-6), de atribuir razão à verdade da 'coisa'. Cria o método com a intenção de orientar escolhas, situadas pelos 'preceitos' de "acolher como verdadeiro somente aquilo que é evidente" (DESCARTES, 2002, p.17), de "aceitar somente ideias claras e distintas, das quais não se pode duvidar" (Op.cit., p.18), de "resolver os problemas mediante análise" (Op.cit.6, p.20), de "resolver os problemas com ordem, partindo dos mais fáceis e indo para os mais complexos" (Op.cit., p.22), sistematizando os elementos da análise de modo a "nada omitir" (Op.cit., p.24). O discurso, com Descartes ganhou outra dimensão afastando-se das falas desprovidas de rigorosidade metódica e transita criando outro paradigma ao agir comunicativo orientado ao processo de ensino-aprendizagem.

O método, assim disposto, indica a condição de dividir para reagrupar, possibilitando a análise dos elementos e retorno ao elemento modificado pela análise. O que implica, na busca de solução de problemas, entender que o método em si não se apresenta como a própria solução, mas como instrumento para resolver problemas.

Com o passar do tempo, o 'discurso do método' ganha força no interior das discussões pedagógicas, convertendo-se no que ficou conhecida como Didática Magna. Instrumento que vai delimitar organização, sistematização ao processo didático-pedagógico. Emergem reflexões no em torno da seleção de conteúdo, da elaboração de objetivos comportamen-

tais e de ensino, avaliação, sobre a dinamicidade acerca da maneira como o ensino se dispõe à aprendizagem.

Doravante, as metodologias de ensino recebem destaque tanto sob a lógica da articulação forma-conteúdo quanto de sua orientação fundamentada por argumentos das teorias de aprendizagem que buscaram superar modelos fundamentados no exercício da memorização. Ampliam-se os métodos, os procedimentos com metodologias instigadas por práticas reflexivas situadas por elementos da dialética.

A inserção de reflexões sobre metodologia de ensino vai disponibilizar conexões que exigem a compreensão de movimento em processo de ensino-aprendizagem. O que faz emergir questões provocando pensar acerca da dinamicidade atribuída às metodologias de ensino e seu contexto. Que movimento se espera com a relação educação física situada por elementos teórico-filosóficos da educação popular? Quais implicações podem ser abstraídas ao aproximar a dimensão praxica dos 'círculos de cultura', inseridos no ambiente pedagógico da educação física escolar? Destas questões emergiu o propósito central à reflexão: decodificar 'círculo de cultura' no contexto da educação física escolar orientada por elementos da educação popular.

Por conseguinte, a centralidade do rigor metódico selecionado para o artigo, ao assumir a relação metodologia de ensino em educação física escolar e educação popular, condicionada por 'círculos de cultura', aproxima-se do que Karel Kosik (1976) pensara acerca da função da ciência, a transformação do pseudoconcreto com a busca rigorosa da 'coisa em si', ação necessária à superação de práticas especulativas, meramente orientadas por inacabamento do pensamento empírico.

Aqui o esforço se constitui do movimento de superação das barreiras que separam informação de conhecimentos, assinalando o emergir do 'espírito científico' declarado por Gaston Bachelard (1996). O que implica em ultrapassar o estado mais inocente do senso comum para um outro em

que se afirmem argumentos da 'essência da coisa' (KOSIK, 1976), com a intenção de debater práxis pedagógica como campo de intervenção científica. Sua incidência se expressa no retorno à formação profissional disponibilizando elementos à ressignificação da relação educação física escolar-educação popular mediada por metodologia de ensino ('círculo de cultura'). Daí que, para sua realização, o artigo vai se afirmar sob a lógica da intervenção qualitativa, delimitada por argumentos da metodologia científica de expressão dialética.

Desta compreensão a proposta do trânsito metodológico da criação do artigo, ao assumir dialética como movimento intencional, assume igualmente a conotação de contradição delimitada no movimento de codificação-decodificação-nova codificação<sup>4</sup>.

Codificando educação física escolar o movimento seguinte exige a decodificação de 'círculo de cultura' condicionado ao entendimento de metodologia de ensino. Movimento que situa a necessária reflexão dos elementos da educação popular com os quais a nova codificação remete às considerações associadas à relação educação física escolar-círculo de cultura.

Deste movimento feito se pode especular que 'círculo de cultura' não sendo uma especificidade da educação orientada ao processo de alfabetização, mesmo que tenha sido desenvolvido por Paulo Freire nos anos do Movimento de Cultura Popular (MCP), transcende enquanto rigor metódico como práxis dialógica. De maneira semelhante deve-se pensar a situação limite de onde os 'círculos de cultura' ganharam intensidade pedagógica, o que exige compreensão do elo dialético e contraditório entre educação libertadora e educação bancária.

Neste contexto, a práxis pedagógica em que educação física escolar se insere, pressupõe superação das práticas individualistas, desconstituídas de sujeito autêntico. Pressu-

4 "A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com algum de seus elementos constitutivos, em interação. A decodificação é a análise crítica da situação codificada" (FREIRE, 1987, p.97).

põe práxis no coletivo disponibilizando autonomia radical, comunicação dialógica.

## **SITUANDO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ÂMBITO DA REFLEXÃO**

Vários tem sido os temas de preocupação entre estudiosos no campo da educação física escolar. Há aqueles cujas tensões de suas investigações foram pautadas na busca de argumentos com que fosse possível explicar a trajetória histórico-conceitual. Para outros, o interesse esteve associado a identificação de conexões entre educação física e a diversidade de teorias orientadas por elementos da saúde, da sociologia, da antropologia. Houve aqueles em que a dimensão comportamental, campo da psicologia, se afirmara enquanto objeto de investigação.

Noutra direção, pode-se pensar nos projetos de pesquisas que foram condicionados por preocupações de cunho pedagógico, seja sob a expressão escolar ou não-escolar. Entre estes a amplitude de olhares vem se alargando com temáticas que pretendem ora explicar, ora compreender, analisar, descrever, caracterizar o campo pedagógico em que educação física vem sendo delimitada, ao ponto de se transformar em componente curricular. Aliás, sobre isso, há certa demanda que declara discussão política de afirmação do lugar da educação física em contexto de escolarização. Justamente no momento em que lhe acrescenta a conotação de componente curricular.

Para outros, a relação de professores e estudantes no ambiente das políticas públicas, de escolas públicas, da formação destes professores para atuar no processo de ensino-aprendizagem, na prática didático-pedagógica vai se constituir em seu campo de pesquisa.

No momento da criação deste artigo, o ‘tema gerador’, com o qual se pretende investir, contribuindo com o debate atual da educação física escolar, mediada por elementos da educação popular, declina sobre a conotação metodologia de ensino situada no espaço da educação libertadora com

o propósito de pensar 'círculo de cultura' entre 'situações limites' e 'inéditos viáveis'.

Contexto que pretende superar olhares relevantes sobre técnica, procedimentos ou mesmo métodos de ensino para se situar no campo das referências que delimitam significados à práxis pedagógica em educação física escolar inserida no movimento da educação popular. Motivo pelo qual 'círculo de cultura' se constitui, aqui, como elemento e possibilidade de investigação com o que se pretende pensar práticas pedagógicas em educação física escolar.

Por outro lado, corroborando com Muska Mosston e Sara Ashworth (1990), as reflexões que giram no em torno das metodologias de ensino devem superar certos nexos que indicam a especificidade da área de conhecimento, atribuindo restrição pela própria especificidade didático-pedagógica para, noutra direção, assumir metodologia de ensino em campo mais aberto, um em que não havendo reservas por área de conhecimento, se constitua em saber necessário à prática educativa. Nem de uma ou outra área de conhecimento, mas que se colocasse como Teoria Unificada do Ensino.

Diferente de metodologia de ensino para a matemática, história, línguas ou qualquer outra especificidade de conhecimento, se pensasse a partir das teorias de aprendizagem em que se situam os currículos, os projetos educacionais incidindo nas práticas pedagógicas. Assim, a compreensão atribuída ao 'círculo de cultura' se amplia mediada por argumentos teórico-filosóficos com os quais se explicam o processo de tomada de decisão no trabalho pedagógico orientado por princípios e valores da educação popular.

No caso da educação física escolar, a partir do momento em que lhe fora reconhecido seu pertencimento (caráter pedagógico) na escola (dimensão curricular), legitimando-a como componente curricular, não será diferente. Sua trajetória histórica, predominantemente orientada por elementos mais conservadores de educação, não lhe consagrara rotina pedagógica. Nem, tampouco, lhe fora exigência ações de mudança.

Houve tempo em que, distante das reflexões pedagógicas, estando na escola, educação física se apresentava mais como atividade centrada na prática, no fazer desprovido do pensar científico, afirmando-se no exercício do movimento humano. Neste sentido, pode-se especular sobre o estado aparente dedicado à educação física no contexto escolar. Algo mais próximo da pseuconcreticidade pedagógica, certo 'apêndice' da educação do que a ação de transitar com argumentação explicativa de seu universo teórico-filosófico, lhe atribuindo valor científico.

Sob o olhar das metodologias de ensino, aqueles em que se torna exigência a compreensão das teorias, da dimensão filosófica que delimita significados às escolhas no processo de tomada de decisão didático-pedagógica, a educação física precisa se afirmar no campo das teorias de aprendizagem, de maneira a interagir com a unidade teórico-filosófica, lhe atribuindo *status* epistemológico de educação. É neste processo de recriação do significado da educação física que 'círculo de cultura' se expressa enquanto 'situação limite' cujo 'inédito viável', mediado por educação popular, possibilita outro movimento às práticas pedagógicas.

De um lado a educação física escolar encontra-se delimitada por argumentos das teorias que explicam aprendizagem fundamentada nos exercícios de memorização à longo prazo (MOSSTON e ASHWORTH, 1990), de outro, a prática pedagógica tem sido situada por reflexões desafiando a descoberta convergente ou orientada (Op.cit., 1990). No entanto, com os avanços das contribuições da psicologia à educação, educação física escolar vai ser influenciada por outros pressupostos, estes que instigam aprendizagem mediada por resolução de problemas de maneira criativa (pensamento divergente para Jean P. Guilford, 1977) e dialética.

Com Paulo Freire é possível especular a prática pedagógica em educação física condicionada por elementos da educação bancária e, em sentido dialético aqueles mediados por educação problematizadora, libertadora. Neste artigo a

opção feita declina com reflexões que ao articular educação física escolar à educação popular se exprime com procedimento metodológico denominado ‘círculo de cultura’.

## **CÍRCULO DE CULTURA NO CONTEXTO DAS ‘SITUAÇÕES LÍMITES’**

O esforço de pensar ‘círculo de cultura’ guarda certa anterioridade. Parece não fazer sentido algum introduzir a dinamicidade do pensamento que assegura sua dimensão teórico-filosófica se antes não forem esclarecidos seus limites. Consequentemente, o ponto de partida se afirma na compreensão de que ‘círculo de cultura’ deve estar inserido no campo das práticas, das metodologias de ensino condicionadas por argumentos explicativos da educação popular.

Por conseguinte, decorre da ideia de que toda prática, mesmo que assegurada sua expressão de singularidade, é histórica e social (FREIRE, 2003). Motivo pelo qual os limites dos ‘círculos de cultura’, enquanto prática educativa, “demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto” (Op. cit., p.46). Neste sentido, os ‘círculos de cultura’ emergem da opção de enfrentamento das práticas educativas que teimam em conduzir “à dominação de consciências” (FIORI apud FREIRE, 1987, p. 9) por meio de práticas da opressão (educação bancária) contrários ao contexto da educação libertadora - “Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação dos oprimidos”, escreveu Ernani Fiori ao prefaciar *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 9).

Decerto, ao delimitar a orientação filosófica do enfrentamento, aquela em que os ‘círculos de cultura’ são organizados, pressupõe clareza de sua ‘identidade cultural’ interagindo com “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica [a de] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 1997, p. 46/grifo nosso). Assunção



que se expressa com a identidade humana em se alongar do 'mundo natural' "que não [fez], em um mundo cultural e histórico" (FREIRE, 1998, p. 94/grifo nosso), maneira com a qual o ser humano se diferencia de todas as outras espécies de animais, inscrevendo-se num permanente "processo de aprender e buscar" (Loc. cit).

Enquanto dimensão histórica, no Brasil os 'círculos de cultura' vão emergir da crítica que possibilitara a compreensão do movimento de culturas dos anos de 1950 a 1960. Movimento constituído no âmbito das contradições político-sociais deflagradas por deferentes frentes de poder em contexto mundial influenciando o que ficou conhecido por 'redemocratização' brasileira. Este movimento transitara, dialeticamente, por dentro da sociedade brasileira ora mais, ora menos favorecida por argumentos da libertação das amarras do tempo de colonização e Império.

Em *Educação e atualidade brasileira* (1959) Paulo Freire enfatizara a dimensão da educação marcadamente constituída por dois polos opostos e contraditórios. Um orientado por certo conservadorismo político influenciado pela manutenção da burguesia no controle das ações públicas, próprio aos modelos de sociedades fechadas<sup>5</sup>, como "um dos pontos de estrangulamento de nossa democratização" (FREIRE, 1967, p. 74). Outro, em oposição, se erguia enquanto superação da 'inexperiência democrática' exigindo transformação social mediada por educação como prática popular, uma que elevasse o povo ao processo de tomada de decisão na vida pública.

Naquele tempo o Brasil se juntava a outras nações condicionado por mudanças em seu plano educacional.

Para além da proposta curricular e do entendimento de educação como preparadora de recursos humanos para a indústria e modernização da agropecuária, coexistia, também, a concepção de

5 "Situamos a sociedade 'fechada' brasileira colonial, escravocrata, sem povo, 'reflexa', antidemocrática, como ponto de partida de nossa fase de transição. Salientamos que esta, como um tempo anunciador, era o palco em que a nova época se engendrava na anterior" (FREIRE, 1967, p. 73).

educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais na sociedade brasileira, como possibilidade de emancipação humana (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016, p. 92).

Claramente, os ‘círculos de cultura’ foram pensados por Paulo Freire com posição de enfrentamento aos modelos conservadores de sociedades fechadas, declarando procedimentos de ensino situados por práxis emancipadora, com o propósito de “romper com o predomínio elitista da cultura” (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016, p.92). Aliás, este fora o contexto que disponibilizou “as expressões cultura popular, educação popular e educação de base [...] como bem cultural de acesso a todo povo” (Loc.cit.). Contudo, como assinalou Osmar Fávero (1983) estes termos, já naqueles tempos, não eram novos. A discussão acerca da “elitização da cultura e o acesso do povo aos bens culturais” (Op.cit., p.7) se constituía de tema recorrente na França enquanto que “nos países socialistas, da China até Cuba, a revolução cultural era uma palavra de ordem” (Loc.cit.). O que fora singular ao contexto brasileiro daqueles anos fora a aproximação política entre cultura popular e as práticas educativas orientadas ao processo de libertação humana – uma cultura como prática da liberdade (FREIRE, 1976).

De qualquer maneira, há algo que não se deve negar, as práticas desenvolvidas no Brasil, no Nordeste brasileiro, em Recife dos anos de 1960 (MCP), foram delimitadas por valores democráticos atribuídos à cultura – o que Jomard de Brito (1983, p.153), com o esforço de ‘unificação da cultura’, denominou de ‘democratização cultural’<sup>6</sup>. Nas palavras de Carlos Brandão e Maurício Fagundes (2016, p.93) a cultura popular enquanto luta pela libertação humana se expressa na

6 Escreveu Jomard de Brito (1983, p.153): “Numa sociedade que se democratiza, as suas elites culturais tendem a insistir na urgência da ‘educação de massas’, tanto quanto no sentido de ‘extensão da cultura’ – e a síntese dessas duas tendências se afirma como *democratização cultural* [...] – quando se transita de uma cultura de subsistência para uma cultura reflexiva, confirmando-se o impulso criador do homem”.

organização de um projeto político educacional que, por meio da conscientização e da politização das classes populares, pudesse superar a dominação do capital e transformar, pelas mãos do povo, a ordem das relações de poder e da própria vida do país (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016, p. 93).

Com Paulo Freire (1959) a educação brasileira precisaria superar as práticas políticas dominantes, próprias das sociedades antidemocráticas, fechadas (educação bancária), de maneira a possibilitar a atuação do povo no processo de tomada de decisão da vida pública. Uma educação que não se fazendo para o povo assumisse outra expressão filosófica, que se identificasse por educação com o povo, uma educação delimitada por certa práxis comunicacional situada na dialogicidade como prática da liberdade.

Em Educação como prática da liberdade (1967) esta questão será retomada ressaltando a dupla condição humana, a natural e a cultural. Aliás, será com a dialeticidade orientada pela relação natureza-cultura que Paulo Freire introduz reflexões na direção da superação da inexperiência democrática. O ser humano “não se reduzindo tão-somente a uma das dimensões de que participa [...] da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, [...] pode ser eminentemente interferidor” (FREIRE, 1967, p.49/grifo nosso). Tomando consciência de sua trajetória no e com o mundo, como ser de história e de cultura, o ser humano amplia suas possibilidades de enfrentamento das ‘situações limites’ que capta da ‘realidade percebida’. Como ser de cultura os homens, as mulheres atuam nas relações de que participam criando, recriando, buscando soluções para os problemas. Esta dimensão de cultura irá transitar por toda obra de Paulo Freire. Seja nos livros dialogados, seja naqueles delimitados por carta, seja escrevendo em parceria com outros autores ou nos livros em que dedicara reflexões orientadas à pedagogia, natureza-cultura será par dialético fundamental à compreensão de ser humano como ser de relações.

A cultura cunhada por Paulo Freire encontra-se delimitada por quefazeres constituídos na busca permanente

por educação libertadora. Daí que a compreensão dos 'círculos de cultura' exige práxis libertadora, exige, igualmente, compreensão epistemológica de cultura condicionada à força de trabalho, à "visão crítica e dinâmica da realidade" (FREIRE, 1987, p.93). Este limite, com o qual se define a posição política da prática pedagógica, pressupõe 'rigorosi-  
dade metódica', "presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos" (FREIRE, 1996, p.29).

Na continuidade da reflexão, outro limite que deve ser elencado para sobre possibilidades de equívocos com os quais se pode pensar 'círculos de cultura' como exclusividade das práticas de alfabetização de adultos. É bem verdade que sua origem esteve atrelada ao movimento de educação do MCP quando Paulo Freire dirigia a Divisão de Pesquisa, coordenando o *Projeto de Educação de Adultos*. Como lembra Paulo Rosas (1991), deste Projeto se deu origem a outros, os Centro e Círculos de Cultura:

Lembro-me dos *Círculos de Cultura* com a emoção de quem pensa em sua Universidade de Utopias. Pelo menos em minhas fantasias, eram o que deve ser uma das dimensões acadêmicas fundamentais: uma instituição aberta ao debate. Ideias, problemas, inquietudes. Ciência e Filosofia. Arte. Criação. Vida. Para participar daqueles debates não se exigia 'papel passado' em cartório. Todos podiam fazê-lo. Analfabetos, por que não? (ROSAS, 1996, p.158).

Provavelmente este seja o caminho a ser pensado. Os 'círculos de cultura' disponibilizando relações condicionadas por participação ativa. Certa característica assinalada por Ernani Fiori (1987) ao referir-se ao humanismo pedagógico que possibilita ao ser humano se reconhecer, a se constituir de consciência, de conhecimentos e, como consequência, decidir, agir. Os 'círculos de cultura', como procedimento metodológico, amplia seu campo de intervenção ao disponibilizar condições aos integrantes de se engajarem com diferentes leituras de mundo. Aprendendo a dizer a palavra homens e mulheres aprendem a decodificar o mundo.

Aprendendo a ler o mundo<sup>7</sup>, se reconhecendo sujeito no mundo, o ser humano codifica o mundo, a si mesmo e as suas relações de maneira que decodificando mundo, pessoas e relações se disponibilize a fazer escolhas, decidir, agir.

## **A CONVERSA SE FECHA... UMA PAUSA NECESSÁRIA!**

Círculo de cultura, prática possível à educação física escolar mediada por 'inéditos viáveis'

Assumir os 'círculos de cultura' enquanto procedimento metodológico, no âmbito das práticas pedagógicas em educação física escolar, situada por elementos da educação popular, vai exigir tomada de decisão delimitando a dimensão teórico-filosófica dos projetos em educação.

Que educação? O que esperar da ação pedagógica? Quais princípios e valores? Estas questões vão dispor reflexões evidenciando a necessária delimitação do ponto de partida para a prática pedagógica. Se com Paulo Freire (1987) a explicação por uma *Pedagogia do oprimido* implicava em decodificar elementos que justificassem o emergir de outra filosofia em educação - com o propósito de superar o conservadorismo bancário da educação -, uma *Educação como prática da liberdade*, pensar metodologias de ensino não será diferente. Exige a delimitação teórico-filosófica com que epistemologicamente se possa situar as práticas em educação.

A decisão por assumir os 'círculos de cultura', no contexto das práticas pedagógica, pressupõe a imersão do pensar-fazer pedagógico situado no universo teórico-filosófico, político, científico da educação popular. Exige a tomada de decisão acerca do elenco de conotações que vão declarar a imersão da prática evidenciando projetos de sociedade.

Sobre isto, Paulo Freire fora enfático. Desde *Educação e atualidade brasileira* (1959) a *Pedagogia da autonomia, sa-*

7 Em a *Importância do ato de ler* (1982, primeira edição), retomando reflexões acerca do procedimento metodológico descrito em *Educação como prática da liberdade* (1967) e, posteriormente em *Pedagogia do oprimido* (1970, primeira publicação em português), Paulo Freire (2011, p.19) foi enfático ao afirmar que no processo da aprendizagem (alfabetização de adultos, na ocasião) "a leitura do mundo precede a leitura da palavra".

*beres necessários à prática educativa* (1996) sua opção registra a dialeticidade, o 'diálogo verdadeiro' como condição essencial da prática da liberdade. Consequentemente, a opção por assumir 'círculos de cultura' vai exigir decodificações no em torno das 'situações limites' que diferenciam a politicidade das práticas orientadas ao conservadorismo das sociedades fechadas (típicas da 'inexperiência democrática') e, como polo oposto, das sociedades abertas (superação da 'inexperiência democrática').

Mediado por 'inéditos viáveis' a educação física, situada por 'círculos de cultura', deve reconhecer que um dos "problemas do homem moderno [...] vem sendo o de sua 'demissão', afogado na domesticação niveladora da massificação" (FREIRE apud ROSAS, 2008, Anexo 1, p.325). Motivo pelo qual a educação como prática da 'dialogicidade libertadora' é uma exigência a decodificação dos elementos políticos, culturais que, desumanizando o ser humano, o 'coisifica'.

Neste contexto, a práxis pedagógica em que educação física escolar orientada por princípios e valores da educação popular, pressupõe superação das práticas individualistas, desconstituídas de sujeito autêntico. Pressupõe práxis no coletivo disponibilizando autonomia radical, comunicação dialógica.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contratempo, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues e FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Cultura popular e educação popular:** expressões da proposta freireana para um sistema de educação. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2018.

- BRITO, Jomard Muniz de. Educação de adultos e unificação da cultura. In: **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Osmar Fávero (Org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983 – pp.147 a 159.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. Tradução de Thereza Christina Stummer. Coleção Filosofia. São Paulo: Paulus, 2002.
- FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Osmar Fávero (Org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9ª edição. São Paulo, Editora Olho d'Água, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 7ª edição. São Paulo, Cortez, 2003. Coleção Questões de Nossa Época: v. 23.
- GUILFORD, J. P. **Way beyond the IQ: guide for improving intelligence and creativity**. Buffalo, New York: Creative Education Foundation, 1977.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MOSSTON, Muska e ASHWORTH, Sara. **The spectrum of teaching styles: from Command to Discovery**. New York: Longman, 1990.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; Editora Paz e Terra, 1969. Série Rumos da Cultura Moderna; vol. 20.

- ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em educação popular**: um diálogo com Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- ROSAS, Paulo. **Como vejo Paulo Freire**. Recife, Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, 1991.
- ROSAS, Paulo. Movimento de Cultura Popular: Consolidação do Método Paulo Freire. In: Moacir Gadotti, **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.



## EDUCAÇÃO POPULAR E NEUROCIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES

*Bruno Augusto Silva  
Vilmar Alves Pereira*

**Palavras-chave:** Contextos. Cultura. Mecanismos Biológicos. Experimentos. Discussões.

### PRIMEIRAS PALAVRAS

Este estudo busca fazer diálogo entre a Educação Popular e a neurociência. Neste sentido, o texto tem a intenção de aproximar as contribuições do campo da neurociência na atuação do educador em seus contextos de Educação Popular. Além de estar ciente da realidade de vida e cultura dos educandos, conhecer alguns mecanismos biológicos como a distribuição de hormônios relativos ao estresse (RANABIR e REETU, 2011) e ausência de açúcares (que podem causar o cansaço) (FRITSCHI e QUINN, 2010) ou como a má distribuição de fluxo sanguíneo cerebral (que pode comprometer o aprendizado) (JIONGJIONG *et al.*, 2005) e a compreensão de como mecanismos genéticos (BISHOP, 2006) e contingências ambientais (ISHII *et al.*, 2010) podem moldar a psicologia do educando. Acredita-se que estudar isto, pode impelir o educador a buscar alternativas solidárias que contribui com uma prática educativa que amplia a compreensão sobre o educando ao compartilhar o aprendizado. Sendo assim, aulas rápidas e com entusiasmo, experimentos objetivos e discussões reflexivas que busque um aprendizado para o exercício da liberdade (FREIRE, 2005), aponta para o reconhecimento dos sujeitos em sua dimensão integral, considerando que é necessário compreender as dimensões neurológicas do educando, juntos as dimensões históricas, sociais, políticas, míticas, entre outras.

## METODOLOGIA, ANÁLISE E RESULTADOS ESPERADOS

Nas palavras de Hamilton Haddad, do Departamento de Fisiologia do Instituto de Biociências da USP: “A neurociência não fornece estratégias de ensino. Isso é trabalho da Pedagogia, por meio das didáticas”. A causa dessa confusão é a participação da neurociência nos estudos da aprendizagem por meio de experimentos comportamentais (STRUMWASSE, 1994) e do uso de aparelhos como os de ressonância magnética e de tomografia, que permitem observar as alterações no cérebro durante o seu funcionamento a aprendizagem (INGRID *et al.*, 2006).

Há um campo de estudos conhecido como neurociência educacional, que une a neurociência com questões relacionadas a aprendizagem e, por consequência, ao ensino (ZARO *et al.*, 2010). Com isto, novas tecnologias e metodologias de pesquisa tem permitido aos neurocientistas observar como o cérebro funciona e se altera durante a vida das pessoas e os processos de aprendizagem que vinculam com outros campos da ciência como a psicologia do desenvolvimento (MELTZOFF e DECETY, 2003). Tais conhecimentos auxiliam na melhor atuação do educador, por exemplo, conhecer as fases da vida que são especiais para a aprendizagem (WERTSH e JAMES, 1990); a importância do foco nos estudos e como desenvolvê-lo (KAPLAN e BERMAN, 2010); as diferenças das pessoas no processo de aprendizado (WILLIAMS, 2008) e doenças neurológicas que interferem neste progresso (KRISHNAN *et al.*, 2006); como os sentimentos e emoções afetam os estudos (TYNG *et al.*, 2017); possíveis sintomas de doenças psicológicas presentes no estudante (PEDRELLI *et al.*, 2015), e outros conhecimentos e metodologias que compreendem, por exemplo, a atenção, plasticidade neural e memória, características cerebrais discutidas a seguir e que compõem a estrutura cerebral e se relacionam com o funcionamento do mesmo. O entendimento destes aspectos, contribuem para um maior discernimento ao educador em lidar com estes processos de ensino.

Tais processos e características derivadas do sistema nervoso central, são estudadas por vários pesquisadores e, sendo especulada como a estrutura mais complexa que se tem conhecimento no universo, o cérebro humano passa a ser de enorme interesse acadêmico. Consequente disso, a educação conquistou o seu espaço dentro das neurociências através da neurociência educacional (ZARO *et al.*, 2010). Como esta área envolve a relação educando e aprendiz, e para o aprender é necessário se atentar para o mesmo, pesquisas comportamentais e neurofisiológicas estudam como o cérebro faz esse processo de aprendizado através da atenção.

Gilberto Fernando Xavier e André Frazão Helene, do Instituto de Biociências da USP, estudou como as pessoas eram capazes de desenvolver novas habilidades linguísticas. Neste requisito, avaliou o aprendizado de pessoas na performance na leitura de palavras espelhadas para o primeiro grupo de estudo e, para o segundo grupo, colocou-as em treinamento para escrever, de maneira imaginária, palavras invertidas. Ao final do treinamento, os dois grupos foram capazes de ler com rapidez as palavras espelhadas que foram formuladas pelos próprios pesquisadores. Ainda na mesma pesquisa, os cientistas fizeram um terceiro grupo que diferente do primeiro, não apenas treinava a leitura, mas exercitavam a escrita de termos espelhados tentando realizar outra atividade de memorização visual. Ocorreu que estas pessoas apresentaram dificuldades em ler palavras espelhadas. Estes resultados indicam que tanto o aprendizado de leitura invertida quanto a capacidade de memorização, necessitam de uma atenção exclusiva. Portanto, o desvio de atenção é significativo. Para um educador que se utiliza de exemplos que fogem da realidade de seus educandos, não conseguem compartilhar com potencial seus conhecimentos pois, quando um educando escuta um exemplo fora de sua realidade, o mesmo tenta entender o exemplo do educador, ao mesmo tempo em que tenta associar aquele conhecimento às experiências que possui e como este exemplo somam às

suas vivências. Este esforço físico, prejudica a atenção do estudante e, portanto, o seu aprendizado.

É necessário que o educador esteja ciente que a falta e ausência de atenção não tem correlação nenhuma com indisciplina ou falta de interesse da criança. Por exemplo, muitas delas são prejudicadas no fundamental porque sofrem TDHA (NAVES *et al.*, 2012) e os professores, não considerando este problema neuropsicológico, criticam a criança por ser desatenta. Quanto ao desinteresse, considerando às palavras de Rubem Alves: “Na escola não pode ter essa palavra ‘silêncio’, porque naturalmente se a escola é boa, as crianças vão fazer silêncio porque elas vão gostar daquilo que elas estão fazendo.” A atitude de uma escola e educador pode ser decorrente de um meio desanimado ou de ocasiões e didáticas que se distanciam da aprendizagem.

Para evitar isso, é convidativo que o educador favoreça a relação entre ele e o saber do aluno, correlacionando-as com seus contextos de vida e, caso sua didática não seja satisfatória, transforme-a se necessário. Há outro aspecto da neurociência, de difícil compreensão de seus processos, mas de imensurável importância. Da mesma forma que a cultura de um povo internaliza nas raízes e vivências de um educando, o ambiente é capaz de transformar a estrutura interna no sistema nervoso central, causando mudanças anatômicas e funcionais no cérebro. Isto é chamado de plasticidade cerebral. Esses mecanismos, interferem tanto na quantidade de neurônios do hipocampo - estrutura que vai fornecer memórias e aprendizados recentes no sujeito - como vai modificar a morfologia e conexões destes neurônios em todo o cérebro (SHAFFER, 2016). Essas mudanças são dependentes das vivências dos povos em seu ambiente cotidiano. Tal informação, se faz muito preciosa para se compreender como as pessoas em geral: torcedores, religiosos, políticos, povos culturais e outras tipos de grupos defendem tanto o que acreditam, pois isso não é apenas uma formação de ideias, mas reflexões internalizadas em seu sistema nervoso ao longo de sua vida!

Um experimento clássico realizado nos anos 1980 por um neurocientista norte-americano Michael Merzenich, da Universidade da Califórnia (EUA), demonstrou que a estrutura cerebral responsável pelo movimento dos dedos de macacos adultos, diminuiu de tamanho após a amputação de um de seus dedos. Assim, poderiam especular que a perda de algum membro poderia atrofiar os neurônios da região correspondente. De modo parecido, dentro do contexto educativo, o educando que se envolver cada vez mais com o que estuda e, conforme veremos em memória, se envolve com o que já sabe, o cérebro reproduzirá e remodelará, por intermédio do sujeito, aquilo que ele viveu.

Todo esse envolvimento cultural e educacional se mostra admirável através dos olhos das neurociências. Mesmo que utópico, o educador quando propõe, orienta e oferece condições para o educando articular esta plasticidade, o aprender realmente acontece. Para isso, conhecer bem a cultura e vivências do educando, e como a natureza do saber a ser compartilhado pode se somar a dele, para o educador, isso é proeminente.

Enquanto os processos de plasticidade cerebral mediada pelo aprendizado é a relação direta do ambiente para o cérebro. A memória faz o caminho inverso. Analogicamente, ela é a representação do velho e sábio de uma tribo que conta histórias e transmite sua cultura para os mais jovens. Na memória, há a ativação dos circuitos dentro das redes neurais que funcionam por associação, onde lembranças carregam outras. Quanto maior for a frequência deste processo, mais forte tornam-se essas conexões com uma memória maior mais robusta, o aprendizado referente a ela é salientado e internalizando-o cada vez mais no sujeito (KELLY e WHATSON, 2013).

Como observado, tais processos citados e estudados pela neurociência educacional, discorre de fatores relacionados ao contexto histórico e ambiental do educando. Por outro lado, esta ciência se vincula muito com a Pedagogia na relação presente do educador e educando em sala de

aula. Das várias maneiras de olhar o papel de um educador na Educação Popular, observa-se que ele busca vivenciar o que ensina a seus educandos para que o conhecimento seja recíproco, de modo a desenvolver práticas educativas de acordo com sua realidade e contexto de vida dos educandos (FREIRE, 2005).

Deste modo, percebe-se que as contribuições da neurociência no campo da educação vinculam-se ao que Paulo Freire defende em sua obra. São conhecidos trabalhos no Brasil publicados por educadores que encontram na neurociência subsídio para suas aulas (GROSSI *et al.*, 2014). Na minha experiência enquanto educador de ciências, por exemplo, busco adotar uma metodologia de ensino que despertasse o bom humor dos educandos para as aulas, pois durante minha trajetória como educando, observava que os colegas da minha comunidade chamavam os professores que faziam estas atividades de os “mais legais”, “mais engraçados” e amigo. Comentários, que por sua vez, condizem com estudos científicos que relacionam humor, foco e aprendizado. Esta metodologia, aliada com uma concepção de educação que busca desenvolver uma prática educativa emancipatória, os conteúdos trabalhados ganham outros sentidos, contribuindo para além da aprendizagem, mas para novos modos de ser dos educandos e do educador (FREIRE, 2005). A contextualização da prática do ensino, seja com experimentos com objetos numa aula de ciências ou de discussões numa aula de filosofia, e com exemplos que não fogem da realidade de vida dos estudantes, corroboram com educandos que aplicam o que aprendem em suas vidas e somam tais conhecimentos com os saberes de seus povos, culturas e tecnologias, para além da possibilidade de ingressar no saber acadêmico ou atividade profissional, mas para transformação de suas realidades. Ao se transformarem, transformam também sua comunidade (FREIRE, 2005).

A minha experiência do conhecimento acadêmico em neurociências também se mostrou pertinente ao se vincular com a concepção de Paulo Freire na Educação Popular. Como

educador em cursos pré-universitários populares, obtive um bom retorno dos educandos quanto a elaboração e desenvolvimento das aulas. Por exemplo, ser bem extrovertido e levar vários objetos para executar experimentos na aula, teve um retorno significativo. Nas palavras dos educandos, estas aulas desenvolvidas eram significativas na medida em que eles gostavam e se divertiam nas aulas, citando as palavras deles: “ah, é legal!”. Em outra experiência, como educador em biologia, os educandos me abordavam pelos corredores perguntando quando voltaria a estar na sala de aula com eles, pois gostavam da desmistificação do conhecimento científico apresentado na aula, reconhecendo esses conhecimentos enquanto saberes que estavam presentes no cotidiano deles.

Esses resultados não são consequentes diretos de metodologias e estudos acadêmicos, afinal, para ser educador, não é necessário saber neurociências, fisiologia, endocrinologia, psicologia comportamental e outras ciências (FOLLOW, 20016). Igualmente, não é preciso conhecimentos teóricos de didáticas para ser um bom educador, pois a Educação Popular compreende e reconhece questões mais profundas do que a simples organização de conteúdos a serem trabalhados.

Apesar de acreditar na potencialidade da neurociência no campo da educação e ser um conhecimento importante e complementar nas práticas educativas, o que foi defendido ao longo deste resumo, não são pré-requisitos para ser um educador popular, mas defende-se que este estudo pode ser uma contribuição para os educadores populares. Os conhecimentos quando atribuídos de sentidos significados para os educandos, conectados com a vida, carregam outras dimensões que contribuem para emergência de novos modos de ser e estar e sentir o mundo.

## REFERÊNCIAS

BISHOP, D. Developmental Cognitive Genetics. **Quarterly Journal Of Experimental Psychology**, [s.l.], v. 59, n. 7, p.1153-1168, 2006

- EVANS RG. Plastic Brains. **Healthcare Policy**.;3(1):24-30. 2007.
- FOLLOW, H. Como ser um professor melhor sem precisar aprender neurociências. **Psicologia, tecnologia, educação**. Dec 30, 2016. Disponível em: <<https://trendr.com.br/como-ser-um-professor-melhor-sem-precisar-aprender-neuroci%C3%AAncias-79a3843534c1>> Acessado em: 09 abr 18
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 42.<sup>a</sup> edição. 107. 2005
- FRITSCHI C., QUINN L. Fatigue in Patients with Diabetes: A Review. **Journal of psychosomatic research**.;69(1):33-41. 2010
- GROSSI, MBR. LOPES, AM. COUTO, PA. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **Revistas Uneb**. v. 23, n. 41. 2014
- HELENE, AF. XAVIER, GF. A construção da atenção a partir da memória. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 25, supl. 2, p. 12-20, Dec. 2003
- INGRID, RO. HENGYI, R. KATHERINE, SM. JIONGJIONG, W. JOHN, AD. GEOFFREY, KA. Using perfusion fMRI to measure continuous changes in neural activity with learning. **Brain and Cognition**. Volume 60, Issue 3, Pages 262-27. 2006.
- ISHII, K. SHIBATA, A. OKA, K. Environmental, psychological, and social influences on physical activity among Japanese adults: structural equation modeling analysis. **International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity**, [s.l.], v. 7, n. 1, p.7-61, 2010.
- JIONGJIONG, WS. GABRIEL, MF. PATRICIA, K. MARC, FD. DAVID, AD. JOHN. Perfusion functional MRI reveals cerebral blood flow pattern under psychological stress. **PNAS**. 10.1073, 2005.
- KAPLAN, S. BERMAN, MG. Directed Attention as a Common Resource for Executive Functioning and Self-Regulation. **Perspectives On Psychological Science**, [s.l.], v. 5, n. 1, p.43-57, jan. 2010.



- KELLEY, P. WHATSON, T. Making long-term memories in minutes: a spaced learning pattern from memory research in education. **Frontiers in Human Neuroscience**.7:589. 2013
- KRISHNAN, S. WATKINS, KE. BISHOP, DVM. Neurobiological Basis of Language Learning Difficulties. **Trends in Cognitive Sciences**. 20(9):701-714. 2016
- MELTZOFF, AN. DECETY, J. What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. **Philosophical Transactions Of The Royal Society B: Biological Sciences**, [s.l.], v. 358, n. 1431, p.491-500, 29 mar. 2003
- NAVES, ECV. CASTRO, EM. A hiperatividade no contexto escolar. **Cadernos da FUCAMP**, v.10, n.13, p.56-70/2012
- PEDRELLI, P. NYER, M. YEUNG, A. ZULAUF, C. WILENS, T. College Students: Mental Health Problems and Treatment Considerations. **Academic psychiatry : the journal of the American Association of Directors of Psychiatric Residency Training and the Association for Academic Psychiatry**. 39(5):503-511. 2015;
- RANABIR, S; REETU, K. Stress and hormones. **Indian Journal Of Endocrinology And Metabolism**. v. 15, n. 1, p.18-22, 2011.
- SHAFFER J. Neuroplasticity and Clinical Practice: Building Brain Power for Health. **Frontiers in Psychology**.;7:1118. 2016.
- STRUMWASSER, F. The relations between neuroscience and human behavioral science. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**.;61(2):307-317. 1994.
- TYNG, CM. AMIN, HU. SAAD, MNM. MALIK AS. The Influences of Emotion on Learning and Memory. **Frontiers in Psychology**.;8:1454. 2017.
- WERTSH, JV. PETER, T. "Aprendizagem em Pensamento: Desenvolvimento Cognitivo no Contexto Social". **Science**, vol. 249. 4969, p. 684. 1990.

WILLIAMS, B. MYERSON, J. HALE, S. Individual Differences, Intelligence, and Behavior Analysis. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior.**; 90(2):219-231. 2008

ZARO, MA. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. **Ciência Cognitiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 199-210, abr. 2010

## EDUCAÇÃO POPULAR E SEUS ATRAVESSAMENTOS

*Maria Elisabete Machado<sup>1</sup>*

*Endereçado aos Estimados/as  
participantes do Fórum de Estudos:  
Leituras de Paulo Freire*

Estimados/as!

Como participante do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire há várias edições e encharcada pelo pensamento freireano, escrevo esta carta a vocês, estudiosos/as do campo da Educação Popular; pois como anuncia Vieira (2010, p. 65), a escrita de uma carta constitui-se como “um instrumento” que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta. Por isso demanda um “ato de amor” e “rigor”, no qual afetamos e somos afetados, constituindo assim “vínculos de compromisso”.

Nas palavras de Camini (2012), a escrita de uma carta, tem intencionalidade e finalidade, neste caso a referida carta visa contribuir com a formação de educadores/as populares que atuam no campo da educação formal e não formal, na perspectiva da transformação social. Assim sendo, estimadas/os a proposição dessa carta se justifica se considerarmos que o campo da Educação Popular, desde sua constituição funda-se como um campo de resistência que resulta do enfrentamento de uma prática bancária, com vistas à possibilidade de uma prática humana, libertadora e (auto)formativa que desenvolveu-se na clandestinidade com os Círculos de Cultura e como possibilidade hoje abarca os campos institucionais. . O fundamento deste está alicerçado na realidade do sujeito, que resulta em temas geradores, precedidos da

---

1                    1 Doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail mmelisabete@yahoo.com.br

leitura de mundo que resulta na leitura da palavra (Freire, 2005).

Assim, esta carta, tem a intenção de refletir quanto à importância do Círculo de Cultura em articulação com a Educação Popular, cuja raiz é o pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido, cabe aqui abordar, ainda que brevemente, a compreensão sobre Círculo de Cultura, que está atravessado pela Educação Popular, nasce na América Latina e no Brasil, tendo Freire, nas décadas de 50/60 como o principal promotor dessa práxis. Como assevera Carlos Rodrigues Brandão (2010).

A itinerância dos Círculos de Cultura caracteriza-se em muitos países por experiências de práticas que aconteciam na coletividade e por grupos, constituído por trabalhadores/as reunidos sob a coordenação de mulheres e homens.

Em vista disso, a Educação Popular, compreende o sujeito como ponto de partida na construção de conhecimento através da tomada de consciência crítica que reverbera em uma nova ação com o mundo. Portanto, constitui-se em uma educação humanizadora, que leva em conta o contexto social e histórico em que o sujeito está imerso. Em acordo com essa reflexão, encontramos em Paulo Freire o entendimento de que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.78). Significa que o sujeito é capaz de aprender e educar-se mediatizado através da própria leitura que faz de seu mundo.

A referida citação, numa perspectiva dialética, possibilita compreender que tanto a Educação Popular, quanto a Educação clandestina vivenciadas nos Círculos de Cultura constituídos pelo referido autor estão atravessadas, uma vez que para ambas o sujeito constitui-se como parte da mudança e da transformação da realidade vivida no contexto em que está inserido. Por fim, vale salientar, que a presente explanação sobre a Educação Popular e a Educação clandestina exercida nos Círculo de Cultura, constitui-se como uma síntese da Educação libertadora que propõe tanto a

formação do sujeito livre e detentor de direitos, quanto contribui para a sua politização com e no mundo. Esta contextualização visa contribuir para um melhor entendimento da Educação Popular e seus desafios da prática institucional, não como uma alegoria à “terra prometida” ou “um campo romântico” (APPLE, 2017, p.56), mas sim como um campo de lutas e disputa de interesses.

Assim, fica aqui por meio dessa breve carta o desejo de continuar o diálogo clandestino, amoroso, esperançoso e freireano. Na certeza de que estaremos juntos/as nos próximos Fóruns de Estudos: Leituras de Paulo Freire.

Forte abraço, Elisabete.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W- **A Educação pode mudar a sociedade?** Porto Alegre: Vozes, 2017.
- BRANDÃO, C. R. **Círculo de Cultura**. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). Dicionário Paulo Freire (pp.69-70). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CAMINI, Isabela **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- VIEIRA, Adriano. (2010) **Cartas Pedagógicas** (verbete). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). Dicionário Paulo Freire (pp. 65 – 66). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.



## EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE NA PRÁTICA DA SAÚDE COLETIVA SOB A ÓTICA FREIRIANA

*Lívia Biasuz Machado<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

Educação Popular em Saúde, na práxis do enfermeiro de Saúde Coletiva, assiste à saúde do usuário considerando questões sociais nas quais tais indivíduos estão inseridos (CAMPOS, 2012; BRASIL, 2014). Objetivo: descrever uma revisão integrativa das produções referentes as metodologias utilizadas pelo profissional enfermeiro na educação popular em saúde sob a ótica Freiriana. Nas tendências pedagógicas, Streck, Redin e Zitkoski (2010) apontam quatro práticas norteadoras da nova lógica educacional na saúde: a tradicional, a renovada, por condicionamento e a crítica. Na última inclui-se a pedagogia crítica-social dos conteúdos e a libertadora cuja base teórica é Freire (FREIRE, 2013). O profissional da saúde necessita de aproximação da cultura, dos fazeres da vida diária da comunidade enquanto promotor de saúde. Sensibilidade cultural, orientação comunitária e familiar de Starfield (2004), complementam os pressupostos de Freire. A necessidade da educação popular com um olhar libertador afirma que o sujeito que a vive está em constante busca do que lhe é negado (PAULO, 2017). Metodologia: Revisão Integrativa. Realizado no banco da CAPES, de 2007 a 2017, no mês de janeiro de 2018. Priorizadas produções de formação não escolar, do RS, com enfoque na educação popular coletiva. As palavras-chaves utilizadas foram “Educação Popular” and “Paulo Freire” and “Saúde Coletiva” and “Rio Grande do Sul”. Análise: foram encontrados 942 produções. Após critérios já descritos, restaram 01 dissertação de

1 Enfermeira. Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Feevale. liviabmachado@gmail.com

mestrado que aborda o tema porém refere-se a formação enfermeiro, sendo da educação (BOEIRA, 2016). Resultados: observou-se que não existem produções exclusivas da área da saúde coletiva relativas as metodologias de educação popular na prática do profissional enfermeiro, sob a ótica Freiriana. Considerando o vasto campo de ações deste profissional questiona-se a ausência de tais publicações e sugere-se ampliação do escopo e de saberes e práticas na educação popular Freiriana.

**Palavras-chave:** Saúde Coletiva. Educação Popular. Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- CAMPOS, G. W. S., et al. **Tratado de Saúde Coletiva**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BOEIRA, SUZANA. **Formação do enfermeiro para a integralidade a partir de pressupostos dialógicos Freireanos**. 20/12/2016. Mestrado em Educação. Universidade de Caxias do Sul – RS.
- STRECK, D.R., REDIN, E. ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.
- STARFIELD, B. **Atenção Primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologias**. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, 2004.
- PAULO, F. **Direitos Humanos e Educação Popular: reflexões**. Apresentação Aula Aberta 10/05/2017 do Curso de Pedagogia. Feevale. Campus I. 2017.



## **EJA NO ESPAÇO PRISIONAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO RS**

*Flavia L. P. Gonzales<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** EJA. Direitos. Cárcere.

### **EJA NAS PRISÕES, A POSSIBILIDADE DO ESTUDO COMO REMIÇÃO DE PENA – LEI 12.433/2011**

A implantação de práticas educativas de Jovens e Adultos para aqueles que estão com privação de liberdade, ainda apresenta-se como um desafio, visto que mesmo com avanços nas legislações penais de remição de pena, o que legitima o reconhecimento da Educação Penal no Brasil, ainda não temos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, alguma referência à oferta de educação nos espaços prisionais/carcerários.

Recentemente a Lei 12.433 de 29 de junho de 2011 altera os arts. 126, 127, 128 e 129 da Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Este acréscimo de remição por estudo é considerado um avanço, após anos de luta para garantir que a remição fosse direito garantida pelo detento.

O cenário do Sistema Penitenciário não envolve apenas as pessoas que cumprem penas, mas diretamente seus familiares. Filho(a)s, irmã(o)s, sobrinho(a)s que ao vivenciarem esta realidade social reproduzem no espaço escolar a violência potencializada destas relações. O encarceramento, como ato isolado, indica um contexto de extrema relevância e preocupação, pois demandam do Poder Público, ações propositivas envolvendo tanto os apenados como seus familiares, locais ou grupos em situação de vulnerabilidade, na

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG – flavialpg@yahoo.com.br

busca da assistência e redução de danos, evitando a reincidência do delito e a manutenção da exclusão social.

Os educandos da Educação Básica, principalmente os residentes em bairros com grande índice de violência e vulnerabilidade social, ao dialogar afetivamente com seus educadores em encontros diários de sala de aula, relatam o sofrimento experienciado através do tráfico, homicídio, violência doméstica, drogadição e demais delitos cometidos que culminavam por enclausurar seus familiares em instituições como a PERG – Penitenciária Estadual de Rio Grande. Em seus desabafo declaram a dor de vivenciar estas relações, que muitas vezes determinam infrequência e visitas constantes a familiares detidos.

## **SISTEMA CARCERÁRIO DO RS, HOMENS E MULHERES QUE ESTÃO COM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

De acordo com dados fornecidos pelo Departamento de Planejamento da Superintendência dos Serviços Penitenciários, em setembro de 2016 havia 34.863 mil pessoas encarceradas no Rio Grande do Sul, dessas 32.922 homens e apenas 1.941 mulheres. Esse número considerável de detentos mostra-se superior ao número de vagas nos presídios gaúchos, apresentando ao longo dos anos um aumento considerável desta população carcerária e consequente precarização e superlotação desses espaços de reclusão.

Neste cenário de desumanização, e violação dos direitos humanos os altos os índices de encarceramento são apresentados como a única resposta governamental e política de combate à violência presente na sociedade, culminando com o índice elevado de reincidência nos crimes, onde 69,28% dos apenados do RS retornam as instituições carcerárias após o cumprimento da pena ou progressão no tipo de regime.

Dados revelam que a situação fica ainda mais alarmante quando verificamos que há um perfil jovem da população carcerária do RS. Em relação à faixa etária, 45,27% são jovens entre 18 e 29 anos; 20,65% estão entre 30 e 34

anos; 23,35 estão entre 35 a 45 anos e apenas 10,73% dos apenados possuem mais de 45 anos; tendo esta população carcerária declarado profissões de baixa remuneração.

## **O PERFIL DE JOVEM E ADULTO ENCARCERADO E A DEMANDA POR EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO RS**

Os homens e mulheres com privação de liberdade no RS apresentam em sua ampla maioria baixa escolarização. Entre os 34.863 apenados gaúchos, 68,99% não concluíram o Ensino Fundamental, desses, 2,67% são declarados anal-fabetos. Detentos que concluíram apenas o Ensino Fundamental são 12,26%, os que concluíram o Ensino Médio são 6,55 % e os que concluíram o Ensino Superior apenas 0,44%.

Portanto, podemos afirmar que estes indivíduos em cumprimento de pena caracterizam o perfil “jovem” da população carcerária e a comprovada incidência de encarceramento de uma população com menor escolarização, oriundos do mercado de trabalho da mão de obra barata e exploração do capital. Pois conforme Lucena e Prestes (2014), O Baixo grau de escolaridade que a maioria da população encarcerada apresenta indica a negação do direito fundamental à educação, conseqüentemente, de outros direitos humanos, contribuindo para que, o benefício financeiro através do delito seja favorecido, através da negação de direitos básicos, não somente educação como saúde, habitação, segurança, trabalho, inclusão social e a oportunidade de escolarização, neste contexto, chave para o acesso aos demais direitos humanos que foram violados.

A privação de liberdade e o isolamento não garantem o desenvolvimento de outra conduta diferenciada da criminalidade. A população carcerária gaúcha, apresenta menos de 5% dos detentos envolvidos com alguma atividade educacional. Faz-se necessário que o Estado invista em políticas públicas de educação nas prisões, proporcionando espaços onde, através do diálogo e de reflexão crítica de suas realidades, os educandos encarcerados da EJA busquem alternativas de vidas distantes do crime. Neste contexto de aprisi-

sionamento a educação assume o papel de fomentadora destas relações e mudanças paradigmáticas.

A escola pode ser considerada como espaço de diálogo e reflexão no interior das prisões, desde que compreenda as particularidades dos sujeitos da EJA, visando uma sociedade menos desigual, sendo importante a participação do Estado na tarefa de garantir o direito de educação para todos/as, inclusive para os grupos menos privilegiados, marginalizados e excluídos pela sociedade. (MENOTTI, 2014, p.134)

Jovens que vivenciam estas relações excludentes, rotulados por indisciplina, deficiências intelectuais, drogadição, problemas familiares são também oriundos de ações pedagógicas descontextualizadas, culminando com o “fracasso escolar” da educação básica regular diurna e na migração crescente direcionada para a EJA.

A EJA necessita inserir em seu debate o mundo do trabalho e as relações conflitantes entre trabalho e capital desenvolvendo a consciência política capaz de formar sujeitos de sua própria história, reconhecendo a importância da formação integral desses jovens e adultos trabalhadores, caracterizando-se como espaço dialético. A educação necessita ser assegurada e perseguida como direito a ser efetivado na busca da transformação da sociedade, vislumbrando relações mais justas e efetivamente democráticas.

Essa concepção indica que a EJA vislumbrando a Educação Popular encontra terreno fértil para semear suas ações pedagógicas com os educandos privados de liberdade. Apesar de alguns ainda não fazerem a leitura da palavra é importante que seriamente façam a leitura do mundo.

Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. (...) Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinis-

ta, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como a repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. (FREIRE, 2011, p.23)

Neste contexto, urge a necessidade de pensar a educação nas prisões, com orientação curricular coerente, projeto político educacional do estado, estratégias de transformar o espaço físico nos presídios (esporte, lazer e cultura) e buscando temas relevantes para discussão. Além de atender a demanda de remição de pena a necessidade da educação presencial apresenta-se como forma de mais do que qualificar em termos de certificação, oferecer um trabalho diferenciado, focado na cidadania, na ética enquanto valor, como forma de reinserção do apenado na sociedade e no mundo do trabalho.

Portanto, precisamos a partir de políticas de implantação de educação nos espaços carcerários reconhecer a educação como necessidade humana, mesmo aqueles privados de liberdade por delitos cometidos, oferecendo ações que reduzam os impactos dos danos do encarceramento, olhando os fatores que obstaculizam a cidadania, a qualidade de vida e garantam ao apenado o acesso apesar do abandono.

Porém, diante do cenário estabelecido apenas com muita fé e esperançosamente lutando podemos contribuir na recusa substancial de qualquer explicação fatalística, determinista das histórias de vida daqueles homens e mulheres com privação de liberdade. Estamos convencidos que as transformações necessárias, através da educação, não se darão apenas com a criação de escolas nos espaços de prisão e tão pouco se dará apenas com mudanças de legislação, necessitamos permanecer ideologicamente lutando para a consolidação desta política pública educacional, mas cientes dos obstáculos.

Ou seja, buscando reflexão e a leitura destas vivências objetivas, mudanças de paradigmas de reprodução das realidades fatalísticas destes apenados, idealizando espaços físicos estruturais e propostas pedagógicas que

contemplem os processos formais de organização da educação na prisão.

Todavia, apenas desvelando as possibilidades frente aos obstáculos oriundos do desconhecimento destas políticas públicas de ressocialização, poderemos contribuir proporcionando aos sujeitos com privação de liberdade o direito a Educação Popular, na compreensão do ser humano como ser histórico/social. Possibilitando através do conhecimento escolarizado melhorias concretas em suas vidas, aumentando as oportunidades para além da prisão, contribuindo para sua reinserção social e diminuindo os índices de reincidência no crime, na busca do ser mais daqueles que hoje encontra-se com privação de liberdade.

## **A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES NO RS NOS ANOS DE 2013 A 2016**

Diante desta realidade social de contradição e conflito, ainda pouco explorada pelas produções científicas a pesquisa bibliográfica reafirmando-se como um procedimento metodológico, nos apresenta a possibilidade de gerar um amplo alcance de informações. Buscando compreender crítico e reflexivamente a Educação nas Prisões, através da síntese dos dados coletados nas inúmeras publicações e contribuindo na construção de uma melhor definição conceitual especialmente nesse tema aqui proposto, tão pouco estudado e excluído ainda, das legislações que norteiam a Educação de Jovens e Adultos.

Assim sendo, o presente artigo se buscou e analisou a produção de teses e dissertações de 17 instituições de ensino superior do RS, defendidas e aprovadas no período de janeiro de 2013 a outubro de 2016. A facilidade e simplicidade no processo de coleta e imediata visibilidade das informações da instituição permitiu que 16 programas das Universidades pesquisadas fossem acessados na busca de produções acadêmicas voltadas a EJA nas prisões.

Buscando maior agilidade no acesso e maior disponibilidade de informações sobre todo o Sistema Nacional de

Pós-Graduação (SNPG) facilitando a coleta de informações junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; foi utilizada a Plataforma Sucupira, por ser uma ferramenta, que disponibiliza em tempo real, informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica.

Na busca de estudos produzidos e na tentativa de diminuir as lacunas de pesquisa sobre esta temática foram pesquisados 16 programas que direta ou indiretamente estão relacionados ao tema, dentre eles: Educação, Política Pública e Gestão Educacional, Direito, Política Social, Ciências Políticas, Diversidade Cultural e Inclusão Social, Sociologia, Direitos Humanos, Direito e Justiça Social, Educação Ambiental, Educação em Ciência da Vida e Saúde, Políticas Públicas, Ciências Sociais, Política Social e Serviço Social, Ciências Criminais, práticas Socioculturais e desenvolvimento Social, Política Social e Serviço Social.

Após a identificação e leitura deste material bibliográfico foram realizadas leituras exploratórias dos resumos de cada produção, detectando informações relevantes ao tema, selecionando o que de fato vai ao encontro dos objetivos da pesquisa descartando os dados irrelevantes. Mediante a seleção do material, foram ordenados as informações contidas buscando responder aos objetivos propostos, relacionando as ideias expressas nas obras com o problema ao qual se busca a resposta.

O tema EJA para os que estão com privação de liberdade foi encontrado indiretamente sendo tratado em 8 produções acadêmicas sendo 2 teses e 6 dissertações. Dessas produções emergem dois subeixos “direitos humanos a educação” e “as experiências escolares e suas relações com o mundo do cárcere”. Em outras 4 produções, 1 tese e 3 dissertações encontramos a educação sendo tratada diretamente como política pública, para tanto teremos o subeixo “políticas públicas de educação para jovens e adultos em conflito com a lei”. Nesta produção trataremos apenas o subeixo relacionado à política pública de educação.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM CONFLITO COM A LEI**

No que se refere às questões educacionais e políticas públicas de medidas socioeducativas, 1 tese e 3 dissertações tratam diretamente desse tema. Cifali (2015) em sua dissertação relaciona as transformações ocorridas no cenário nacional da última década e as estratégias de enfrentamento ao delito no contexto internacional. Assim, o objetivo desta produção foi *conhecer como a experiência nacional de um governo baseado na tradição política de esquerda trabalhou no âmbito da elaboração político-criminal e quais os impactos mais marcantes das reformas legais realizadas no período sobre as taxas de encarceramento* (CIFALI, 2015).

Recorrendo a Pierre Bourdieu, a fim de compreender a dinâmica de funcionamento do campo jurídico e seus mecanismos de reprodução social, Alves (2014) em seu trabalho de pesquisa analisa criminologicamente os sentidos atribuídos a socioeducação na contemporaneidade e pela perspectiva do Judiciário brasileiro. Alves (2014) *a fim de restringir o objeto da pesquisa, enfocou-se o estudo na medida socioeducativa de intervenção aplicada a casos envolvendo a prática de ato infracional análogo ao crime de furto*.

O desafio de denunciar, que ao ter o direito de liberdade cerceado, por conflito com a lei, há também, o cerceamento dos demais direitos básicos dos adolescentes em medida privativa de liberdade, esta colocado por Duarte (2016) em sua pesquisa de mestrado. O objetivo geral de seu estudo foi conhecer as experiências sociais desses adolescentes, constatando que *outra questão pertinente diz respeito à proposta socioeducativa, que, por vezes, converge com o modelo prisional, não alcançando, portanto, o objetivo social desta política pública*.

Por último e ainda dentro do tema políticas públicas de educação, encontramos a produção de Barbosa (2013), que estuda as medidas socioeducativas de internação, analisando o conceito de socioeducação, que segundo ele, *compreende as práticas educativas desenvolvidas por instituições*



*responsáveis pela execução judicial de privação ou restrição de liberdade de adolescentes que cometeram atos infracionais. A análise do conceito de socioeducação teve no estudo analisado o viés da construção de uma pedagogia socioeducativa articulada com os fundamentos da educação libertadora e os princípios e práticas da justiça restaurativa.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Lei 12433/2011 com sua importância simbólica torna-se um marco legal para investimentos e políticas públicas educacionais objetivando a criação de espaços educacionais dentro das instituições carcerárias a fim de efetivamente ocorrer educação nas prisões e a consequente remição de pena por estudo. A parceria entre o Ministério da Justiça e da Educação, e a assinatura da Lei 12433/2011 reafirma a importância da concretização de uma luta de movimentos sociais e instituições voltadas à implantação de políticas públicas referentes ao sistema carcerário brasileiro.

O constante acompanhamento e denúncia da sociedade civil, no que se refere ao não cumprimento das medidas concretas no âmbito do Ministério da Educação, das respectivas secretarias de educação dos entes federados, deve garantir que o direito previsto em lei conte com infraestrutura adequada para criação de escolas e núcleos de EJA por todo território nacional e não apenas no Rio Grande do Sul, geograficamente delimitado para esta pesquisa.

Portanto, estes espaços escolares, com seus currículos básicos dentro do cárcere serão pressupostos de efetividade da nova lei, os quais passarão a compor o núcleo conceitual do direito social à educação. A análise da Lei 12.433/2011 revela assim, importantes alterações legais que são benéficas ao preso e ao Estado e que poderão mitigar o grave problema da superpopulação carcerária.

A presente pesquisa, diante da perspectiva da pesquisa bibliográfica analisou os dados coletados, realizando o levantamento das informações contidas no material bibliográfico quanto às produções acadêmicas referentes à edu-

cação nas prisões e constatou que no Estado do Rio Grande do Sul, existe ainda restrita produção acadêmica na área de educação nas prisões.

Durante o período analisado, 2013 a 2016, não foi observado crescimento nas produções acadêmicas relacionadas ao tema, permanecendo 3 produções anuais pesquisadas, e analisadas. A maior concentração de produções esta no Programa “ciências criminais”, ficando a “educação” com apenas 2 produções com a temática pesquisada.

A Pontifícia Universidade Católica do RS – PUCRS foi a universidade com maior número de produções acadêmicas sobre o tema, 5 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Salientamos que muitos destes estudos acadêmicos foram produzidos na área dos direitos humanos, sendo a educação tratada intrinsecamente ao tema maior que foi também cerceado. Percebe-se que em quase a totalidade das produções a violação dos direitos humanos esta sendo denunciado, mas sem criar alternativas, tornam-se questões que vão naturalizando-se, gerando certo fatalismo sócio cultural ao discurso referente ao sistema prisional gaúcho.

Ressaltamos que muito ainda necessita ser feito e que as produções existentes são irrisórias proporcionalmente ao cenário de desumanização, superlotação e violação dos direitos humanos destes jovens e adultos, que encontram-se com privação de liberdade. Porém, ainda que, dentro dos núcleos de pesquisadores da área da educação de jovens e adultos – EJA, necessitamos, esperançosamente, permanecer lutando para que o direito legal oficializado através da luta dos movimentos sociais e com a aprovação da Lei 12.433/2011, seja garantido e que possamos ao longo da história, efetivamente encontrarmos produções acadêmicas sobre as experiências pedagógicas de educação nas prisões.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana de Paula. **A face (nem tão) oculta das necessidades pedagógicas: uma análise criminológica sobre os sentidos da medida socioeducativa de in-**

- ternação na contemporaneidade.** Dissertação (Mestrado). PUCRS, 2014.
- BRASIL. **Lei 12.433/2011** que altera a Lei de Execuções Penais, Lei 7.210/1984.
- BARBOSA, Janilson Pinheiro. **Pedagogia socioeducativa-repensando a socioeducação: um encontro entre educação libertadora e justiça restaurativa.** Tese (Doutorado). UNISINOS, 2013.
- CAPES. Banco de Teses. Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao>
- CIFALI, Ana Claudia. **A política criminal brasileira no governo lula (2003-2010): diretrizes, reformas legais e impacto carcerário.** Dissertação (Mestrado). PUCRS, 2015.
- DUARTE, Joana das Flores. **Para além dos muros: as experiências sociais das adolescentes privadas de liberdade.** Dissertação (Mestrado). PUCRS, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo. Cortez Editora. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança.** Um encontro com a pedagogia do Oprimido. Rio De Janeiro. Paz e Terra. 2011.
- LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** In Revista Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. P. 37-45, 2007.
- LUCENA, Helen Halinne R. De; PRESTES, Emilia Maria da Trindade. **Mulheres encarceradas de João Pessoa-PB e suas biografias de aprendizagem.** In. PEREIRA, I.; LUZ, A.; (Org.). O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões educativas. Curitiba: Appris, 2014. cap. 2.
- MENOTTI, Camila; ONOFRE, Elenice. **O sentido e o significado da docência na perspectiva de educadores/as aprisionados/as.** In. PEREIRA, I.; LUZ, A.; (Org.). O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões educativas. Curitiba: Appris, 2014. cap. 4.



## ENSINO SUPERIOR: INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS SETORES POPULARES

*Adriana Salete Loss<sup>1</sup>*

*Maria Geralda Oliver Rosa<sup>2</sup>*

*Paulo Cesar Rocha Marinho<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Acesso e Permanência. Inclusão. Setores populares.

### INTRODUÇÃO

O cenário mundial e brasileiro tem nos mostrado que o paradigma econômico, político e educacional está fortemente voltado para o mundo do mercado competitivo, gerador de desigualdades, de misérias, de guerras, de corrupções e de problemas sociais e ambientais. Este cenário é acessado todos os dias pelas redes midiáticas, que não cessam de mostrar o desequilíbrio e o caos instalado na humanidade pelo capitalismo selvagem, o qual é caracterizado nos versos descritos na parte I “A sombra da incontrollabilidade” obra de Mészáros “Para além do capital: rumo a uma teoria da transição” (2011, p. 47):

Rato primitivo espalha praga entre nós: pensamento impensado. Rói adentro todo o nosso alimento e corre de um homem ao outro. Por isso o bebereão ignora que ao afogar as mágoas em champanhe engole em seco o insípido caldo do pobre apavorado. E já que a razão falha em exigir direitos fecun-

- 1 Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/campus Erechim. E-mail: adriloss@uffs.edu.br
- 2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade de Lisboa/Instituto de Educação (Sanduíche). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes/campus Vila Velha. E-mail: mariarosa@ifes.edu.br
- 3 Estudante de graduação do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/campus Erechim.

dos das nações nova infâmia se levanta a incitar as raças umas contra as outras. A opressão grasna em esquadrões, aterra no coração vivo, como em carniça – e a miséria escorre pelo mundo todo, tal qual a baba no rosto de idiotas. (Attila József)

Para Mészáros (2011) o capital, com suas metas, poderá resultar à humanidade uma colheita amarga, e isso vemos presente na realidade mundial e em nosso país. Neste sentido, a lógica do capital, ilustrada nos versos acima, tem impacto sobre a educação, que de acordo com Brandão (2002, p. 63) temos:

Uma educação serviçal do ‘mundo dos negócios’, através também do tornar ‘pública’ e crescentemente universal a ideia de que ‘este é o único mundo possível’. O único possível, e afinal, o melhor de todos. Nele, o educado competente vem a ser ‘o único Cidadão viável’ e a educação das competências de mercado será a que ofereça ‘os únicos conhecimentos necessários’ para a sua formação.

Com base no dito por Mészáros e Brandão, podemos nos perguntar: Que sociedade queremos? Que Educação queremos? Que Universidade queremos? Tais indagações constituem a tessitura do texto em que pretendemos apresentar o relato de experiência referente à constituição de um projeto de pesquisa interinstitucional e internacional, com enfoque no tema da inclusão no Ensino Superior. O projeto de investigação que pretendemos apresentar é oriundo do grupo de pesquisa Educação Popular na Universidade – GRUPEPU, que tem como objetivos: a) Reunir pesquisadores de diferentes áreas com interesse na educação popular, com vistas à pesquisa para a ampliação e o aprofundamento dos processos educativos e formativos na perspectiva do Ensino Superior; b) Investigar o processo educativo e formativo no Ensino Superior, a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão visando o enfoque da educação popular; c) Potencializar pesquisas no campo da educação popular, para a ampliação das reflexões acerca das categorias freireanas; d) Estabelecer conexões em rede, junto ao Instituto Paulo Freire; e) Socia-

lizar as produções na área da educação popular e ensino superior, na comunidade interna e externa.

Nesse sentido, o presente texto propõe-se a apresentar uma proposta de projeto de investigação que tende a colocar em foco os desafios à universidade para a inclusão social, a universidade da diversidade, do diferente, do excluído dos bens materiais, etc. Assim, podemos afirmar que nossa luta é por uma universidade popular, universidade dos movimentos sociais, como nos fala Santos (2007).

Este estudo é compartilhado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e pela Universidade de Passo Fundo (UPF) - Brasil, a Universidade de Lisboa (Portugal), a Universidade de Málaga (Espanha) e a Universidade Nacional de Misiones (UNaM).

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

O neoliberalismo, a partir da última década do século XX e na primeira do século XXI, emergiu e fortaleceu as políticas e princípios hegemônicos e imperativos sobre os sistemas nacionais de educação da América Latina, e apesar dos nichos e da forte manifestação de vozes da resistência, a mercantilização e a privatização se proliferou nos diferentes setores da sociedade. Nessa dinâmica, um dos imperativos impactantes foi, e continua sendo, a missão do Ensino Superior aliada à produtividade e à convicção de que cabe esse benefício de processo civilizatório, apenas a pequena parcela de privilegiados, reiterando a competência individual e convencendo excluídos que o fracasso depende de si, conforme afirmam Romão e Loss (2013). Nessa perspectiva, Romão (2004, p. 33) nos alerta: “[...] o próprio termo “civilização” está carregado de etnocentrismo”.

O propósito da inclusão social vem sendo obstaculizado, principalmente no cenário brasileiro atual, pela descapitalização, pelo desmantelamento da universidade pública em prol do fortalecimento da privatização. Nessa perspec-

tiva, reafirma-se o que diz Santos (2007, p.27), “[...] está em curso a globalização neoliberal da universidade”.

Para Gramsci (1999) existe “hegemonia” quando uma classe dominante não só é capaz de obrigar a uma classe subordinada a conformar-se a seus interesses, senão que exerce uma “autoridade social total” sobre essas classes e a formação social em sua totalidade, quando as frações de classe dominante não só dominam, senão dirigem e conduzem. Assim, de acordo com o autor (1989), a filosofia hegemônica determina a direção da história e da sociedade, sob a égide de uma cultura que se transforma em um senso comum, em que as ideologias subjacentes às concepções de mundo, estabelecidas pelo grupo em ascensão, conduzem ao fanatismo (endeusamento dos “produtos” do mercado capitalista).

Neste viés, a “sociologia hegemônica” entende a Educação como serviço e a universidade é concebida como aparelho do Estado, servindo às políticas e burocracias da classe dominante. Mas, é possível a resistência por meio da “sociologia contra-hegemônica”, em que compreende a Educação como direito, a universidade como espaço da universalização dos saberes, da produção intelectual dos setores populares, da justiça epistemológica e da intercientificidade (diálogo de saberes).

O desafio está posto, se faz necessário definirmos que universidade queremos, recuperando-a como um bem público, em que ocorre a democratização do acesso, da permanência e da tomada de decisões. A universidade como um bem público que desenvolve ensino, pesquisa e extensão com compromisso e responsabilidade social.

Assim, almejamos uma sociedade liberta das metas e das ideologias selvagens do capital, uma educação política e não apolítica, capaz de contribuir para a emancipação dos cidadãos, uma formação crítica e humanizante.

Nesse sentido, se faz necessário, assumirmos uma postura política e epistemológica, conforme Gramsci (1989), da crítica ao dogmatismo das verdades absolutas que são



difundidas na multidão, com suas combinações ideológicas e que culminam em uma filosofia hegemônica. Também, é preciso pensar e agir criticamente sob as ideologias subjacentes às concepções de mundo, estabelecidas pelo grupo em ascensão e que conduzem ao fanatismo (endeusamento dos “produtos” do mercado capitalista).

A política da teoria crítica, da emancipação dos sujeitos, requer que os espaços educacionais promovam a discussão e o estudo reflexivo e crítico, com rigorosidade científica<sup>4</sup>, como menciona Freire (1996). Essa práxis pedagógica funciona como processo de desideologização, de anti-alienação, de empoderamento<sup>5</sup> epistemológico e como possibilidade de construção de práticas interventivas no social. A educação, nessa perspectiva, tem como questão central o desenvolvimento da cidadania que assume a responsabilidade social.

Assim, se faz necessário uma proposta de Educação que compreenda a presença das relações entre culturas e dos problemas sociais, que busca a transcendência do etnocentrismo para o reconhecimento da diversidade de linguagens e da abertura aos etnoconhecimentos e etnosaberes.

Para tanto, é fundamental a constituição de uma universidade para a inclusão que tem como base a pedagogia da diferença, da leitura da palavra e da leitura de mundo.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PROJETO DE PESQUISA “ENSINO SUPERIOR: INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS SETORES POPULARES”**

O movimento dos estudantes pela democratização do Ensino Superior caracterizado pelos manifestos de maio de 1968, continua a ecoar. Pois, mesmo diante da ampliação das políticas educacionais na década de 90, a universalização do Ensino Superior não significou a universalização das

4 O termo rigorosidade científica refere-se ao processo que possui as seguintes características: pesquisa, criticidade, e espírito de inacabamento.

5 O termo empoderament, de acordo com Giroux (1999) refere-se à capacidade de pensar e agir criticamente.

matrículas e nem a garantia da permanência dos estudantes, de modo especial, dos setores populares.

Nesse sentido, constituiu-se o projeto de pesquisa objetivando produzir conhecimentos acerca de como as universidades participantes, na perspectiva do estudo de caso, desenvolvem políticas e programas ou ações afirmativas para a inclusão de estudantes indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiências, de outros grupos dos setores populares, por exemplo, o estudante trabalhador, os migrantes e imigrantes; grupos geralmente excluídos do Ensino Superior.

## **DOS MOVIMENTOS DE ESTUDOS, PESQUISAS E PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

*O Grupo de Educação Popular na Universidade – GRUPEPU* – tem realizado projetos de pesquisa referentes ao estudo de temas como: a) a evasão na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, em parceria com a pró-reitoria de Graduação; b) a Concepção sobre avaliação dos docentes e discentes da UFFS, em que a pesquisa foi desenvolvida de maio a 16 de junho de 2016 via sistema online; c) a aprovação de projeto no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, do EDITAL SECADI/CAPES Nº 02/2014, com o título “Estudos sobre interculturalidade na universidade” com ênfase nas populações indígenas, afrodescendente e pessoas com deficiência.

Da aprovação do projeto no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, do EDITAL SECADI/CAPES Nº 02/2014, em 2015 a Universidade Federal da Fronteira sul (UFFS), a Universidade Estadual de Oeste do Paraná (UNIOESTE), ambas do Brasil, e a Universidade Nacional de Misiones (UNaM) da Argentina, se comprometeram em desenvolver de forma conjunta intercâmbios de estudantes brasileiros da graduação e pós-graduação *Stricto Sensu* na UNaM e investigações entre as instituições sobre o tema “Inclusão no Ensino Superior”.

É importante destacar que as universidades inseridas inicialmente no Programa, UFFS, UNIOESTE e UNaM, ao rea-

lizarem suas primeiras reuniões de trabalho e intercâmbio, identificaram a possibilidade de incorporar ao projeto pesquisadores da Universidade de Passo Fundo (UPF/Brasil), do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal) e da Universidad de Málaga (Espanha).

Nesse sentido, como o projeto do EDITAL SECADI/CAPES Nº 02/2014 tem seu término em 2019, os diferentes movimentos de estudos, pesquisas e experiências serão apresentados por meio da coletânea intitulada “Ensino Superior e inclusão”, a partir da organização de três obras, assim descritas: a obra, volume I, intitulada “Ensino Superior “em movimento”: aproximações da inclusão pelos princípios da Educação Popular”<sup>6</sup>, apresenta os aspectos históricos, políticos, sociais e pedagógicos da UFFS, instituição de Ensino Superior protagonista do projeto de pesquisa “CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CEFORP - “Estudos sobre interculturalidade na universidade” com ênfase nas populações indígenas, afrodescendente e pessoas com deficiência, que fora aprovado e financiado pela CAPES.

O livro de volume II, intitulado “Ensino Superior e inclusão: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais”, é constituído do registro dos diferentes movimentos das instituições (UFFS, UNIOESTE, UPF, UNaM, IE/ULisboa e Universidad de Málaga), com relação aos temas de inclusão no Ensino Superior, a partir do projeto de pesquisa “Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares”, em que são parceiras.

Já o volume III, a ser publicado em 2019, agrega a parceria entre grupos de pesquisa e pesquisadores de diferentes IES com a intenção de divulgar estudos e resultados das investigações do projeto de pesquisa “Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares”, o qual

6 LOSS, Adriana Salete; et al. (Orgs.). Ensino Superior “em movimento”: aproximações da inclusão pelos princípios da Educação Popular. Curitiba: Editora CRV, 2018.

\_\_\_\_\_; VAIN, Pablo Daniel. (Orgs.). Ensino Superior e inclusão: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. Curitiba: Editora CRV, 2018.

está sendo desenvolvido a partir do estudo empírico, tendo como público alvo os membros internos da comunidade universitária, os gestores, os professores, os técnicos-administrativos e os estudantes). O volume III será publicado pela editora da UNaM.

## **REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Os efeitos da globalização tecnológica tem refletido diretamente no aumento e diversificação de demandas para a vida do homem e da sociedade. Este cenário de desafios trouxe para as instituições escolares, em particular, as de ensino superior, uma multiculturalidade de demandas refletindo que “[...]as mudanças têm sido tão rápidas que as respostas dadas pelas políticas educacionais parecem não resolver a questão”. (ROSA, 2017, p. 45). Nesse sentido, as formulações e implementações de políticas educacionais para atender a um público diverso e multicultural que conhece seus direitos e anseia por garantir seus espaços na sociedade. Com a universalização do acesso ao ensino superior, novos modelos de formação de pessoas e produção de conhecimento precisam garantir uma educação problematizadora e conscientizadora, superando portanto, uma “educação bancária” que fragmenta, empobrece e oprime. Na educação bancária não é possível construir uma cidadania para a maioria. (FREIRE, 1981).

Por tudo isso, a sociedade civil tem feito pressão sobre os governos (municipal, estadual, federal) para que políticas mais consistentes garantam a permanência dos que já tiveram acesso ao ensino superior. Segundo Freire (1981, p. 59) essa pressão tem “[...] um caráter eminentemente pedagógico”, pois mesmo tendo o desafio da inclusão superado como pode ser comprovado pelo Relatório de Educação para Todos no Brasil 2000-2015, enfatizando o crescimento das oportunidades no ensino superior para jovens acima de 18 anos, entretanto, ressalta a permanência das desigualdades sociais, econômicas, e regionais no Brasil. (BRASIL, 2015).

Entendemos que para formulação e implementação de políticas educacionais capaz de diminuir essa desigualdade seria necessário ações focalizadas para composição de um sistema integrado de educação onde o regime de colaboração dos entes federados fosse fortalecido, e uma articulação entre educação, ciência e tecnologia.

Acreditamos que as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam manter indissociados o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme estabelece a Constituição de 1988 em seu artigo 207, e a Lei 11.892/08. Com toda a certeza, esta articulação propicia canais de difusão, socialização e a democratização do conhecimento produzido nas IES, são neles que os setores populares por meio da extensão universitária estabelecem diálogos para troca de conhecimentos.

De modo que, a extensão universitária deverá estabelecer uma ponte que articulará disseminação e socialização de conhecimentos concentrados na área de ensino e pesquisa; mapear as necessidades de pesquisas em outras áreas; prestar serviços e assistência comunidade; facilitar a integração ensino-pesquisa-extensão; possibilitar a integração IES-comunidade; possibilitar a comunidade escolar do IES conhecer a problemática regional e atuar na busca de soluções plausíveis. (BRASIL, 2008).

Assim, as iniciativas para reflexões de tais políticas devem ultrapassar além fronteiras, fazendo valer o direito ao acesso e permanência no ensino superior e numa perspectiva freireana buscando a ampliação e democratização desse direito a todos os setores populares. Buscando uma integração social comprometida com o sentimento de pertencimento, de cidadania de democracia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante desta análise muitas questões ainda permanecem para reflexão: A quem deve servir a universidade contemporânea? Qual seu papel para o desenvolvimento humano e social no século XXI? Seria possível construir uma educação como ato de conhecimento e como ato político? Essas entre outras questões nos instigam.

Entretanto, os desafios para a democratização do ensino superior e com ele a garantia de permanência dos setores populares dependerá de contínuas reflexões e ações concretas para formulação e/ou implementação das políticas de inclusão, que no nosso entendimento perpassam também pelos desafios, respectivamente, da ampliação de vagas no sistema público e privado; da garantia de recursos financeiros para redução das desigualdades regionais e garantia da formação qualificada; investimento na formação inicial e continuada de professores para qualificação para atendimento dessas novas demandas multiculturais e especiais; entre outros. Decerto, estes desafios estão amparados pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2020), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, nas metas 12<sup>7</sup>, 13<sup>8</sup> e 14<sup>9</sup>. Contudo, a comunidade acadêmica precisa manter uma articulação contínua de reflexão e debate para acompanhar, monitorar e avaliar e implementação das metas estabelecidas no PNE.

Em suma, as instituições de ensino superior precisam compreender as novas demandas que apresentam esse aluno ingressante, incorporando entre outras mudanças as novas tecnologias da informação e comunicação - TICs como aliada nesse processo construção de novas dinâmicas do conhecimento em ambientes de aprendizagem interativos e criativos. Somente com essa superação a universidade poderá construir a ética necessária ao convívio social e à cidadania.

- 7 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
- 8 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
- 9 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015** (versão preliminar). Brasília, junho de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>> Acesso em junho 2017.
- BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei\\_11892\\_ifets.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_11892_ifets.pdf)> Acesso em 10 fev. 2018
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988, art. 207. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso 10 abr. 2017
- BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional** – Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.
- JARA, Oscar. **Conocer la realidad para transformarla**, Serie Pensando la Educación Popular, No.7, ALFORJA, San José, Julio de 1991.

- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital** - Rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <<https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.
- ROMÃO, José Eustáquio. **A Civilização do Oprimido**. Revista Lusófona de Ciências Sociais, 2004. p. 31- 47. Disponível em: <<http://recil.ulusofona>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.
- \_\_\_\_\_; LOSS, A. . A Universidade Popular no Brasil. Brasília: Liber Livro, pg. 81-123. In: SANTOS, E., MAFRA, J.F., ROMÃO, J.E. (Org). **Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas**, 2013.
- ROSA, Maria Geralda Oliver. **O papel da OCDE na formulação e implementação de políticas de formação inicial/profissionalização de professores: os casos Brasil e Portugal (1990-2013)**. Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Belo Horizonte, 2017.
- SANTOS, B. de S. **La Universidad en el siglo XXI** - Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolívia: Plural editores, 2007. ([http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad\\_si glo\\_xxi-.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_si glo_xxi-.pdf)), consultado em 04 de dezembro de 2017.



# ETNOMATEMÁTICA E EDUCAÇÃO POPULAR: RESSIGNIFICANDO OS ENCONTROS DE MATEMÁTICA NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO MAXXIMUS

*Vanessa Silva da Luz<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Etnomatemática. Educação Popular. Maxximus

## INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo expor algumas atividades que a partir do diálogo entre a Etnomatemática e a Educação Popular possibilitam a ressignificação dos conceitos matemáticos trabalhados no curso Pré-universitário Popular Maxximus, que tem como parceira e local dos encontros, a Escola Estadual de Ensino Médio Brigadeiro José da Silva Paes. O curso é um dos contextos que integra o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS), programa de extensão universitária da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que tem como proposta a inclusão social.

Dentre os projetos desenvolvidos no PAIETS estão os cursos pré-universitários<sup>2</sup> populares que visam em meio a outros objetivos possibilitar à comunidade o ingresso em uma universidade pública de qualidade. Assim, por meio da Educação Popular, o PAIETS auxilia na responsabilidade social assumida pela FURG com a comunidade. Neste movimento que busca a inclusão social o Maxximus procura desenvolver seus encontros na perspectiva da Educação Popular fundamentada nas concepções teórico – metodológicas defendidas por Paulo Freire.

1 Doutoranda pelo Programa Educação em Ciências: química da vida e saúde pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Educadora de Matemática pelo curso Pré-universitário Popular Maxximus. Bolsista CAPES. Vanessa.furg@hotmail.com

2 Atualmente estão vinculados ao PAIETS 10 cursos pré-universitários. Sendo oito no município de Rio Grande, um em São Jose do Norte, um em Pelotas e um em Santo Antonio da Patrulha.

Assim compreende-se que ação pedagógica pelo viés da Educação Popular assume uma concepção de educação realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo dos sujeitos. De tal modo ao assumirmos a filosofia da Educação Popular o grupo reconhece que a construção do conhecimento se dá a partir das experiências de vida e do contexto social em que os sujeitos estão inseridos (NEVES e LUZ, 2012).

Desta forma ao pensar no planejamento das atividades pedagógicas o grupo tem a preocupação de integrar os diferentes saberes construídos e assim buscar junto aos educandos construir um espaço para além da revisão dos conteúdos. Neste contexto é que são pensados os encontros de Matemática com o objetivo de potencializar a reflexão de como essa ciência influencia nosso ambiente cultural, tecnológico, político e social. É neste sentido que os encontros de Matemática são fundamentados pelo viés da Etnomatemática, tendo o diálogo como a base da prática pedagógica, potencializando o processo de aproximação da Matemática com a cultura dos educandos.

Portanto as atividades aqui compartilhadas são compilações de algumas práticas pedagógicas que visam a partir do diálogo entre a Etnomatemática e a Educação Popular ressignificar os encontros de Matemática no contexto do curso pré-universitário Maxximus. Para orientar a leitura estruturamos o relato em dois tópicos mais as considerações. Sendo o primeiro intitulado, Pensar o Ensino de Matemática pela Perspectiva da Etnomatemática, no qual apresentamos as concepções teóricas sobre a Etnomatemática em diálogo com a Educação Popular. No segundo tópico, Práticas Pedagógicas: um olhar para além dos conceitos, são compartilhadas três atividades que buscam a partir do conversar com o contexto e com a realidade de cada turma o desenvolvimento de conceitos matemáticos. E por fim, trazemos as considerações.

## PENSAR O ENSINO DE MATEMÁTICA PELA PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

A Etnomatemática é uma linha teórica que está situada dentro da Tendência Socioetnocultural e propõe o reconhecimento dos conceitos matemáticos informais, construídos ao longo da trajetória de vida dos sujeitos envolvidos através de suas experiências (D'AMBRÓSIO, 2002). O nome Etnomatemática é uma construção, que busca enfatizar as diferentes maneiras de fazer e aprender Matemática. Para isso, D'Ambrosio (2010, p. 111) propõem o estudo etimológico da palavra “[...] utilizei as raízes tica, matema e etno para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (tica) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (matema) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etno)”.

Na mesma linha de raciocínio de D'Ambrósio, Brandão (2006) afirma que uma educação de cunho popular parte do reconhecimento pautado em práticas que valorizem a história de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, requerendo uma postura investigativa dos educadores em relação aos conhecimentos prévios dos educandos. Em consonância D'Ambrósio coloca “toda atividade humana resulta de motivação proposta pela realidade na qual está inserido o indivíduo através de situações ou problemas que essa realidade propõe [...]” (1998, p. 6).

Desta forma a proposta pedagógica procura a valorização dos conhecimentos matemáticos adquiridos fora do ambiente escolar, o que não significa o desprezo pela Matemática acadêmica. É proposta a união dos diferentes tipos de saberes, pois assim estará promovendo o desenvolvimento da Matemática local e global. Sobre a proposta pedagógica D'Ambrosio relata:

A proposta pedagógica da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos

dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar (D'AMBROSIO, 2002, p. 46).

Com base nas palavras de D'Ambrosio, compreendemos que a proposta pedagógica baseada na Etnomatemática se configura como uma prática docente em movimento, que possibilita reflexões constantes sobre as aulas de Matemática e o exercício do pensamento. A necessidade de reconhecer e valorizar as vivências trazidas pelos estudantes para serem exploradas dentro da sala de aula demonstra o respeito à diversidade cultural que é fundamental na perspectiva da Etnomatemática, pois o contexto é marcado pela riqueza e pela complexidade na dinâmica cultural entre os diversos tipos de saberes. Nesta perspectiva é que as aulas de Matemática foram planejadas no contexto do Maxximus. A seguir faremos uma explanação de algumas das atividades que foram desenvolvidas no decorrer desses 10 anos.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR PARA ALÉM DOS CONCEITOS**

O Grupo Maxximus acredita no trabalho coletivo, no qual educadores e educandos são agentes transformadores. É nesta perspectiva que as atividades são pensadas de forma a valorizar e a promover o trabalho em equipe, respeitando as vivências dos estudantes e suas experiências. Isto significa construir um ambiente educativo que favoreça o crescimento coletivo. Significa também almejar uma educação com o olhar crítico da realidade. Como exemplo de atividade que busca estabelecer esse olhar reflexivo propiciando o diálogo entre a Matemática e os problemas sociais, destacamos a atividade "As embalagens recriando o movimento cubista"<sup>3</sup>.

Esta atividade foi uma oficina desenvolvida no curso no ano de 2012. Sua metodologia buscou a partir da re-

3 O relato dessa atividade foi apresentado na Mostra de Produção Universitária da FURG, no ano de 2012.

apresentação da obra “La fabrica de horta d’ ebro” (1909) de Pablo Picasso o conversar interdisciplinar entre a Arte e Matemática. A atividade teve como objetivo propiciar situações que estimulassem o processo criativo dos estudantes, bem como provocar discussões sobre o movimento Cubista e as relações com a geometria. Os educandos levaram para a sala de aula vários tipos de embalagens, sendo que a partir desses materiais foram exploradas as relações de vértices, arestas, faces, área, volume.

Na ocasião foram discutidas questões referentes ao excesso da fabricação de embalagens o impacto que isso causa ao meio ambiente. Quais seus possíveis destinos além das toneladas de lixo. E como o grupo poderia pensar o consumo de maneira consciente, começando pelo próprio contexto do curso.

Com a realização da atividade percebemos que os estudantes se envolveram mais nas discussões tanto em relação ao processo artístico quanto dos conceitos geométricos. Ao refletirmos sobre o consumo consciente das embalagens mediado pelo diálogo com a geometria, os conceitos matemáticos assumiram outro olhar que extrapolou a “racionalidade” dessa ciência.

Outra atividade que destacamos é “O que o Maxximus fala e pensa sobre o ENEM?”<sup>4</sup>. Essa atividade foi desenvolvida no ano de 2015 com o objetivo de refletir e explorar os conceitos estatísticos de forma que os estudantes construíssem os conhecimentos de maneira colaborativa e a partir de suas vivências. Deste modo, sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) um tema que gera muitas dúvidas e curiosidades por parte dos estudantes tivemos como pergunta condutora: “O que o Maxximus fala e pensa sobre o ENEM?”. A partir desse questionamento a proposta das aulas foi construída com os educandos.

A dinâmica dessa atividade foi organizada em cinco encontros, de maneira que todas as aulas propiciasse uma

4 O relato dessa atividade foi apresentado no IV Encontro dos Pré-Universitários Populares realizado no ano de 2016 em Santa Maria/ RS.

parte para as reflexões teóricas e nestes momentos ocorria também a mediação da educadora em relação à formalização dos conceitos, bem como eram reservados momentos para a prática. No primeiro encontro foram apresentadas algumas informações sobre o processo seletivo, bem como realizados alguns questionamentos como, por exemplo: Levando em consideração a renda familiar e a autodeclaração da raça/cor quem têm acesso ao ensino superior no Brasil? Como foi o processo de “evolução” relativo ao acesso à educação e a inclusão das classes populares nos vários níveis de escolaridade em especial no ensino superior?

Durante a conversa eram exibidos alguns gráficos e tabelas com informações. Com o decorrer das discussões fomos direcionando a conversa para reflexões sobre como aquelas informações tinham sido produzidas, chegando ao tema estatística. Após as discussões foram formados os grupos de trabalho. Cada equipe elaborou um questionário com questões que lhe despertavam curiosidades sobre o ENEM, como exemplo destacamos: Você concorda com TRI? Farás a prova pela primeira vez? Porque resolveu fazer o ENEM? Essas informações foram utilizadas para desencadear toda a explicação dos conceitos básicos de estatística, bem como a organização e apresentação das informações.

Com o desenvolvimento da atividade compreendemos que ao explorar os conceitos estatísticos a partir de temas que fazem parte da realidade da turma, os mesmos ultrapassaram a formulação e comprovação de informações e ganharam um sentido social. Bem como tivemos a oportunidade de refletir sobre o real significado dos números dentro de um contexto histórico cultural excludente em relação ao ingresso das camadas populares no ensino superior.

Ainda neste movimento de ressignificar o ensino da Matemática, destacamos a atividade “Construindo o Filtro dos Sonhos”<sup>5</sup>. Esta oficina foi realizada em parceria com o Programa Arte e Matemática: possibilidades interdiscipli-

5 O relato dessa atividade foi apresentado no VII Congresso Internacional de Ensino da Matemática no ano de 2017 na cidade de Canoas/RS.

nares no ambiente educativo<sup>6</sup>. A dinâmica da oficina foi planejada em quatro momentos. O primeiro foi dedicado para a exploração da geometria no processo artístico. Para tal, foram escolhidos quatro artistas brasileiros em que podemos observar a presença da geometria em suas obras, sendo eles Iberê Camargo (1914-1994); Amilcar de Castro (1920 – 2002); Geraldo de Barros (1923-1998) e Hélio Oiticica (1936-1980).

O segundo foi dedicado para a reflexão sobre a importância da geometria em nossa vida. As reflexões foram sendo direcionadas para a presença das formas geométricas em nosso cotidiano em especial o círculo e a circunferência. A partir desse diálogo começamos o terceiro momento da oficina, no qual exploramos alguns conceitos matemáticos. No quarto momento os estudantes são convidados a construir o filtro dos sonhos

Percebemos com o desenvolvimento dessa atividade que além dos estudantes se empenharem para realizar as atividades, tinha uma atmosfera diferente na aula, talvez atribuída pela influência mística exercida pelo artefato. Neste encontro a Matemática por alguns instantes deixou de ser vista como uma ciência puramente lógica e racional e foi percebida com toda sua subjetividade e emoção.

A cada ano o *Maximus* se reinventa, são novos desafios e novas formas de pensar os encontros de Matemática. Assim precisamos a cada ano pensar com os estudantes outras maneiras de entender, de lidar e de conviver com a Matemática. Segundo Freire (1996) ensinar é estar em movimento, aberto ao novo aos desafios e acima de tudo ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.

Portanto as três atividades escolhidas representam nossos olhares e sentimentos por uma educação crítica que promova o diálogo entre os diferentes saberes que possibilite a autonomia dos sujeitos envolvidos que desperte a curiosidade que possibilite momentos de interação de ex-

6 O programa é vinculado ao Instituto de Matemática, Estatística e Física – IMEF da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

periências e buscas, pois “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p.32).

## CONSIDERAÇÕES

Ao buscarmos o diálogo entre a Etnomatemática e a Educação Popular os encontros de Matemática são ressignificados, pois esse movimento possibilita que os encontros sejam construídos de forma colaborativa de maneira que os educandos se sintam acolhidos para juntos construir um espaço rico em reflexões e reconstruções e assim estabelecerem as conexões da Matemática acadêmica com suas atividades do dia-a-dia.

As atividades proporcionaram o bem estar, a alegria na prática pedagógica, pois sem ela a docência perde o sentido. De acordo com Freire (1996), ensinar exige querer bem os educandos. Alegria e seriedade não são incompatíveis. Ser afetivo não implica o descumprimento do dever ético e profissional. Ser alegre não é transformar-se em um ser “adocicado”, ser afetuoso implica em respeitar os estudantes em sua completude. O que não significa isentar da cobrança de entrega do grupo no processo de produção e reflexão dos saberes construídos de maneira individual e coletiva.

Enfim, as ações apresentadas nos proporcionaram refletir sobre nossa prática docente nos desafiando indo a busca de novos conhecimentos, e novas discussões para o enriquecimento de nossa aprendizagem. Acreditamos que as atividades possibilitaram aos nossos estudantes um repensar sobre Matemática e sua relevância social. Desta forma, desenvolver uma proposta pedagógica contemplando o diálogo entre a Educação Popular e a Etnomatemática possibilita uma educação comprometida com o social e com a valorização da cultura dos estudantes. Neste contexto as redes de conversação entre os conceitos científicos e populares se expandem e assim ampliam-se as possibilidades de aprendizagens.



## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C.R. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 19 ed. Campinas: Editora Papyrus, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996<sup>a</sup>
- NEVES, Júlia Guimarães. LUZ, Vanessa silva d. **Grupo de Apoio Educacional Maxximus: a história de um curso pré-universitário popular na cidade do Rio Grande - RS**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2010/Julia%20Guimar%C3%A3es%20Neves%20e%20Vanessa%20Silva%20da%20Luz.pdf>>. Acesso em 03 de abril de 2018



## EXPERIÊNCIA SOCIAL E POLÍTICA ATRAVÉS DO PAIETS E A EDUCAÇÃO POPULAR

*Nathali Miranda Lemos<sup>1</sup>*  
*Sicero Agostinho Miranda<sup>2</sup>*  
*Vilmar Alves Pereira<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Educação popular. Ensino. Trabalhadores.

Durante ano de 2017, ocorreu a minha primeira experiência com a prática da Educação Popular através do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Contexto Esperança, no bairro Cassino, cidade do Rio Grande (RS). Esta proposta, consiste num programa da FURG, na qual ofertados diversos cursos preparatórios em diferentes contextos nos municípios de Rio Grande, Capão do Leão, São Jose do Norte e Santo Antônio da Patrulha. Visando oportunizar a preparação para ingresso e permanência da classe trabalhadora em outros níveis de ensino que não seja apenas o Ensino Básico.

O programa foi criado visto a necessidade dos trabalhadores das camadas populares participarem desses espaços de ensino, principalmente os jovens adultos, já que os mesmos são diariamente vítimas de um sistema opressor (FREIRE, 2005). Compreendendo as mazelas do capitalismo e o afastamento da classe trabalhadora a ingressar em espaços acadêmicos e técnicos, o PAIETS surge como uma alternativa e uma ferramenta de vivenciar a Educação Popular. O mesmo é ofertado em regime de colaboração com auxílio de acadêmicos da graduação e pós-graduação, com uma fi-

1 Universidade Federal do Rio Grande, Licencianda em Geografia, nathalimlemos@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, siceromiranda@gmail.com

3 Universidade Federal do Rio Grande, vilmar1972@gmail.com

losofia balizada nos fundamentos da Educação Popular. Para tal, desenvolvem práticas educativas das diversas áreas do saber, sempre norteando-se pelos princípios que levam à Educação Emancipadora (FREIRE, 1996).

A Educação Popular consiste na não burocratização do ensino e na emancipação das pessoas, principalmente os jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadoras, e o PAIETS cumpriu e cumpre com excelência essa tarefa, chegando nas camadas mais populares e dialogando com os cidadãos, construindo um ensino conjuntamente e não para eles (FREIRE, 2005).

O programa funciona há mais de 10 anos e já auxiliou diversas pessoas, principalmente trabalhadoras e trabalhadores, a ingressarem nesses outros espaços de estudos que sempre foram extremamente elitizados. Para tornar visual as conquistas e acertos do programa, foi elaborado um vídeo com depoimentos dos educando e educadores do Curso Esperança, um dos tantos cursos gerados pelo programa e o qual eu participei. Nesses depoimentos são apresentadas experiências pessoais de cada pessoa que passou pelo curso e sua relação e entendimento sobre Educação Popular.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Ed. Moderna, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular**. Disponível em: <<http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf>>.

## **EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NA ÁREA DE BIOLOGIA COM EDUCAÇÃO POPULAR: A POSSIBILIDADE DE UM ENSINO CRÍTICO**

*Fabiane Fagundes da Fonseca<sup>1</sup>*

Construir conhecimento, isto é, distanciar-se da linear passagem de informações do “ser pensante” (professor/a) para a “caixa vazia a ser preenchida” (aluno/a), sem dúvidas é uma tarefa desafiadora. Criar condições para que o conhecimento da área de biologia seja coletivamente construído, a partir de saberes diferentes, é no mínimo atípico nos espaços de educação formal.

Neste escopo se encontra este trabalho o qual pretende socializar uma experiência realizada ao longo de dois anos de atuação como educadora na disciplina de biologia no Programa de Apoio ao Ingresso no Ensino Técnico e Superior – PAIETS CASSINO, localizado na cidade de Rio Grande – RS. O PAIETS foi instituído enquanto um programa de extensão da Universidade Federal do Rio Grande – FURG em 2007 com o objetivo de ser um veículo para promover a inclusão social através do apoio ao ingresso e a permanência de estudantes das camadas populares nestes espaços acadêmicos.

O grupo de trabalho busca a ruptura com a dinâmica dos pré-vestibulares tradicionais, ressignificando o papel destes locais de construção do conhecimento. Esta narrativa tem um enfoque para as metodologias e concepções adotadas ao longo deste período que permitiram que tal experiência se aproximasse de uma educação para a emancipação, e não apenas um depósito bancário de informações.

A configuração da disciplina se deu a partir de dois encontros semanais, com duração média de duas horas cada, sendo que nestas turmas havia um misto do lúdico e do conteúdo programático do ENEM, afinal era necessário for-

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG / Bacharelado em Ciências Biológicas / fabianebiofonseca@gmail.com

necer subsídios para a realização dos vestibulares, os quais continuam 'conteudistas', específicos e excludentes. Entretanto, estes momentos propiciaram observações práticas de que as/os educandas/os em nada se assemelham a "páginas em branco de um livro" para serem preenchidas.

Segundo Freire (1996) o pensar certo para o ensino exige do/a educador/a uma postura que respeite os conhecimentos estabelecidos pelos/as educandos/as, portanto seria não somente uma contradição teórica, mas prática, agir de outra maneira em um pré-universitário popular. O complexo conjunto de experiências entre idades, realidades, gêneros e sexualidades faziam com que os encontros se tornassem verdadeiros laboratórios, a partir de cada vivência e do tema em debate.

O formato circular de organização das pessoas na sala cumpriu o papel chave na busca pela destituição da hierarquia professor (Ser Pensante) / aluno (Ser Receptor), sendo assim, buscando tornar os/as educandos/as protagonistas da construção do seu conhecimento e conseqüente preparação para as provas. Além disto, a utilização de recursos didáticos alternativos foi muito presente.

Como o local dos encontros era uma escola pública que enfrenta um processo de precarização, foi necessário que os laboratórios de biologia "saíssem" da Universidade em direção a escola. Com vista a facilitar o desenrolar dos temas, as lupas, os microscópios, os modelos anatômicos e outros recursos dos laboratórios de ensino e pesquisa da FURG foram levados para utilização.

Cabe salientar que não apenas as "metodologias de aula" foram repensadas, porém todo o conjunto do espaço formativo, afinal de que adiantaria abdicar da famosa aula expositiva se os conteúdos continuassem sem fundamentação no cotidiano dos/as educados/as? Como Freire aponta na Pedagogia da Autonomia (1996) "ensinar exige conhecer que a educação é ideológica", portanto, é preciso sempre posicionar-se seja no assunto de célula vegetal ou mudanças climáticas.

Conteúdos como estudo das células, ciclo celular, divisões celulares e classificação dos seres vivos, os quais em aparência, tem um cunho meramente técnico e deslocado de uma função social, permitiram discussões sobre o tratamento de doenças como o câncer, os fins políticos sobre o desenvolvimento de determinadas áreas da saúde e sua relação com a indústria farmacêutica. Além disto, permitiram uma reflexão mais crítica e descolada dos pré-conceitos do ciclo de infecção do vírus HIV e desenvolvimento da AIDS, bem como os fatores reais de transmissão da doença, eliminando concepções opressoras de “grupo de risco” a partir do diálogo franco e fundamentado no campo da ciência.

Na abordagem das temáticas de genética, biologia molecular e evolução também foi possível não apenas apos-  
tar em recursos didáticos que permitissem a concretização dos assuntos como também um diálogo acerca do quanto a ciência, assim como qualquer instrumento produzido pelo ser humano, é despida de neutralidade, ou seja, a ciência tem lado. A materialização disto se deu quando foi tratado da Eugenia e do Darwinismo Social os quais tiveram fundamentação biológica para a execução de suas opressoras teorias.

No tocar dos conteúdos de fisiologia foi possível relacionar o que está previsto para o ENEM com debates de gênero, sexualidade e raça, ao tratar o corpo humano em suas múltiplas possibilidades de manifestações histórico-culturais-identitárias, vendo-o para além do conjunto de células, tecidos, órgãos e sistemas de órgãos. No assunto do “sistema reprodutor” foi adotado para propósito de estudo a nomenclatura de “sistema com vagina” e “sistema com pênis”, permitindo a abordagem da existência de mulheres com pênis e homens com vagina, que não necessariamente irão utilizar destes para a reprodução.

Na temática de ecologia, biodiversidade e impactos ambientais a expressiva politização dos encontros permitiu que os debates superassem as concepções e ideologias que Henri Acserald (2009) denominou “senso comum ambien-

tal”. Ao invés de abordar somente as concepções de “capitalismo verde”, defendidas e propagandeadas fortemente na grande mídia e também no ensino de ideal positivo-reducionista, foi possível questionar a quem tem servido o debate ambiental hegemônico que não é à classe explorada nem à própria preservação ambiental.

Deste modo, esta experiência forneceu subsídios para compreender que a concepção de que apenas as Humanidades possuem um papel crítico e reflexivo é retrógrada e não condiz com a realidade. Além disto, esta visão ultrapassada contribui para a manutenção da ordem uma vez que restringe as áreas de Exatas e Biológicas a uma formação tecnicista.

Ao longo desta jornada, nada fácil, pois a Universidade não traz estes debates na formação das/os educadoras/es, foi necessária uma constante busca pelo inovador, que ao mesmo tempo não negasse o já construído, respeitando as diferenças que não oprimem ou excluem. Dessa forma, este trabalho relatou a realização prática daquilo que Paulo Freire (1996) trata da necessidade de não “transformar a experiência educativa em puro tratamento técnico” uma vez que isto levaria a perda do seu caráter formador.

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia. Metodologias Alternativas. Pré-Universitários Populares. Educação Crítica. Educação para Emancipação.

## REFERÊNCIAS

- ACELRAD, H.; MELO, C. C.; BEZERRA, G. N. 2009. **O que é justiça ambiental?** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



## EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA GESTÃO ESCOLAR: A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA É UMA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

*Graziela Luz dos Santos<sup>1</sup>*

*Eliane Brandão da Silva<sup>2</sup>*

*Fernanda dos Santos Paulo<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Educação básica. Participação. Cidadania.

### INTRODUÇÃO

O respectivo trabalho é fruto das nossas experiências educativas no curso de pedagogia, em especial no estágio de gestão educacional realizado durante o ano de 2017. Nessa perspectiva, o presente trabalho apresenta um relato de experiência abordando temas da educação popular, gestão escolar e políticas educacionais. Partimos da abordagem da gestão democrática da educação básica em consonância com a história da educação brasileira, primeiramente, numa esfera macro, tecendo relações com os movimentos sociais, numa perspectiva de Educação Popular. Cabe ressaltar que a escolha do respectivo tema, mantém relação com as nossas vivências no curso de pedagogia, no trabalho e no grupo de pesquisa sobre educação popular vinculado a um movimento popular. Buscamos refletir sobre a importância da participação de todos os envolvidos no processo educativo, frente a educação que almejamos, principalmente, diante do

1 Professora e Pedagoga e integrante do Grupo de Pesquisa da AEPPA E MEP: Educação Popular e Paulo Freire. rikee.tonet@gmail.com

2 Professora e Pedagoga e integrante do Grupo de Pesquisa da AEPPA E MEP: Educação Popular e Paulo Freire. elianedasilva22k@hotmail.com

3 Coordenadora do Grupo de Pesquisa da AEPPA E MEP: Educação Popular e Paulo Freire. Professora do Curso de Pedagogia, orientadora de Estágio e TCC o curso de Pedagogia de ambas as autoras. Fernandaeja@yahoo.com.br

entendimento coletivo acerca dos grandes problemas que enfrentamos nos dias atuais. A compreensão de que o caminho que seguimos sozinhos é em vão, mas que, quando caminhamos lado a lado, rumamos à emancipação.

A história da nossa Educação esta marcada por avanços e retrocessos, um palco no qual, as conquistas que tivemos, não foram alcançadas de forma isolada, mas através da luta coletiva. A Gestão democrática da educação básica também perpassa por essa contradição. Ressaltamos a relevância da democratização da educação, das ações coletivas em prol da construção e garantia de políticas públicas, emancipação dos sujeitos e conseqüentemente, a favor de um mundo mais solidário, justo e igualitário.

A gestão democrática da educação básica está entrelaçada aos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos que caracterizam a história da nossa sociedade. Logo, a fim de compreendermos esse processo, faz-se importante falar, sem a pretensão de esgotar o assunto, sobre a história da educação no Brasil.

Sabemos que, a educação no Brasil, no período colonial, foi marcada pelo ensino jesuítico, sendo este, baseado no cálculo, leitura e escrita, assim como, de caráter religioso (fé cristã) e com ênfase no ensino secundário. Essa ideologia estava alicerçada sobre ideários europeus, que visavam instaurar a cultura de obediência da população indígena aos seus senhores (educação elitista). Ou seja,

A história nos mostra que, apesar das intensas lutas do seu povo, o Brasil sempre foi mantido numa situação de dependência. Inicialmente, de Portugal; depois, da Inglaterra; por último, dos Estados Unidos. E a educação foi um dos instrumentos de que lançaram mão os sucessivos grupos que ocuparam o poder para promover e preservar essa dependência. Quando não através da exclusão pura e simples, impedindo-se o acesso de grande parte dos brasileiros à escola, por meio de um ensino para a submissão, desprovido de preocupação crítica, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos. (PILETTI, 2006, p. 136)

Ainda nesse processo, por muitos anos a educação básica não foi direito para todos. E isso, perdurou ainda no período republicano, levando ao distanciamento entre a educação destinada à elite e àquela oferecida e na maioria das vezes, negligenciada à classe popular. Somente em 1932, esse cenário de exclusão no âmbito educacional, começou a ser repensado, principalmente, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação, a partir da concepção de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Nesse viés, a educação até o presente momento, passou a ser criticada por educadores críticos, destacando-se a sua transformação por meio de “um plano educacional que se propunha público, laico, obrigatório e gratuito” (BURG; FRONZA; SILVA, 2013, p. 198). Tal perspectiva, serviu de embasamento para a construção da constituição de 1934, sendo esta, posteriormente, substituída pela constituição de 1937, que viria a corromper os princípios da Escola Nova. E diante desse poder centralizador, foi em meados de 1964, que se instaura em nosso país a ditadura militar. A Educação Popular é negada e compreendida pelos conservadores como educação perigosa. Esse foram anos de repressão, censura, bem como, de controle da educação por parte do governo militar. No campo educacional, inclusive, investiu-se no ensino técnico (educação tecnicista) com o objetivo da formação de mão de obra qualificada para o mercado. Nesse contexto de opressão, a democracia era negada. E, muitos movimentos sociais populares lutavam pela democracia, envolvendo a organização e a participação coletiva e consciente dos diferentes grupos que compunham a sociedade (trabalhadores, estudantes, etc), foram de grande relevância em relação à conquistas dos direitos sociais e exercício da cidadania, dando assim, origem à constituição de 1988, que rege o nosso país até os dias atuais. Nessa nova perspectiva, a educação passou a ser concebida com um direito subjetivo, de acordo então, com o que preconiza a nossa carta magna (CF/88), em seu Art. 205 e 206. Fica explícito a educação direito de todos com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A concepção de Educação Popular começa ser pautada no contexto da Escola, das políticas e no surgimento de novos movimentos sociais. Vale pontuar que as lutas coletivas da classe popular, em busca da garantia dos seus direitos sempre existiram, mesmo na clandestinidade.

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. (GOHN, 2011, p. 336)

Foi em meio à luta dos movimentos sociais, que Paulo Freire, grande educador, propôs então, uma educação libertadora. Libertação (Educação Popular) esta, que não se dá no isolamento, na individualidade, mas por meio do diálogo, da partilha de conhecimentos, da construção coletiva. Uma educação que poderia acontecer em outros espaços educativos, além da escola. Assim sendo, a relação dos sujeitos com o meio no qual estão inseridos, não pode dar-se na alienação, mas na apreensão crítica da realidade, a fim da sua emancipação.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 29)

É nesse contexto, então, que nasce a Educação Popular, alicerçada numa perspectiva que prima pela transformação social, pela emancipação do povo pelo próprio povo, ou seja, pautada no diálogo e reflexão da coletividade acerca da sua realidade, a fim de transformá-la.

Falar em Educação popular, [...] é falar do conflito que move a humanidade; é falar dos sonhos e ao mesmo tempo dos sofrimentos humanos. É falar de uma perspectiva de Educação cujo ponto de partida é a realidade social, que tem como objetivo reacender “a chama da esperança”, a crença de que “um outro mundo é possível”, por meio de novas formas de participação social, rumo à construção de uma sociedade mais justa e mais humana. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 84)

Nesse viés, de acordo com Gohn (2011), os movimentos sociais, pautados na perspectiva da Educação Popular, fizeram-se presentes ao longo da nossa história, representando, de forma coletiva e organizada, a força e a luta dos diferentes grupos que compõem a sociedade, em prol da garantia de seus direitos. No âmbito educacional, esse movimento coletivo, também se fez relevante ante a conquista da educação como um direito social subjetivo. Foi, é e será através da organização, das ações coletivas que fomos, somos e seremos capazes de lutar por uma educação digna e de qualidades para todos, por meio da fomentação de políticas públicas. Logo, a gestão democrática da educação básica é considerada um direito, como também, meio de garantir a nossa cidadania. Nesse viés, abordaremos, na próxima seção, os princípios da gestão democrática.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No contexto educacional, gestar significar planejar, construir objetivos, elencar as finalidades da proposta pedagógica, decidir, agir, etc. Entretanto, isso ocorre, não de forma isolada, mas numa perspectiva democrática, na qual, todos os envolvidos no processo educativo (pais, alunos, professores, equipe diretiva, etc.) assumem sua autonomia, responsabilidade e compromisso coletivo com a educação. Nesse viés, acredito ser de grande importância, trazer aqui, novamente a discussão acerca da gestão democrática, tema abordado no nosso Estágio de Gestão Educacional, no qual, foi abordado as legislações e políticas educacionais.-

Ao considerar as referidas legislações, podemos presupor que, o ensino atenta para os princípios de gratuidade, qualidade, igualdade, liberdade e respeito, concepções estas, também inerentes ao processo de gestão democrática, sendo que esta, se dá em esfera macro, com a autonomia dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, no que tange à organização dos seus respectivos sistemas de ensino, quanto, em esfera micro, na autonomia da comunidade escolar, em relação às deliberações da escola.

Nesse contexto, como já preconiza a lei, tais princípios do ensino, fazem-se indispensáveis a gestão democrática da educação básica. Logo, a fim de que possamos formar sujeitos verdadeiramente comprometidos com o meio no qual estão inseridos, precisamos romper com este modelo burocrático e autoritário sobre o qual a nossa escola foi construída. Nesse novo contexto que almejamos, docentes e discentes constroem o conhecimento em comunhão e o gestor, não é concebido mais como aquele que delega normas aos profissionais em nível hierárquico inferior ao seu, para assumir-se como mediador do processo de participação da comunidade escolar, no que se refere à finalidade, às ações e decisões do ambiente escolar. E essa perspectiva de gestão democrática, está vinculada à autonomia de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, diante das condições que garantam o compromisso ético e social da escola. A partir das considerações tecidas até aqui, posso enfatizar que

A gestão democrática rompe com a concepção de imposição do poder, com a educação bancária e puramente burocrática, trazendo uma concepção de gestão compartilhada e embasada no ato pedagógico libertador e emancipatório, baseada no diálogo, no trabalho coletivo, no comprometimento com a qualidade da educação e na formação integral do educador e do educando, onde ambos conquistam a sua autonomia. (SANTOS, 2013, p. 60)

De acordo com a citação acima, a gestão democrática, em esfera micro, é aquela que se envolve no processo educativo, de forma a fomentar a autonomia e participação co-

letiva nas ações e decisões do ambiente escolar, bem como, na construção acerca do significado social da escola e sua relação com a sociedade.

Em última análise, a gestão democrática, no âmbito educacional, é concebida como a participação de todos os agentes educativos, no que tange ao comprometimento com a educação. É refletindo em comunhão, sobre o compromisso ético, filosófico e social da escola em prol da sociedade que almejamos, que vamos nos constituindo enquanto cidadãos críticos, solidários, autônomos e responsáveis com o pleno exercício de nossa cidadania

## **A EDUCAÇÃO BÁSICA: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO**

A partir da instituição da LDB 9.394/96, a educação básica passou a ser organizada em modalidades e etapas, correspondentes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Contudo, neste trabalho, sem ter a pretensão de desmerecer esta última etapa, aqui, abordarei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais), etapas estas, nas quais, realizei meus estágios obrigatórios do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

[...] a educação básica é aqui entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como, o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à realidade. A educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização[...]. Nesse sentido, compreenderá também o atendimento a toda população jovem ou adulta não escolarizada pelo ensino regular. (BRASIL/MEC, 1985, p. 4)

Nesse viés, de acordo com a citação acima, a educação básica, em suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fun-

damental e Ensino Médio) e modalidades ( EJA, Educação Escolar Indígena e Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial e Educação Profissional), pressupõe possibilitar o desenvolvimento integral dos sujeitos, por meio da construção e reconstrução do conhecimento sócio-histórico, bem como, através da sua atuação crítica diante do contexto no qual encontram-se inseridos, de forma a promover o exercício da cidadania. Assim, também nos aponta Vieira e Albuquerque (2008, p. 46-47), ao dizerem que

Na educação básica, devem ser construídos [...] importantes alicerces da formação humana. Fazem parte de suas finalidades o desenvolvimento do educando, visando a assegurar a formação comum necessária ao exercício da cidadania e o desenvolvimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A educação básica, se constitui efetivamente, através da promulgação da LDB 9394/96, compreendendo que a sua primeira etapa é a educação infantil, sendo que, como já mencionei anteriormente, somente a partir da CF/88, é que a educação deixa de ser entendida apenas como primeiro e segundo grau, bem como, passa-se a valorizar a etapa que antecede o ensino fundamental: a educação infantil. Logo, ao falarmos nesta etapa específica, acredito ser de grande relevância discutir e trazer aspectos do meu primeiro estágio do Curso de Pedagogia, de forma a refletir sobre os aspectos que levaram ao reconhecimento da educação infantil como um direito.

## **CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ÂMBITO ESCOLAR**

A gestão democrática da educação básica é fruto de um palco de lutas dos movimentos sociais, ou seja, da classe trabalhadora e dos profissionais do magistério, em busca da democratização da educação e valorização do trabalho docente, respectivamente. E nesse contexto, também a organização burocrática da escola, começou a ser repensada pelos



professores. Contudo, a concepção de gestão democrática, ainda é entendida pelos agentes educativos, como simples descentralização de deliberações e decisões, tomadas, porém, por uma minoria, o que acaba, por reforçar a ideologia e o poder centralizador do sistema vigente.

Isso é possível através da redefinição estreita da noção de democracia, na qual a participação de diferentes atores envolvidos consiste em aplicar as regulamentações e interpretações administrativas que parecem surgir de ninguém, mas que têm sua elaboração centralizada no governo ou em determinado setor da sociedade. São utilizadas estratégias de controle, regulação e convencimento que acabam por produzir o confinamento da democracia a uma prática que não questiona quem delibera, mas sim, conforma-se com a aplicação e fiscalização das deliberações. (LUCE; MEDEIROS, s/a, p. 3, grifos do autor)

Muitas vezes, o entendimento acerca de uma gestão democrática, para muitos gestores, está relacionada unicamente à ideia de uma escola aberta para toda a comunidade escolar. Porém, o princípio de uma gestão verdadeiramente democrática, não significa somente uma escola aberta para todos, em que todos possam participar. Entretanto, a reflexão está em que participação é esta. Uma participação na qual, a comunidade participa da construção dos fins pedagógicos, éticos e sociais, ou meramente, executa ações determinadas por alguém?

A gestão democrática, assim sendo, está alicerçada na participação efetiva da comunidade escolar, desde a construção coletiva da proposta pedagógica e finalidades da educação, até a sua realização e avaliação. A democratização da educação, é, nessa perspectiva, concebida, em esfera macro, através de políticas públicas inerentes ao direito subjetivo de acesso e permanência na escola, ou seja, a universalização da educação. Já em esfera micro, dentro do ambiente escolar, constitui-se em um processo de participação de todos os envolvidos no ato educativo, de reconhecimen-

to e valorização das diferentes vozes, da pluralidade cultural. E nesse contexto, contamos ainda com os pressupostos de Luce e Medeiros (s/a, p. 4-5)

No discurso pedagógico, a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino – as escolas e universidades.

Na gestão democrática, *gestar*, está relacionado ao ato de estar presente, de ouvir a todos os envolvidos no processo educativo, como principalmente, promover espaços para esta participação, para o diálogo, mediando-se os diferentes pontos de vista, ideias, etc.; e isso implica em muito mais do que chamar a comunidade escolar somente para participar dos eventos anuais. Logo, o papel do gestor, numa concepção de gestão democrática, não se resume a ouvir os profissionais, pais e alunos, mas envolvê-los também no processo de tomada de decisões, conforme os pressupostos de Luce e Medeiros (s/a, p. 6):

Para isso, a organização democrática, aquela que visa objetivos transformadores, não pode prescindir da participação efetiva dos envolvidos, dos interessados, nas deliberações da escola, ao mesmo tempo em que exige do Estado as condições para sua autonomia e funcionamento qualificado. Frisa-se aqui a necessidade da participação de todos, pais e estudantes, e não só da direção dada pelos funcionários públicos, evitando-se assim a supremacia dos interesses corporativos aos interesses educacionais coletivos; e a necessidade de recursos públicos suficientes para a manutenção das escolas,

evitando processos de privatização que, de forma camuflada ou explícita, demandam que a escola organize processos de captação de recursos.

A comunidade escolar, nesse sentido, necessita sentir-se parte da escola e responsável pela transformação da mesma, bem como, do ambiente no qual estão inseridos, o que difere de estar por si só presente no ambiente escolar.

Nesse sentido, para que as transformações na qualidade do ensino ocorram, é necessário que o gestor motive para a participação da comunidade escolar. Para isso, o gestor deve estar em contato permanente, fazendo com que cada profissional, aluno e pai, sintam que a escola lhes pertence. (BUSS, 2013, p. 39)

A partir da consideração da autora acima citada, para que ocorra a participação efetiva, faz-se imprescindível o senso de pertencimento da comunidade escolar nos rumos da educação, lutando pela garantia de acesso e qualidade da mesma. “Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por isso tudo nos fizemos seres éticos.” (FREIRE, 1996, p. 33)

Assim, uma educação digna e justa, está entrelaçada ao compromisso ético e social de todos os envolvidos no processo educativo, o que não pode dar-se fora da participação efetiva. “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 1996, p. 54, grifos do autor)

Através do envolvimento consciente da comunidade escolar no processo de democratização da educação e na emancipação dos sujeitos, somos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária, perspectiva esta, que vem a contemplar a compreensão de Educação Popular, engajada com a emancipação social, por meio da coletividade. Nesse sentido, cada sujeito torna-se capaz de

Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 1996, p. 41, grifos do autor)

A reflexão acerca dos cursos de formação, principalmente inicial, também é de grande valia, pois, como pensar, em uma gestão democrática, que viabilize a participação de todos os atores educativos na construção da educação, se ainda, os cursos universitários de graduação, em sua maioria, encontram-se engessados, como é o caso, de muitas faculdades à distância, sem espaço para discussões, partilha de experiências, com conteúdos e processos avaliativos burocráticos que não primam pelo pensar? Valorizando cópias autênticas dos materiais didáticos?

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do **exercício da criticidade** que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, [...] é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 45, grifos nossos)

A considerar a citação acima, compreendo que o fato da gestão democrática ainda não ser uma prática efetiva, mantém relação com a formação inicial dos profissionais, que inconscientemente, carregam as marcas dessa rigidez com a qual foram formados. Como formar, ou fomentar processos de participação, se a maioria dos docentes foram formados perante uma ideologia tradicional, na passividade?

Cabe-me ressaltar que, em prol da educação que almejamos, alicerçada na participação, autonomia, valorização, qualidade e equidade, necessitamos romper com este paradigma dominante sobre o qual, historicamente, nos constituímos, e involuntariamente continuamos a reproduzir em nossas escolas, com nossos alunos e comunidade escolar, assim como nos coloca Gadotti (2003, p. 53):

O novo profissional da educação precisa perguntar-se: por que aprender, para quê, contra quê, contra quem. O processo de aprendizagem não é neutro. O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada.

Em última análise, a gestão democrática compreende a participação efetiva e a autonomia da comunidade escolar (pais, alunos, profissionais e comunidade local), no que tange às deliberações e ações desenvolvidas na escola, de forma a contribuir para a construção de um futuro melhor, com criticidade, dignidade, justiça social, solidariedade e fraternidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da reflexão acerca da gestão democrática, através do estudo dos materiais bibliográficos, assim como, a partir das análises da minha experiência, pude identificar que a gestão democrática da educação básica é concebida por meio de avanços e retrocessos. Tais avanços, ao longo da história da educação brasileira, se deram por meio da luta coletiva, numa perspectiva de Educação Popular.

No âmbito legislativo, a gestão democrática compreende o compromisso do poder público com a educação, assim como, está alicerçada na autonomia dos entes federados no que tange às deliberações de seus respectivos sistemas de ensino.

Em relação à escola, a mesma está relacionada à participação da comunidade escolar (pais, alunos e profissio-

nais) e comunidade local no que diz respeito à construção da proposta pedagógica, das deliberações e ações desenvolvidas na escola. Entretanto, enquanto prática, ainda não se faz efetiva e um dos pontos limitantes é intrínseco ao processo de formação inicial, que por meio de uma matriz curricular, na maioria das vezes, tradicional, que em nada primam por espaços de discussões, acabam, por promover esse pensamento estanque nos sujeitos, que passam a reproduzir tal ideologia, mesmo que de forma inconsciente. E essa perspectiva, pressupõe a reflexão consciente acerca do verdadeiro sentido da gestão democrática na prática escolar, como, tão igualmente, a emancipação dos sujeitos, através da possível transformação dos cursos de formação inicial, em razão disto.

A formação continuada, também se faz de extrema importância, quando valoriza a participação de todos os profissionais, de forma a promover espaços de discussões, partilha de experiências e a construção e reconstrução coletiva dos aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos e educacionais que permeiam a sociedade.

Em última análise, diante da pesquisa realizada, pude compreender a dimensão significativa da gestão democrática, mediante a luta por uma educação de qualidade para todos, e conseqüentemente, a fim da construção de um mundo melhor, com igualdade, justiça social, solidariedade e criticidade.

## REFERÊNCIAS

- ANPED. **Desafios e legislações na educação infantil**. Região Sul: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>. Acesso em: 15 out. 2017
- BRASIL. Conselho Municipal dos Direitos da criança e do Adolescente de Porto Alegre. Estatuto da Criança e do Adolescente 25 anos! Porto Alegre-RS, 2015.

- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Supremo Tribunal Federal [da União], Brasília, DF, 05 de out. 1988. Disponível em: [http://www.mpgg.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao\\_federal\\_de\\_1988\\_-\\_da\\_educacao.pdf](http://www.mpgg.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf). Acesso em: 15 out. 2017
- BRASIL/MEC. Educação para Todos: caminhos para a mudança, de agosto de 1985. Brasília, DF, ago. 1985.
- BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998.
- BURG, Silvana Montibeller; FRONZA, Silvio Luiz; SILVA, Thiago Rodrigo da. **Fundamentos do processo educativo no contexto histórico-filosófico**. Indaial: Uniasselvi, 2013.
- BUSS, Rosinete Bloemer Pickler. **Gestão Escolar**. Indaial: Uniasselvi, 2013
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 47, p. 336, maio-ago. 2011.
- LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. Disponível em: [xa.yimg.com/kq/groups/23100729/746988120/.../Texto\\_08\\_LUCE\\_MEDEIROS.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/23100729/746988120/.../Texto_08_LUCE_MEDEIROS.pdf). Acesso em: 20 set. 2017
- PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da Educação Popular no

Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2006

SANTOS, Darlene Angelita de Paula dos (Org.). **Gestão, orientação e supervisão educacional: Saberes, Formação e Profissionalização**. Porto Alegre: IERGS, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008



## GEFEAP: A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) POPULARES

*Gabriel Pereira Silva*<sup>1</sup>

*Lisiane Costa Claro*<sup>2</sup>

*Vilmar Alves Pereira*<sup>3</sup>

**RESUMO:** No presente artigo as questões levantadas apresentam as contribuições do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Popular e Ambiental (GEFEAP) na formação de educadores (as) populares vinculados a grupos como o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) e o Programa de Educação Tutorial – PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, ambos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Embasado em cinco linhas de atuação e leituras, sendo elas: Ações afirmativas no Ensino superior: acesso e permanência de estudantes de origem popular; Educação do Campo; Formação de educadores populares; Hermenêutica e Educação Ambiental Popular; e Ontologias, Epistemologias e Metodologias da Educação Ambiental. O grupo tem desenvolvido suas atividades nas perspectivas referentes a essas temáticas. Desta forma, as atividades que são desenvolvidas pelo GEFEAP, dedicam-se em aspectos que desen-

1 Graduando do curso de História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos. Educador popular do Pré-Universitário Popular Maximus. Vinculado ao Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). E-mail: gabriel.123.gs3@gmail.com

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Coordenadora adjunta PAIETS – FURG. Integrante do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). E-mail lisianecostaclaro@gmail.com

3 Professor doutor, em Educação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Tutor do Programa de Educação Tutorial – PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos. Líder do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). vilmaralvespereira@gmail.com

volvam debates sociais que visem a representatividade das camadas populares, promovendo essas práticas como ações de formação para os educadores que compõem os espaços educacionais que o GEFEAP atua, como os Pré-Universitários Populares PAIETS, a Educação de Jovens e Adultos(EJA), bem como nos espaços do Campo e junto aos povos tradicionais.

**Palavras-chave:** Formação; Colaboração; GEFEAP; Educadores (as); Popular.

## INTRODUÇÃO

Enquanto educadores (as) dos Pré-Universitários Populares do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS) e membros do Programa de Educação Tutorial – PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, tornamos público este trabalho no intuito de exteriorizar as atividades do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP) o qual colabora de maneira direta na formação de educadores (as) populares. Desta forma, tendo em vista as atividades colaborativas do GEFEAP em prol da formação de educadores (as), com visões voltadas às questões Hermenêuticas (PEREIRA, 2016), de dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. O grupo desenvolve suas atividades na atuação de determinados espaços como os cursos Pré-Universitários Populares PAIETS, na Educação de Jovens e Adultos, em ações de permanência na Universidade, bem como nos espaços do Campo e junto aos povos tradicionais. Além de direcionar seus estudos no alargamento da educação de jovens e adultos e em discussões sobre a permanência das camadas populares no ensino superior.

Em virtude das ações citadas e embasados nos estudos do grupo GEFEAP, a proposta tem como objetivo elencar algumas possibilidades na formação dos educadores-pesquisadores, no horizonte mais integral e humanizador. Posto que o grupo de estudos auxilia no exercício prático ao tratar de questões inerentes às lutas socioambientais, con-

sideramos a necessidade de buscar um espaço de diálogo para tecer algumas reflexões. Trataremos da contribuição do GEFEAP na formação de educadores (as) ambientais populares, assim, abordaremos especificamente uma linha de pesquisa do grupo (Formação de educadores (as) populares), destacando os desdobramentos das ações do GEFEAP por meio da tríade de Ensino, Pesquisa e Extensão.

## **HORIZONTE METODOLÓGICO**

Por meio de ações colaborativas de formação ética, o GEFEAP atua no desenvolvimento de atividades em grupos como o PET e o PAIETS. O grupo possui cinco linhas de atuação e leituras: 1) Ações afirmativas no Ensino superior: acesso e permanência de estudantes de origem popular; 2) Educação do Campo; 3) Formação de educadores populares; e 4) Hermenêutica e Educação Ambiental Popular; 5) Ontologias, Epistemologias e Metodologias da Educação Ambiental.

Sobre a primeira linha de pesquisa, bem como a terceira, são realizados estudos em torno dos processos de permanência e ingresso no espaço da academia. Algumas ações diretas do grupo neste âmbito estão relacionadas aos pré-universitários populares, vinculados aos PAIETS. Atualmente articulamos 11 pré-universitários populares, nos quais os pesquisadores atuam: um curso em Santo Antônio da Patrulha (SACI), um em Capão do Leão (Up), no município de São José do Norte (Ousadia Popular) e na cidade de Rio Grande (Maxximus; Acreditar – o sol nasce para todos; Fênix; Esperança e Paideia. Neste município, ainda contamos com o Pré-Universitário Cultura da Paz, o qual contempla educandos com privação de sua liberdade, em regime semi-aberto, bem como atuamos junto ao Pré-Universitário Popular Educação para Pescadores, que ocorre na Ilha da Torotama. E nesse início de ano também conseguimos alcançar mais uma camada popular dentro do município de Rio Grande, o distrito do Povo Novo, contabilizando assim os 11 Pré-universitários populares vinculados ao PAIETS.

A segunda linha, está vinculada a parceria com o Projeto Educação para pescadores, a qual foi estabelecida em 2008 a partir da retomada da educação básica por meio da EJA nos ensinos fundamental e médio nas comunidades de pesca artesanal da região: Ilha dos Marinheiros; Ilha da Torotama e Taim. Mais recentemente, no ano de 2017, iniciou-se a atuação com a comunidade da Ilha da Torotama como contribuição ao ingresso no ensino superior. Sempre enfatizando a proposta educativa da Educação do Campo como contraponto ao ruralismo pedagógico, concepção opressora com suas raízes nos poderes locais vinculados à lógica agroexportadora e mercadológica.

Já a quarta e quinta linha de estudos, corresponde aos subsídios teórico-metodológicos que respaldam as ações do grupo. Os estudos tratam de concepções ecológicas, como a Ecologia Cosmocena (PEREIRA, 2016), da Educação Ambiental e Popular por meio de leituras hermenêuticas como horizonte compreensivo.

O primeiro articulador desta reflexão, atua diretamente no Programa de Educação Tutorial – PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, desenvolvendo atividades de cunho educacional e popular. Ao entrar nesse grupo PET paralelamente o bolsista ou voluntário também passa a integrar o PAIETS (programa de reconhecimento nacional enquanto programa de extensão educacional do Brasil, estando em primeiro lugar, junto a outros dois programas e que no ano de 2017 comemorou seus dez anos de atividades) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com coordenação do Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira. Mediante a atuação do GEFEAP em outros grupos de ações populares, o processo de formação do educador(ra) baseia-se em demandas como a de leitura coletiva estimulada no grupo PET, onde o grupo se reúne todas uma vez por semana, pela manhã, para lerem textos com temáticas de Educação Ambiental e Popular, como forma de exercício no desenvolvimento da criticidade de pensamentos (FREIRE, 1987).



Fonte: Imagem de membros do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP), após participação no Pré-fórum de leituras do Paulo Freire, realizado na UNIPAMPA de Jaguarão/RS, 2017.

## **A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES NO CONTEXTO DO GEFEAP**

Considerando a participação no GEFEAP como incentivo na busca de novos horizontes, tomamos como embasamento questões relacionadas a diversas realidades sociais, partindo da ideia da busca por fundamentos que fortaleçam a formação dos educadores. Por meio destes, temos o exemplo da realidade dos educandos dos contextos Pré-Universitários Populares, em que atuamos no ofício da conquista da emancipação juntamente a eles por meio da dialogicidade o qual, Paulo Freire, se refere ao destacar em sua obra, *Pedagogia do Oprimido* (1987), a construção pelo diálogo transformador.

Tendo em vista esse horizonte teórico, pautamos ainda, a contribuição nos modos de ser dos sujeitos que estão inseridos nesses processos educativos desenvolvidos pelo grupo. Estes sujeitos são os educandos e educandas dos

contextos populares do PAIETS, nos bairros periféricos, comunidades tradicionais da cidade de Rio Grande, tais como a pescadores, indígenas e quilombolas, entre outros.

Visando exemplificar essas ações de formação conjunta entre os grupos GEFEAP, PET e PAIETS, destaco minha participação como educador-pesquisador popular no Pré-Universitário Popular Maximus, localizado no bairro Lar Gaúcho, da cidade de Rio Grande/RS. As mais diversas formas de atividades ali compreendidas, são reflexos das lutas e resistências constantes dos membros desses grupos que permanecem cotidianamente em busca de uma Educação Popular e de qualidade. E em virtude das ações de cunho colaborativo do GEFEAP vinculado aos projetos de pesquisa, ensino e extensão do PET e do PAIETS, são perceptíveis os resultados surgidos a partir das mesmas, podendo ser evidenciados através dos relatos de experiência enquanto educador-pesquisador nesse espaço educativo, onde a formação se torna contínua, indo além da formação já adquirida nos grupos acadêmicos e superando a linha imaginária que divide a comunidade dos espaços da academia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A hermenêutica utilizada como base teórico-metodológica principal no GEFEAP se coloca como a “outridade do pensamento científico” (PEREIRA, 2016) e por este motivo, contribui para formação dos educadores de maneira a contemplar outra forma de fazer ciência, questionando a razão de ser dos saberes propagados e das concepções presentes nas ações educativas. O objetivo central que tem sido alcançado é a construção de novos saberes como protagonistas na elaboração de uma sociedade mais inclusiva, solidária e com justiça social e humanizada desde a pauta socioambiental. Esta postura, inclusive, realoca o papel dos sujeitos na sociedade, como sujeitos históricos e, portanto, transformadores sociais ao atuar no campo educativo por meio da atividade docente nos diferentes contextos apresentados.

Partindo ainda das concepções referentes ao espaço educativo, destaco o Pré-universitário popular Maxximus, em que atuo enquanto educador-pesquisador popular. A construção de saberes nesse contexto se torna extremamente ativa ao darmos ênfase às ações lá prezadas. A constituição de uma sociedade inclusiva, solidária e justa, como já citado, é diariamente reivindicada dentro desse espaço através das ações de formação conjunta dos (das) educadores (as) e educandos (as) do Pré-universitário popular.



Fonte: Imagem dos educandos e educadores do Pré-Universitário Popular Maxximus, 2017.

Destacando o papel do grupo de educadores (as), em formação conjunta aos educandos (as), enquanto protagonistas na construção de inclusões, pensamentos críticos e visibilidade das margens, tomamos todos os fatos expostos como de caráter indispensável a colaboração do GEFEAP na formação de educadores (as) com concepções populares. E nos permitindo a ir além à questão de formação da Educação Popular dos (as) educadores (as). Concluímos que a participação do GEFEAP nos diferentes grupos sociais expostos

tem se afirmado como um importante grupo nas perspectivas de horizontalidade que tem como base a cultura da Educação Ambiental e Popular.

## REFERÊNCIAS

- PEREIRA, Roberta A. **A Contribuição da Educação Ambiental Popular nas práticas educativas do Pré-Universitário Popular Quinta Superação**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande, 2016.
- PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa; EICHENBERGER, Jacqueline Carrilho. **Olhares sobre epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação ambiental a partir do horizonte hermenêutico**. In: PEREIRA, Vilmar Alves (org). *Hermenêutica & Educação Ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico*. 1ª ed. Juiz de Fora, MG: Garcia edizione, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no cosmos**. 1º Ed. Juiz de Fora, MG: Garcia edizione, 2016.
- FREIRE, Paulo; **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.



## MAS AFINAL, PARA QUE(M) SERVE(M) AS ESCOLAS? O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS ESCOLAS COMO ESPAÇOS FORMADORES DE RESIGNAÇÃO OU DE RESILIÊNCIA?

*Alexandre Silveira Vergara<sup>1</sup>*

*Denise Dalpiaz Antunes<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Estágio Curricular. Ensino de Sociologia. Resignação. Resiliência. Papel da Escola.

O presente trabalho se baseia na experiência como professor estagiário de Sociologia, Ciências Sociais na Universidade Federal de Pelotas –UFPel/2018. Os Estágios de Observação e Docência transcorreram durante os 6º e 7º semestres/2017, e foram realizados na Rede Pública Estadual. Durante os estágios, foram assistidas aulas de outras disciplinas, as quais muitas vezes reproduziam os conhecimentos já consolidados nas grades curriculares, com abordagens pedagógicas no modelo tradicional “bancário” (FREIRE, 2001). Estas, revelaram uma “educação tradicional”, permanecendo inalterados, desde outrora, especialmente, nos anos de 1990. Retrocedendo ainda mais, remete-se a um “modelo” do começo das instituições de ensino secundário no Brasil. Para Fernandes(1977, P.112, *apud* TEIXEIRA, BARROS, RODRIGUES, 2015, p.148).

A posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de educação estática, que visa unicamente à conservação da ordem social. Também parece evidente que a persistência da velha mentalidade educacional e a influência a

1 Universidade Federal de Pelotas, Mestrando em Sociologia/UFPEL, Licenciado em Ciências Sociais pela UFPel,. E-mail - alexandrevergara@yahoo.com.br

2 Universidade Federal de Pelotas, Doutora e Mestre em Educação/PUCRS, E-mail - drdenisedalpiaz@gmail.com

dos círculos sociais se explicam como a família ou a Igreja manterem ainda uma parte considerável de sua atividade educativa.

No referido estágio docente, o conteúdo a ser abordado, de acordo com o programa da escola, durante o trimestre, envolvia o tema do mundo trabalho; um tema recorrente nos programas da disciplina de Sociologia e nas grades curriculares do Ensino Médio.

Em uma das atividades, foi solicitado aos alunos, que escrevessem suas impressões sobre as relações de trabalho no Brasil. O objetivo dessa atividade era instigar a reflexão. Alguns recortes das respostas:

1. “Na história da humanidade, sempre foi comum um ser humano tirar proveito do outro, antes de tudo isso é uma questão natural”. (Aluna A)

2. “Sendo assim, aqueles que têm mais condições são os que ditam e comandam, e os que não tem, acatam e obedecem em troca de algo. É um ciclo inquebrável também, o que parece triste e desanimador, mas na nossa condição, atual ou passada, é assim que as coisas funcionam” (Aluna C).

4. “[...] somos escravos dessa sociedade, temos de trabalhar, temos que consumir, está tudo incluso em nossas necessidades como se fossem obrigatórias para a sobrevivência, [...] alguém que tem menos que você, que vai trabalhar para você isso é inevitável. Patrões e empregados sempre vão existir [...]” (Aluna D).

5. “[...] todos os trabalhos que as pessoas trabalham duro para conseguir, serve para fazer a vida dos bem-vividos melhor, [...]. Eu aceito e sou um escravo moderno” (Aluno F).

Enfatiza-se que as respostas dos alunos sobre a temática do trabalho foram muito impactantes. As respostas também pareciam denotar, um desconhecimento sobre a história do sistema econômico capitalista, que surgiu na transição da Idade Média e se consolidou na forma como se observa hoje. Se trata de um sistema criado pelos homens, e

não uma lei natural conforme depreende-se, nas respostas dos alunos respondentes. Sobretudo, as frases dos jovens parecem naturalizar a sociedade na qual se vive, como se não existissem alternativas e que na história da humanidade sempre fora assim.

## **A ALIENAÇÃO**

Muitas vezes, a juventude que deveria contestar os antigos valores da sociedade, se rebelar, e lutar por mudanças sociais, demonstra parecer estar condenada a resignação de seu destino. Os jovens muitas vezes desconhecem que o homem é o sujeito de seu próprio futuro capaz de transformar o mundo que o cerca através de suas ações como um sujeito histórico contribuindo para a construção de uma nova história. Freire nos afirma:

Os homens, em seu processo, como sujeitos de conhecimento, e não como recebedores de um “conhecimento” de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a “razão da realidade”. Esta, por sua vez, e por isso mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista (FREIRE, 1983, p. 84).

Nesse contexto, cabe esclarecer que o conceito de alienação é uma categoria explicativa importante para a compreensão das respostas dos alunos participantes desse estudo. O conceito de alienação é complexo, mas pode ser resumido como um deslocamento do sujeito de si mesmo e de sua natureza humana. Para Marx em Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844, o autor traz a condição de redução do trabalhador a uma mercadoria que pode ser vendida e comprada assim como qualquer outra, através da venda da sua força de trabalho, em troca de um salário, por isso ele

está alienado do fruto de seu trabalho e de si mesmo. O seja, “o seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele” (MARX, 2004, p. 83).

Ainda para Marx o trabalho se exterioriza ao trabalhador assalariado de modo que: “a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se não fosse seu próprio, mas de um outro, como se não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro” (MARX, 2004, p. 83).

Marx identifica quatro categorias de alienação ou estranhezas originadas do trabalho moderno: 1) alienação do homem a natureza, 2) alienação do homem de si mesmo 3) alienação da sua essência humana e 4) alienação do homem ao outro homem.

Também para (SIQUEIRA, 2014) o sujeito alienado é aquele que não consegue perceber a possibilidade de uma mudança. O sujeito que não se reconhece no produto de seu trabalho, que não se satisfaz na sua atividade de trabalho, que não se reconhece como membro de um gênero e que não reconhece a alteridade trata-se de um sujeito impotente.

Um sujeito que, portanto, está sozinho, isolado dos demais que não se identifica mais com seu semelhante se torna um indivíduo perdido que não faz mais parte da espécie humana e nem da sociedade, ele agora é uma “peça da engrenagem facilmente substituível”. Vê no outro não mais alguém a quem possa confiar, mas um concorrente na competição infundável do mercado em busca de melhores empregos e por melhores salários.

Mas se o estado de alienação explica as respostas desses alunos e são a razão dos seus sentimentos de impotência e resignação perante o mundo do trabalho, como tais jovens que ainda não estão inseridos no mercado, podem estar submetidos à força alienante do sistema produtivo, conforme elaborado por Marx?

## A ESCOLA

Ao refletir sobre o papel da escola, sua função social a prática pedagógica tradicional coloca os alunos na condição de espectadores, passivos, enquanto o saber é “despejado” pelo professor, este o possuidor de todo o conhecimento válido, num modelo de educação que Paulo Freire denominou de “educação bancária”. Para Freire a escola deve servir para criar sujeitos capazes de refletir sobre sua condição concreta e assim podem transformá-la.

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. (FREIRE, 2001, p.39)

No modelo tradicional “bancário” de educação o aluno, é tratado como um indivíduo que nada sabe, e, portanto, deve ser desconsiderado em suas opiniões, estando ali única e exclusivamente para ouvir. Nem todos os professores durante o estágio agiam assim, mas; arrisco-me a dizer que poucos deles, faziam de seu trabalho em sala de aula, uma experiência de troca e de diálogo com os alunos, em condição de se colocar como igual e sem precisar recorrer à postura autoritária, para conseguir a atenção. É desejável que professores e alunos tenham vínculos amistosos, de respeito e amizade por empatia e não pelo exercício da autoridade. Não era por acaso, que professores que dialogavam com seus alunos acabavam construindo laços de amizade, enquanto os professores tradicionais lutavam para ter a atenção, e tinham que recorrentemente repreender verbalmente, a fim de prender a audiência, em suas aulas pouco interessantes.

Por isso, a reflexão sobre a escola e a pergunta torna-se eminente: afinal, o que é a escola? E para que ela serve? Qual a sua função? É o lugar de aprendizagem parece a resposta óbvia. A partir da ideia de pseudoconcreticidade na

qual, os fenômenos nem sempre se apresentam como eles são, dever-se-ia então pesquisar a essência oculta. A idéia de que os fenômenos nem sempre são o que parecem, já foi teorizada por KarelKosik (1986).

Para o autor KarelKosik (1986), em *A dialética do concreto*, denomina este fenômeno como pseudoconcreticidade, fenômeno que mostra parcialmente a realidade, escondendo nela, uma essência a ser desvendada, portanto “[...] pesquisar o fenômeno é desvendar a essência oculta”(KOSIK, 2002, *apud* SILVA; 2005 p. 103).

O conceito de pseudoconcreticidade é válido ao caso, e para tal afirma-se através da seguinte argumentação; uma vez que, se a natureza se apresentasse tal como ela é não seria necessária a ciência como forma de desvendar aos olhos do homem os fenômenos que dela fazem parte, ou seja, não haveria a necessidade do conhecimento científico, e obviamente isso é uma inverdade histórica, porque negaria toda a tradição da construção do conhecimento até os nossos dias. Então ancora-se no conceito de pseudoconcreticidade e pergunta-se qual seria o real papel da escola senão o da aprendizagem? Seria o oposto, o da “não aprendizagem”?

Contudo, os alunos do Ensino Médio são submetidos a uma maratona de conteúdos que na maioria das vezes exercitam e avaliam majoritariamente a capacidade de memorização e pouco desenvolvem o pensamento criativo, crítico e reflexivo. Eles têm na grade curricular do primeiro e segundo anos, em cada um deles, quatorze matérias, e quinze no terceiro ano.

Dangeville(2011, p. 123)faz as seguintes críticas sobre esse sistema de ensino:

A escola burguesa é um molde que prepara a fábrica e os escritórios um instituto de treinar para a prisão assalariada: “a criança está limitada a um único trabalho que é estudar, empalidecer com os rudimentos da gramática, de manhã e de tarde, durante 10 ou 11 meses por ano. Poderá ela deixar de

sentir aversão pelo estudo? Isto é suficiente para enfadar mesmo aqueles que têm inclinação para o estudo.

A disciplina como forma de habituar ao trabalho é uma característica das instituições de ensino desde o seu surgimento. William Temple em 1770 recomendava que as crianças pobres da Inglaterra fossem enviadas aos quatro anos de idade aos asilos de pobres e fossem empregadas nas manufaturas e que ainda tivessem duas horas de aulas por dia.

É considerável a utilidade de estarem constantemente empregadas, de algum modo pelo menos durante doze horas por dia, ganhando o seu sustento ou não; pois, por esse meio, esperamos que a nova geração fique tão acostumada com o trabalho constante que ele acabe por se revelar uma ocupação agradável e divertida para eles (THOMPSON, 1996, p. 292).

Uma instituição educativa que coloca o saber teórico antes do prático que ensina através da construção de um conhecimento eminentemente teórico baseado na memorização, enfatiza um conhecimento livresco, abstrato e vazio.

Em *O Capital*, Marx cita um outro de seus precursores ingleses: *“Aprender na ociosidade não é melhor que aprender a ociosidade...O sofrimento que um homem poupa em prazeres encontrá-lo-á em doenças. Uma ocupação idiota das crianças torna pateta o espírito das crianças (DANGEVILLE, 2011, p. 125).*

Quanto as ideias de meritocracia e de igualdade de oportunidades e condições para que todos sem exceção, possam acender socialmente através da educação moderna Dangeville(2011, p. 124)escreve:

Apresentar o ensino como um meio que se oferece a todos, como uma oportunidade de subida social, oferecida no alvorecer da vida, independentemente da origem social dos indivíduos, é típico da abstra-

ta e oca democracia burguesa e procede de uma dupla mistificação, que só têm influência sobre os pequeno-burgueses que oscilam entre as classes exploradoras e a classe explorada

O sistema de educação para Dangeville serve apenas para reproduzir o sistema de produção capitalista e as suas formas de exploração.

Para a maioria, que só nos interessa numa visão de classe, o ensino apenas reproduz para o *futuro* as condições de saber e ignorância, indispensáveis ao bom andamento do capital. Daqui resulta a sua divisão fundamental em ensino elementar obrigatório e ensino superior, abandonando as crianças mais favorecidas o primeiro a partir de 10-11 anos. A seleção feroz é feita por grosso a partir da base econômica e não da inteligência igualmente repartida *potencialmente* em todas as classes, dispondo, as crianças dos ricos de um meio material que as prepara muito “naturalmente” para a ideologia e as reações “dominantes”, e as pobres vivendo no estado que reproduz a pobreza, não condizendo as suas condições com o que lhes é ensinado na escola. (DANGEVILLE, 2011, p. 124).

Então se tem algo realmente crucial para a compreensão da idéia de escola da “não aprendizagem” entenda-se com isso: o papel das instituições de ensino como veículos de divulgação de um conhecimento que não serve para educar e emancipar os sujeitos, mas para formar indivíduos ignorantes, disciplinados e alienados necessários à reprodução do sistema econômico.

Na ordem do sistema capitalista, a única filosofia tolerante é a filosofia da alienação. O capital precisa cada vez mais de homens alienados. Os patrões não contentes com uma mão-de-obra disciplinada que abandona anualmente o quartel após o serviço militar, esperam agora que a escola despeje regularmente uma mão-de-obra especializada, mas sem formação geral e política, programada em função das exigências do sistema capitalista. (GADOTTI, 1983, p. 25)



Enquanto aqueles com melhores condições materiais conseguem continuar seus estudos, os menos favorecidos são obrigados a interromper antes de chegar ao nível superior. Formações diferentes para classes econômicas diferentes. O sistema educacional reflete as desigualdades do sistema econômico na sociedade capitalista.

De certo modo, identificamos a tarefa da educação e da filosofia perante a ideologia, como tarefa essencialmente ligada a formação da consciência crítica, à conscientização quero dizer que identificamos educar como conscientizar o papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire é essa decifração do mundo, dificultada pela ideologia. É esse “ir além das aparências”, atrás das máscaras e das ilusões, pagando o preço da crítica, da luta, da busca, da transgressão, da desobediência, enfim da libertação.(GADOTTI, 1983, p. 35)

A escola não é um espaço de formação de sujeitos emancipados, mas de formação de indivíduos sem senso crítico que repetem aquilo que lhes foi ensinado como um “mantra” durante os seus longos anos de estudo. Um conhecimento livresco que pouco dialoga com a realidade, e que por isso, pouco servira para ajudá-los nas dificuldades que a vida irá impor. Uma educação que prepara para a resignação e o conformismo da vida adulta.

A educação é atualmente um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, se debate e se busca. Educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura, querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa. (GADOTTI, 1983, p. 18)

A escola que separa o conhecimento em teórico e prático, que “descarrega” conteúdos em seus alunos, que não os emancipa, preocupada somente com o mercado de trabalho é um espaço de alienação não voltado para o ato de

aprender. Dessa forma a escola pode ser considerada, não o espaço da aprendizagem, daquilo que esperamos dela: sujeitos autônomos, capazes de pensar e criticar, mas um espaço de formação de indivíduos pouco qualificados que engrossarão as fileiras da mão de obra pouco capacitada, ou pior ainda, farão parte do exército da mão de obra de reserva que só aumenta no país com elevados níveis de desemprego, trata-se de uma armadilha perversa, que se coloca à sociedade como libertadora, mas que na prática, segue sutilmente implantando seus grilhões nas sucessivas gerações.

Para Louis Althusser autor de *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* as classes dominantes garantem a sua condição através de seus aparelhos Ideológicos como a imprensa, rádio, televisão e as instituições de ensino.

Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército ensinam saberes práticos, mas em moldes que asseguram sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta (ALTHUSSER, 1980, p. 22).

Althusser destaca a importância do sistema escolar na reprodução das condições necessárias ao regime capitalista e como um dos principais aparelhos de divulgação das ideologias do Estado:

Ora, como é que essa reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista? Diferentemente do que se passava na formação sociais escravagistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende a ser assegurada não na aprendizagem da própria produção, mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1980, p. 20).

A divisão da sociedade em classes sociais e econômicas e sua correspondência nos diferentes tipos de formação educacional, assim como para Dangeville, também é observada por Althusser.

Ora o que se aprende na escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos de cultura científica ou literárias diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para operários, uma para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc) Aprendem-se portanto saberes práticos (ALTHUSSER, 1980, p. 21).

Gadotti justifica a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos governos de direita como conteúdo que não servem à lógica do modelo escolar e, portanto dispensáveis da grade curricular, que se volta única e exclusivamente para formar empregados.

Os regimes políticos de direita nunca toleraram o ensino da filosofia e das ciências sociais. A supressão da filosofia e das ciências sociais está na ordem das coisas da rentabilização capitalista. Toda pesquisa e todo o sistema capitalista precisa estar atrelado ao capital. Nesse sistema, a filosofia e as ciências sociais não são apenas, inúteis, mas igualmente subversivas daí, portanto a necessidade de suprimi-las paulatinamente “lenta e gradualmente”. (GADOTTI, 1983, p.25)

Abaixo trechos da letra da música *Estudo Errado* do músico Gabriel o Pensador, em que o autor faz a crítica do sistema de educação e de sua real função na sociedade moderna.

Eu tô aqui pra quê?  
Será que é pra aprender?  
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?  
[...]  
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova  
Decorei toda lição  
Não errei nenhuma questão  
Não aprendi nada de bom  
[...]

Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
[...]  
E sei que o estudo é uma coisa boa  
O problema é que sem motivação a gente enjoa  
O sistema bota um monte de abobrinha no programa  
Mas pra aprender a ser um ingorante (...)  
[...]  
Não tenho outra saída  
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida  
Discutindo e ensinando os problemas atuais  
E não me dando as mesmas aulas que eles deram  
pros meus pais  
Com matérias das quais eles não lembram mais  
nada  
[...]

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo traz as primeiras experiências em sala de aula, como professor de Sociologia, numa escola do sistema de ensino da rede pública. No estágio de dois semestres foi oportunizado entrar em contato com as mais diferentes questões que envolvem a realidade da educação, também com todos aqueles envolvidos na rotina de uma escola, como servidores administrativos, diretores, pais, professores e alunos.

O artigo buscou problematizar o sistema de ensino não como um local de formação de indivíduos autônomos como se deve se esperar da escola, mas pelo contrário, de um sistema predominantemente ocupado em formar sutil e perversamente futuros adultos resignados, despolitizados conformados e disciplinados para o mundo do trabalho. À escola, conforme os diferentes autores apresentados servem à função de “não ensinar”, mas de alienar através da disciplina, da cobrança à obediência, e da carga excessiva de conteúdos a serem memorizados e que pouco servem nas questões concretas dos jovens estudantes, conforme Roger Dangeville classificou um ensino livresco que separa o conhecimento, entre a teoria e prática.

As respostas dos alunos deixaram evidentes, a constatação de como os aparelhos ideológicos do Estado como a escola, operam na formação de um senso comum que favorece as classes dominantes de maneira quase inconsciente e que sequer são percebidos pelos dominados. O artigo teve como referências para a pesquisa bibliográfica autores críticos as instituições educadoras modernas como Paulo Freire, Roger Dangeville, Louis Althusser e Moacir Gadotti.

O objetivo do artigo foi buscar através do diálogo entre as respostas dos alunos em sala de aula e as principais ideias dos autores evidenciar os diversos aspectos de suas teorias sobre o tema da educação e sobre o papel da escola em nossa sociedade e por fim questionar sobre qual o modelo de escola que queremos? A resignadora e conformista ou a formadora de sujeitos resilientes, reflexivos, autônomos, críticos e politizados tão fundamentais para construção das mudanças necessárias à sociedade brasileira.

O trabalho não pretende fazer do quadro da educação, um cenário de “terra arrasada”. Nem tudo está perdido, Gadotti com sua pedagogia do conflito, deposita suas esperanças na figura do professor. O professor afinal pode fazer toda a diferença, é ele que está com os alunos diariamente, basta seu comprometimento na sua práxis educativa. Nem é preciso dizer da importância e do poder de disciplinas como Sociologia e Filosofia para efetuarmos tais mudanças, vide a preocupação em retirá-las dos currículos escolares, como a do atual governo federal, mas que, no entanto, apesar de seus tremendos esforços não foi bem sucedida. Fato este, que nos dá ânimo e enche de esperança, num outro futuro, em que sejamos capazes de construir uma sociedade melhor, mais justa e igualitária para todos os brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3 Ed. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- DANGEVILLE, Roger. **Germinal**: Marxismo e educação em debate. Londrina, v. 3, n. 2, p.109-134, dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de 8º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- LETRAS. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>> Acesso em: 01.02.2018.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico- filosóficos**. 1º Ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- SILVA, João Carlos da. **Educação e alienação em Marx**: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. Campinas, nº 19, p. 101-110: Revista HISTEDBR On-Line, 2005.
- SIQUEIRA, Vinicius. Disponível em: <http://colunastortas.com.br/2014/02/05/o-que-e-alienacao-em-marx/> Acesso em: 20.11.17.
- TEIXEIRA, Maria; BARROS, Abenizia Auxiliador; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire; **Trajatória e contribuições de Florestan Fernandes para a institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil**. V4, nº 3, p. 138-155: Revista Café com sociologia, 2015.
- THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

## O DIÁLOGO EM FREIRE: POSSIBILIDADE PARA UM ENSINO DE CIÊNCIAS CRÍTICO EMANCIPATÓRIO

*Tierre Ortiz Anchieta<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Diálogo. Paulo Freire. Ensino de Ciências. Ensino de Ciências Emancipatório.

### INTRODUÇÃO

Na primeira metade do século XX emergiu no Brasil um movimento bastante forte, com origem europeia e com pensadores brasileiros com forte representação envolvidos, que é o Movimento da Escola Nova, que tinha como pedagogia a mudança na mentalidade dos educadores e nas práticas pedagógicas, dando uma maior autonomia aos estudantes, substituindo o ideário de passividade sobre os estudantes que tinha até então.

Muitos críticos da Escola Nova falavam que esse modelo de escola não prezava pelo conteúdo e que a escola era deixada a espontaneidade dos estudantes, entretanto, o escolanovismo (MENEZES E SANTOS, 2001), foi um movimento muito importante e inovador para a educação, visto que se pautava na diversidade, no qual se respeitava a individualidade dos sujeitos sendo bastante eficaz para a construção de uma sociedade democrática, como estava se buscando naquela época.

Este movimento despertou uma questão que se tornou de grande importância para a educação, que é a relação com as ciências, no qual o Ensino de Ciências (EC) e a Ciência em si, tiveram um papel muitas vezes central em cada momento e reforma na educação.

1 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGECT. Capes – PROEX. E-mail: ortiztierra@gmail.com

## O ENSINO DE CIÊNCIAS (EC)

No início do século XX, a ciência estava presente sob a perspectiva médico-psicológica para tratar das questões de higienização, eugenia (BRITTO, 2010). Durante a industrialização, período concomitante a Guerra Fria, a concepção de ciência que se entendia era de uma ciência neutra e que produzia verdades, sendo assim o EC era pautado em aulas práticas e experiências. A concepção de ciências que se consolidou durante a ditadura era outra, na qual seguir o método científico era a principal ferramenta de ensino, sendo assim, poderia se analisar as fases e momentos da aquisição do conhecimento científico. No fim da ditadura, com a transição política um dos objetivos presentes na proposta de renovação do ensino era pensar de forma lógica e crítica, influenciados pelo rompimento ao modo que se configurou a educação nos anos de ditadura. E a partir daí que surgiram propostas construtivistas de maneira mais forte, onde se propunha a analisar as implicações sociais do desenvolvimento tecnológico e científico, numa metodologia pautada na resolução de problemas, não abandonando o pensamento crítico (MARANDINO, 2002).

Entretanto percebe-se ainda hoje característica bastante cientificista no EC, com elementos da educação científica realizada na ditadura, pautada em livros didáticos e práticas educativas basicamente descritivas (KRASILCHIK, 1987 *apud* STUANI, 2010).

Delizoicov *et al.* (2011) aponta que existem alguns desafios a ser superados no EC, como a superação do que ele chama de senso comum pedagógico, que idealiza a ciência como um produto acabado e que não pode ser questionado e, também, das insuficiências do livro didático. Os mesmo autores mencionam que as atividades de ensino reforçam o distanciamento para compreensão dos fenômenos naturais e/ou daqueles oriundos das transformações humanas.

Diversos autores têm se preocupando e realizando discussões referentes ao EC numa perspectiva pautada na Pedagogia Freireana como D. Delizoicov, A. Silva, A. Saul, J. An-



gotti, M. Pernambuco, R. Feitosa, todavia, é importante que essa discussão seja suscitada para que encontremos meios de superar as problemáticas maiores do EC e que possamos vislumbrar um ensino de ciências crítico emancipatório.

Partindo desta óptica é que surge a principal reflexão a qual se objetiva este relato de pesquisa, quais as contribuições da Pedagogia Freireana para o Ensino de Ciências numa perspectiva crítico emancipatória?!

Como um excerto de uma pesquisa ainda em andamento, neste texto será discutido a categoria diálogo de Paulo Freire e sua relação com o EC.

## O DIÁLOGO

A pedagogia freireana é reconhecida mundialmente pela valorização do diálogo, podemos encontrar em diversos lugares como Pedagogia do Diálogo.

O Capítulo 3 da “Pedagogia do Oprimido”, bem como “Extensão ou Comunicação” são obras basilares para realizar a discussão sobre a categoria diálogo. Nestas obras Freire elucida que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, p. 51, 2015b).

É através do diálogo que o mundo é pronunciado, sendo capaz de realizar uma transformação da realidade. O diálogo tem papel indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois não pode ser entendido como um ato de depositar ideias de um sujeito no outro e nem muito menos uma apenas simples troca de ideias, mas uma ação feita por sujeitos que estão dispostos a falar e ouvir a palavra um do outro, desta maneira, se estabelece na relação educador-educando e educando-educador, superando a ideia binária de educador e educando, no qual o primeiro será sempre o que sabe e o segundo, o que não sabe (FREIRE, 2015a).

Compreende-se que pode parecer difícil uma prática dialógica, Paulo Freire inclusive cita que para muitos, desenvolver uma prática pedagógica dialógica é compreendida

como tempo perdido, contudo, ele afirma que “não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação” (FREIRE, p. 63, 2015b).

É com o diálogo e só através dele que se consegue estabelecer um pensamento reflexivo e uma ação problematizadora no processo de ensino e aprendizagem, por isso que se aposta nele para uma *práxis*<sup>2</sup> crítico emancipatória no EC.

### **DIÁLOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS**

Como ação que permite a problematização e reflexão de temas geradores, assuntos, conteúdos e falas significativas o diálogo pode ser compreendido com uma metodologia de ensino-aprendizagem. Freire em algumas entrevistas destaca não existir o “método Paulo Freire”, mas que o diálogo é o único método na sua *práxis*.

No EC o diálogo assume um papel bastante importante, que é de questionar, problematizar o conteúdo científico que na grande maioria das vezes é tomado como uma verdade irrefutável. Paulo Freire (2015a, 2015b) salienta que o diálogo também se configura como uma forma de compreender a indiscutível relação com a realidade concreta, a fim de explicá-la e então ter a possibilidade para transformá-la.

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias (FREIRE, p. 65, 2015b).

Fica evidente que neste caso o diálogo deve estar comprometido com a problematização, pois assim se desenvolve uma postura crítica e que possibilita a compreen-

---

2      Pode ser entendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão, que leva a uma ação transformadora. (ROSSATO, 2010, p.325)

ção e apreensão da realidade concreta a fim de sua transformação. O conteúdo que um dia foi apenas memorizado estará tendo a finalidade de contribuir para a transformação do sujeito e então de sua realidade.

## CONSIDERAÇÕES

A partir das reflexões que foram suscitadas neste trabalho pode-se perceber que o diálogo na perspectiva de Paulo Freire pode contribuir de maneira significativa para superar algumas das problemáticas que foram apontadas referentes ao EC. Tendo ciência que articulações com essa são realizadas já por alguns teóricos, crê-se que há pertinência na articulação do Ensino de Ciências e da pedagogia freireana, possibilitando comprometimento com uma *práxis* crítico emancipatória e que caminha para a transformação dos sujeitos e dos coletivos envolvidos na prática educativa. Contudo ficam ainda muitas incertezas de um sujeito “consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do *ser mais*” (FREIRE, p. 101, 2015a).

## REFERÊNCIAS

- BRITTO, N. S. Q. A Biologia e a história da disciplina de Ensino de Ciências nos currículos do curso de pedagogia da UFSC (1960-1990). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 59º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a. 253p.
- \_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação?. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b. 127p.
- MARANDINO, M. Tendências teóricas e metodológicas no Ensino de Ciências. São Paulo, USP, 2002.

- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. *Verbetes Escola Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001.
- ROSSATO, R. *Práxis*. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2010. p. 325-327.
- STUANI, G. M. *A construção curricular popular crítica no ensino de ciências naturais e suas implicações na prática docente*. Dissertação (Mestrado Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

## O DIREITO DE RECOMEÇAR PARA APENADOS DO PRESIDIO ESTADUAL DE JÚLIO DE CASTILHOS

*Silvia Regina Montagner<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Recomeçar. Apenados. Qualificação profissional

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho configura-se a partir de uma experiência realizada em parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos e o Presídio Estadual de Júlio de Castilhos, o qual tem a finalidade de contribuir para a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica para grupos em vulnerabilidade social, com ações em regime de colaboração entre estado, municípios e instituições públicas.

Buscou-se oferecer aos alunos oportunidade para a construção de competências profissionais, na perspectiva do mundo da produção e do trabalho, bem como do sistema educativo. Nesta perspectiva e dando continuidade a parceria firmada, no ano de 2018 se propôs um projeto de extensão intitulado “O direito de recomeçar para apenados do Presídio Estadual de Júlio de Castilhos”.

Assim, a qualificação profissional não é meramente preparar para o mercado de trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas, bem como habilitar para o exercício autônomo de cidadãos, tendo o trabalho como fundamento da educação e como prática social.

### OBJETIVOS

Promover o desenvolvimento integral do sujeito, com a oferta da qualificação profissional, promovendo a geração de trabalho e renda aos apenados.

---

1 Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos. Email: [silvia.montagner@iffarroupilha.edu.br](mailto:silvia.montagner@iffarroupilha.edu.br)

Oportunizar aos apenados o resgate da autoestima através do acesso a formação/qualificação.

Promover um trabalho em conjunto Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos e o Presídio Estadual de Júlio de Castilhos, na busca de resocializar os apenados na sociedade.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O direito de recomeçar aos apenados de Júlio de Castilhos é um caminho a ser proporcionado para a reinserção quando em liberdade, o trabalho é uma possibilidade da efetivação da reinserção, que é nosso maior objetivo. Por sofrerem estigmas, preconceito e discriminação, possuem poucas oportunidades de se reintegrar na sociedade, considerando que possuem pouca escolarização e pouca qualificação profissional. Com o intuito de promover a dignidade dos apenados, este projeto vem ao encontro de promover a qualificação profissional como forma de reconhecimento de que esses sujeitos não são “vagabundos”.

Outro entrave maior à inclusão dos ex-apenados é a descrença em sua mudança, são reconhecidos pelos erros que cometeram e não por suas potencialidades, habilidades e possibilidades de mudança. Para Castro (1984, p.273),

A condição de vida do egresso penitenciário parece por si só evidente. Portador de uma identidade virtualmente deteriorada, construída no curso de um projeto de vida marcado pela situação de inferioridade e desigualdade social e no qual o contato cotidiano com a polícia e com a justiça significa um trânsito necessário e o acesso à prisão uma lógica irreversível, ele vivencia a experiência mais cruel de sua condição de subalterno, justamente ao retomar seus direitos civis [...] A cada dia que passa, o enfadonho repetir monótono dos mesmos dramas faz sobressair histórias de vida de quem não parecia ter história.

Pelos vários obstáculos que encontram, a sua reintegração social se torna tão difícil, principalmente a busca

pelo trabalho, a inserção em grupos sociais no meio educacional, dentre outros, tornando o ex-apenado “marcado” na condição de “marginal”. A sociedade precisa entender que, pagaram pelos seus erros e só precisam de uma oportunidade. Assim, a oferta de cursos implica uma intencionalidade educativo-profissionalizante, tendo a formação o objetivo de (re)inserção no mundo do trabalho, além de transformar o tempo ocioso dos internos em uma oportunidade de recomeçar a vida em sociedade depois do cumprimento da pena.

Na perspectiva do trabalho educativo com os apenados, e não sobre ou para eles; Freire dialoga: “enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes” (FREIRE, 2000, p.61).

Nesta perspectiva, convidamos também a Freire, para que nos apresente outra importante dimensão de uma educação que queira se colocar a serviço de homens e mulheres em processos de conscientização, transformação e emancipação,

[...] fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. [...] Não há utopia fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens (FREIRE, 2001, p. 91).

As relações que se estabelecem mostram que as peculiaridades no sistema prisional restituem não apenas o direito e acesso ao conhecimento aos educandos, mas também (e neste caso principalmente) aos educadores que conseguem nesta modalidade de ensino, (re)pensar a sua profissão, bem como a sua formação em termos de qualificar a ação docente.

## **METODOLOGIA**

Na perspectiva de oferta de diferentes oficinas com foco na geração de trabalho e renda, busca-se diferentes áreas profissionais, conforme as necessidades dos apenados. Sendo assim, a instituição está contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade, proporcionando uma formação profissional através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de contribuir com a formação humana integral e com o desenvolvimento socioeconômico da região, articulado aos processos de democratização e justiça social.

Almeja-se, ainda, dentre essas iniciativas, trazer de volta, ao ambiente formativo, pessoas que foram excluídas dos processos educativos formais e que necessitam dessa ação para dar continuidade aos estudos. As oficinas terão como foco a economia solidária, associativismo, cooperativismo, oportunidades de trabalho, emprego e renda.

Este projeto tem o aporte de um outro de leitura pela remissão, que objetiva, proporcionar momentos de leituras e escritas, preparando ainda mais os apenados para o mundo do trabalho. Ao se estabelecer no entrecruzamento dos eixos sociedade, cultura, trabalho, educação e cidadania, compromete-se com a elevação da escolaridade, sintonizando formação humana e formação profissional, com vistas ao desenvolvimento integral do sujeito.

## **ANÁLISE**

O presente projeto busca aos beneficiários que desenvolvam habilidades e competências necessárias a sua inserção no mundo do trabalho e ainda possam desenvolver autonomia e tornarem-se sujeitos de sua própria história.

Atualmente o presídio<sup>2</sup> de Júlio de Castilhos tem 65 presos em regime fechado e 18 em regime semiaberto,

---

2 Informações recebidas pelo Administrador do presídio, Gabriel Moresco, em 22 de fevereiro de 2018.



todos do sexo masculino, sendo sua faixa etária de 25 a 40 anos, os principais delitos que cometeram foram: roubo, assalto, tráfico e homicídio. O que pretende com o projeto, que eles visualizem uma condição de melhoria, uma nova oportunidade de vida, uma chance de recomeçar.

A equipe técnica do presídio, preocupada com a re-integração social dos seus apenados, além dos cursos de qualificação profissional, promovem vários outros projetos e segundo o diretor do presídio, são verificadas algumas informações dos apenados ao ingressar na instituição, inclusive se possuem ou não documentação. Caso isso ocorra, a assistente social faz os encaminhamentos necessários para providenciar. Todo esse cuidado e atenção que a equipe técnica dedica aos apenados promove a inclusão social, assim como Cardoso (2006, p. 63) nos diz que

Pessoas que, de alguma forma, não conseguiram ser atendidas por políticas sociais são potencialmente aquelas que um dia poderão compor a população penitenciária, uma vez que os levantamentos censitários informam que os apenados, em sua maioria, são provenientes de famílias pertencentes aos extratos de baixa renda e habitantes das periferias dos grandes centros urbanos.

Neste sentido que as oficinas serão fundamentais para que o apenado seja acolhido por diferentes políticas públicas e projetos sociais, a fim de que, quando em liberdade, saia da condição de ex-presidiário para o exercício pleno da cidadania. Quando em liberdade e se não forem assistidos adequadamente por estarem em vulnerabilidade social, não acessibilidade aos direitos sociais, a pobreza, o desemprego, o uso de drogas, a habitação precária e os conflitos familiares entre outras questões poderão ser intensificadoras para permanecerem no mundo do crime.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

Almeja-se, dentre essas iniciativas, trazer de volta, ao ambiente formativo, pessoas que foram excluídas dos pro-

cessos educativos formais e que necessitam dessa ação para dar continuidade aos estudos. A formação inicial e continuada, ao se estabelecer no entrecruzamento dos eixos sociedade, cultura, trabalho, educação e cidadania, compromete-se com a elevação da escolaridade, sintonizando formação humana e formação profissional, com vistas à aquisição de conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e ético políticos, propícios ao desenvolvimento integral do sujeito.

Muito além disso, a experiência exigiu uma capacidade sensível de errar e acertar, um movimentar-se com práticas educativas elucidadas no mundo do trabalho, para tanto, o docente, com esta experiência, abre possibilidades para outras (re)leituras, (re)escritas, inserções e outros olhares, por ser um trabalho que possibilita tecer outras reflexões. Infere-se que há muito a aprender, sobretudo no/com o cotidiano de espaços informais de formação/qualificação.

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Cristina. **A Cidadania no contexto da Lei de Execução penal: o (des)caminho da Inclusão Social do apenado no Sistema Prisional do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2006.
- CASTRO, M. de; et alli. **Preso um dia, preso toda a vida: a condição de estigmatizado do egresso penitenciário**. Temas IMESC. Soc. Dir. Saúde, v. 1, n. 2, p. 101-107, 1984.
- FREIRE, Paulo (2001a). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 46<sup>a</sup>. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2005.

## O GRUPO PRÁXIS - PET CONEXÕES DE SABERES E O PROTAGONISMO DE SEUS BOLSISTAS NA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS ERECHIM

*Paulo Alberto Duarte Junior<sup>1</sup>*  
*Rocheli Koralewski<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Programa de Educação Tutorial. Matriz Freireana. Educação Popular.

### APRESENTANDO A PROPOSTA

O Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Federal da Fronteira Sul <sup>3</sup>(UFFS) do *Campus* Erechim tem por objetivo realizar atividades que integrem a tríade pesquisa, ensino e extensão. Por meio do Grupo Práxis - PET Conexões de Saberes, que é um grupo interdisciplinar voltado às licenciaturas do *Campus* (Ciências Sociais, História, Geografia, Filosofia e Pedagogia) e já atua na universidade desde 2010, as/os estudantes-bolsistas e o professor tutor, sob a prerrogativa da Educação Popular de base Freireana, realizam atividades de ensino: grupo de estudos; pesquisa: pesquisa participante, pesquisa sobre o perfil das/os calou-ras/os; e extensão: PET em Debate, Quero Entrar Na UFFS.

Nosso objetivo, a partir e com o PET, neste trabalho é apresentar o grupo PET - Práxis que, voltado à Educação

---

1 Acadêmico de História na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Grupo Práxis – PET Conexões de Saberes – UFFS/*Campus* Erechim, bolsista (FNDE). E-mail: pauloalberto847@gmail.com

2 Acadêmica de Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Grupo Práxis – PET Conexões de Saberes – UFFS/*Campus* Erechim, bolsista (FNDE). E-mail: rochelii\_k@hotmail.com

3 A universidade está presente nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Paraná nas cidades de Realeza e Laranjeiras do Sul; Santa Catarina em Chapecó, Rio Grande do Sul em Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo.

Popular está inserido dentro de uma instituição que se projeta como popular, além de, mostrar como podemos contribuir e auxiliar, juntamente com a comunidade acadêmica, a construir e desenvolver a universidade, nos constituindo enquanto sujeitos críticos e protagonistas tanto dentro da academia quanto fora dela.

## DESENVOLVIMENTO

Ao nos aventuramos nas linhas seguintes, salientamos a importância das lutas sociais, por meio dos movimentos e pastorais sociais, que lutaram pela implantação de uma universidade pública e de qualidade materializando-a, no *Campus* Erechim, a UFFS; essa que foi implementada no governo Lula pelas políticas da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Nascendo dessas lutas, a UFFS assume a bandeira de se propor como popular. Nela não há vestibular, por isso, o processo seletivo ocorre pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU) e pessoas de todo o Brasil podem concorrer às vagas, não apenas as/os candidatas que moram no Rio Grande do Sul (RS). Além do mais, uma das características da UFFS é que mais de 90% das/os estudantes são oriundos de escolas públicas e seus *campi* ficam em cidades interioranas, indo contra a lógica dos grandes centros urbanos.

Em 2010 é criado o PET - Práxis na UFFS - *Campus* Erechim, agrupando estudantes oriundos das classes populares, o programa tem grande importância para o reconhecimento dessas pessoas enquanto sujeitos ativos de suas próprias realidades. Justamente com a proposta de ser um programa voltado para Educação Popular, insere, a partir de então, as/os bolsistas nas atividades da universidade, para que consigam viver com mais qualidade e intensidade a vida acadêmica. Nas ações desenvolvidas o aporte teórico do grupo está voltado à área da educação, que é a intersecção (licenciaturas) que conecta os cursos que compõem nosso grupo, contudo, a matriz usada no nosso referencial teórico é a Educação Popular de matriz freireana, fornecendo-nos

subsídios à elaboração das práticas e na metodologia que será criada para as ações que variam conforme a atividade e sempre no processo da Práxis, como Freire (1987) nos explica sem deixar cair no mero verbalismo ou no puro ativismo.

Dentre das ações do Práxis temos: o grupo de estudos que reúne não apenas as/os bolsistas, mas toda a comunidade acadêmica que possui o interesse de participar dos diálogos. A pesquisa participante ainda não foi desenvolvida integralmente, contudo ocorreu o contato das/os bolsistas com alguns movimentos sociais e algumas obras teóricas sobre esse tipo de pesquisa foram estudadas. Ainda falando em pesquisa, a perfil das/os calouras/os ocorre no início de cada semestre com as turmas ingressantes, ela serve para o grupo compreender qual o perfil da/o aluna/o que entra na UFFS e, de maneira empírica, para entender se a universidade está realmente cumprindo sua proposição de ser popular.

Em extensão, temos o Quero Entrar na UFFS que convida as escolas da região do Alto Uruguai gaúcho para levar as turmas do terceiro ano do Ensino Médio para conhecerem o *Campus* da universidade, os cursos e para entenderem um pouco mais sobre as possibilidades de acesso e permanência como o SISU, os auxílios, as bolsas, etc. Além disso o PET em Debate também é um atividade de extensão que defende a importância do diálogo e visa a interação da comunidade acadêmica por meio de alguns assuntos que são mediados por pessoas convidadas. O diálogo não é apenas um encontro para uma simples troca de ideias, ou como aborda Freire em *Pedagogia da Esperança* "O diálogo não pode converter-se num 'bate papo'" (FREIRE, 2015, p. 163) ou em uma conversa descompromissada. É um ato de criação e a sua conquista torna os homens e mulheres livres. Também há o Travessias, projeto que surgiu da demanda de algumas/alguns bolsistas que estavam finalizando a sua graduação e tinham muitas dúvidas sobre como funciona a pós-graduação; desse modo, o PET não se limita apenas a graduação, mas auxilia no processo de passagem das/os bolsistas para o mestrado e doutorado.

O grupo de estudos, em especial, é extremamente importante para a formação das/os bolsistas, visto que oferece um aporte teórico, por meio das leituras, diálogos e vivência grupal, para além de sala de aula. Nele, principalmente com a leitura das obras de Paulo Freire, ocorrem problematizações sobre o projeto social e pessoal de cada uma/um que se baseia no “ser professor/a”. A partir do que é lido, vamos nos compreendendo em nossos espaços e assumindo o compromisso de levar às nossas futuras salas de aula o ensino-aprendizado que assimilamos, não apenas partindo do professor tutor, mas de bolsista para bolsista. Em outras palavras, por meio da horizontalidade proposta, somos provocadas/os à autonomia e, dessa forma, construímos o conhecimento em conjunto, lado a lado, interdisciplinarmente, com a mediação do tutor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação é um compromisso político. Partindo desse pressuposto é importante enfatizar as ações do PET tanto para com as/os bolsistas tanto como para a comunidade acadêmica. Ao passo que se propõe a ter um grupo de estudos que dialoga sobre inúmeras temáticas e provoca as/os estudantes - advindos da classe popular - a se (re) pensarem enquanto pessoas, sujeitos e as/os coloca em uma posição de desnaturalização da realidade a partir da teoria e das vivências em grupo, o grupo Práxis coloca em prática a sua base epistemológica que é a Educação Popular. Além do mais, compromete-se com a educação, posto que auxilia na formação de educadoras/es críticos da realidade que irão se propor a transformar nos espaços onde estiverem atuando.

O PET - Práxis tem potencial para estar com a comunidade acadêmica a desenvolver atividades voltadas para Educação Popular e defender a educação pública popular. O programa não é a única alavanca de transformação, mudança, mas é uma das possibilidades para contribuir no crescimento de uma EP em espaço institucional, sempre buscan-

do temas com a comunidade acadêmica e ferramentas que nos ajude a avançar na proposta da UFFS.

Paulo Freire nos faz pensar, repensar, agir, reagir, escolher um lado para lutar. Ele foi e ainda é um pensador atual através de seus escritos e nos instiga a lutar por uma educação pública de qualidade e a favor dos oprimidos. No entanto Freire como todo ser humano, é uma pessoa inacabada e em construção, e por isso, devemos a cada dia pensar em Freire não como a única possibilidade ou o único autor que pode nos ajudar a pensar e transformar a sociedade, mas partimos do pressuposto que devemos reinventar o legado do autor e também, colocá-lo em diálogo com outros autores/as.

Assim, podemos contribuir e auxiliar, juntamente com a comunidade acadêmica, o desenvolvimento de uma universidade pública e popular sempre buscando repensar as práticas, constituindo-nos como pessoas críticas nas nossas ações ao buscar sempre a práxis, pois não somos um PET acabado, mas em construção.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.





## O QUE ALIMENTA O NOSSO ESPERANÇAR: CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANOS

*Ana Laura Quadros<sup>1</sup>*

*Cristiane Tolfo<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho deseja compartilhar o Projeto Círculos de Cultura Freireanos, elaborado pelo Espaço Pedagógico Livre e Autônomo Poiesis, no qual, coletivos de pessoas formam os Círculos, em manhãs de sábados, mensalmente, com o propósito de estudarem a Educação Popular, Paulo Freire, a sua obra e, com ela, outros entrelaçamentos e autores de mesma matriz política. Ao todo, serão dez Círculos. Para cada Círculo de Cultura, um, uma mediador(a) é e será convidado(a) para produzir os estudos temáticos. O compromisso dos Círculos é inquietar o coletivo, problematizar as questões conversadas e discutidas, levantar temas geradores e construir possíveis práticas na Educação, do contexto e universo de cada participante do Círculo. Cada convidado ou convidada se amparará em um texto de sua autoria, em modo de livro ou artigo publicado, para realizar as conversações, estudos e leituras de alguns trechos. O Círculo inteiro recebe este material, constituindo uma biblioteca pessoal circulante. O projeto caminha para a realização do terceiro Círculo, os processos de construção de novos conhecimentos, partilhas de saberes e produção de encontros de estudos freireanos têm sido o coração desse projeto, o qual já vem fortalecendo trabalhos orientados em Freire e afirmando outros, neste contexto complexo que estamos a viver.

**Palavras-chave:** Educação. Diálogo. Compromisso.

- 1 Educadora Social, gestando projetos com a juventude. Circuladora Freireana na Poiesis.
- 2 Especialista em Gestão da Qualidade para o Meio Ambiente e Educação ambiental – Instrutora na ESPRO. Circuladora freireana na Poiesis.

## INTRODUÇÃO

O sentimento percebido desde o I Círculo de Cultura Freireano, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da Poiesis em Bioantropoiética – GEPBIO, da Poiesis – Espaço Pedagógico Livre, Desterritorializado e Autônomo em Formação Expandida de Professores, foi de Esperança, em realizar desejos, confiar em novos propósitos, ter fé, coragem e confiança para (re)descobrir projetos de vida, dialogando e expandindo o olhar com reflexão e ação. A Poiesis está localizada na Associação Gaúcha de Artes Integradas - AGAI, em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, e compartilha, com uma pequena comunidade de educadores inquietos, o projeto Círculos de Cultura Freireanos. Organiza-se em uma vez ao mês, em manhãs de sábados, as quais propõem estudos compartilhados imprescindíveis para composições conceituais de potência e autonomia. Em ambiências acolhedoras, os os fios se entrelaçam, por meio de processamentos circulares eco-sistêmicos, poiéticos e emancipatórios, na didática de Círculo de Cultura Freireano. Os círculos são compostos por dez encontros mensais, de março a dezembro, são abertos e as pessoas interessadas podem se inscrever nas datas em que suas agendas estão livres. Ao final de cada encontro realizado é entregue certificado com o número de horas de estudos vividas pelo grupo.

Por acreditar na potência de tudo o que é vivo, o que liga este coletivo é o amor ao saber e ao bem-viver. A Poiesis “defende a obra freireana como um frutífero patrimônio brasileiro e produz os círculos de cultura freireanos como um ato de resistência criadora” (GUEDES TRINDADE, carta-convite, 2018), tendo em vista a experiência viva e primeira foi produzida por Freire em Angicos/RN, em 1963. Freire vive naqueles que desejam transformar o mundo, vive nos coletivos que se encontram para pensar o mundo e a vida. Cada educador e educadora que constrói, movimenta, cria e recria o círculo afirma Freire em reflexões coletivas, leituras compartilhadas, pesquisas e registros dos enlaces que vão se formando, construindo suas práxis em torno das ideias

do patrono da educação brasileira. Pelas palavras da tecelã do projeto, defender a vida é o nosso propósito:

A Educação Popular, por ser também bioantropoiética e sistêmica, faz parte de nossos estudos, no sentido de reunir pessoas que defendam a vida em seu valor e sentido e produzam ética, justiça e beleza em suas práticas cotidianas, como exercício de vida da vida e cidadã, em experiências ativas e protagonistas. Esta experiência de Educação Popular, que é um modo de viver uma Pedagogia Popular, na perspectiva da potência humana criadora, pode ser vivida em plena luz dos cotidianos, na vida sentida, na escola e em quaisquer espaços do mundo, com pessoas de todas as idades (GUEDES TRINDADE, Carta-convite, 2018, p.01)

Neste sentido, além dos inquietos educadores e educadoras que compõe o grupo de estudos, os círculos acolhem autores e autoras de livros alinhados com a cultura freireana. Até o presente momento, o primeiro Círculo recebeu a idealizadora do projeto, Dr<sup>a</sup> Ana Felícia Guedes Trindade (POIESIS/ Rede Municipal de Porto Alegre/UFRGS), com o livro *Educação Bioantropoética: práticas pedagógicas que pensam a ética da vida e a potência dos processos de convivências humanas*. O segundo Círculo teve como mediadora a Dr<sup>a</sup> Fernanda Paulo (MEC/AEPPA/BRAVA GENTE), com estudos e leituras do livro *Políticas Educacionais – debates e perspectivas*, organizado por Jonas Tarcisio Reis e José Clóvis de Azevedo, cujo trabalho traz um de seus artigos, intitulado *A Política Nacional de Educação Popular: desafios e perspectivas atuais*, escrito pela convidada e pelo Dr. Jaime José Zitzoski (UFRGS). O tema deste Círculo foi *A Educação Popular, a escola e o mundo*.

## **DESENVOLVENDO O PROJETO - OS ENTRELACEMENTOS ENTRE UM E OUTRO CÍRCULO E AS METODOLOGIAS PRESENTES**

O Projeto Círculos de Cultura Freire iniciou seus movimentos em março de 2018, embora tenha desenhado seu

debuxo para ser realizado em 2017, o que não aconteceu devido à complexidade dos contextos políticos que a escola pública viveu, como greves e paralisações quase que contínuas, demandando outras lutas pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação. No decorrer deste ano, as experiências serão vividas, orientadas pela organização da carta-convite que tivemos acesso, com os encontros que prosseguirão:

**Círculo 3** - Leituras de Paulo Freire - com Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Souza de Freitas (UNISINOS/ FÓRUM PAULO FREIRE/RS)

**Círculo 4** - Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e Pós-Alfabetização - com Dr<sup>a</sup> Liana Borges (POIESIS/Rede Municipal de Porto Alegre)

**Círculo 5** - Pedagogia do Coração - com Dr. Balduino Antônio Andreola (UFRGS)

**Círculo 6** - Maturana e a Árvore do Viver - com M<sup>a</sup> Gizeli Belloli (IEGE)

**Círculo 7** - A atualidade do pensamento de Paulo Freire e os 50 anos da Pedagogia do Oprimido - com Dr. Thiago Ingrassia (IFRS)

**Círculo 8** - Gramsci e Paulo Freire: o intelectual orgânico, a educação orgânica, a vida aqui agora - Com Dr. José Clovis de Azevedo (IPA)

**Círculo 9** - Alteridade em Lévinas para iniciantes - com Dr. Ricardo Timm (PUCRS), a confirmar; Bordar palavras, bordar afetos, bordar suavidades em mundos tão aflitos – Doutoranda Paula Flores (UFRGS)

**Círculo 10** - A Natureza da Criança, o Brincar, a Potência da Infância e Freire- Pedagoga Fernanda Poletto (ÁRVORE DA VIDA/POIESIS); Paulo Freire e as Infâncias – com Ana Felícia Guedes Trindade (POIESIS/UFRGS).

(Carta-convite Esperançar – Poiesis/março 2018, p.)

Na comunidade aprendente da Poiesis, os fios são tecidos em conversações potentes que se orientam pela construção de uma ética viva. Em suas práticas pedagógicas a ética manifesta-se no exercício de um novo habitar humano e, por considerar importante a circularidade dessas construções, é que se compartilha os aprendizados vividos nos dois primeiros encontros, realizados em 10 de março e 14 de abril, a fim de potencializar a formação continuada de educadores e educadoras nos mais diversos espaços, numa concepção libertadora da educação.

## **DO CÍRCULO DE CULTURA FREIREANO 1**

Os estudos em Educação Bioantropoética: Freire, Maturana e Morin, mediados pela Dr<sup>a</sup> em Educação e Pedagogia Poética Ana Felícia Guedes Trindade, que ocorreu em março de 2018 como primeiro Círculo de Cultura Freireano se propôs a estudar a potência de cada ser em seus processos vivos de busca pela autonomia e liberdade. Por meio de contribuições teórico-práticas de Paulo Freire, Humberto Maturana e Edgar Morin e em metodologia circular freireana, a manhã pedagógica iniciou com o grupo de mulheres, com mãos entrelaçadas, ao redor do lago, contemplando a natureza e o sol que as acariciava durante Dança Circular Sagrada, focalizada pela atriz, pedagoga e educadora uruguaia Nury Salazar. Após, o grupo se organizou em modo de Círculo de Cultura Freireano, com a a Dr<sup>a</sup> em Educação e Pedagogias Poéticas, Prof<sup>a</sup> Ana Felícia Guedes Trindade (POIESIS/UFRGS), com exercícios e processamentos circulares eco-sistêmicos, a partir da escuta e troca de saberes. O livro estudado foi Educação Biantropoética – Práticas Pedagógicas que pensam a Ética da Vida, de Ana Felícia Guedes Trindade. Edit. Appris, Curitiba, 2015. Como ilustração da potência deste encontro, segue abaixo os registros dos sorrisos satisfeitos com a manhã de trocas e aprendizados:



Foto 1: Circuladoras freireanas



Foto 2 e 3: I Círculo de Cultura Freireano

Estas fotos revelam a potência dos processos de convivências humanas e o comprometimento com a produção de cultura de Ética da Vida, da Ética Humana, que se posiciona, que tem lado, que é Educação Popular. Na intenção de trazer um pouco do sentimento vivido desta manhã, recortamos a fala da mediadora do Círculo 1, permitindo reflexões profundas como a de uma necessária conexão com a vida, com a natureza de cada pessoa, com as escolhas e propósitos que buscamos para a construção do nós, enquanto sujeitos e seres conectados com a vida, de forma sensível e amorosa com todas as formas de existência na Terra. Evidenciou ela que os enlaces de exercícios contínuos de conscientização, dos diversos saberes, dos conhecimentos e potências autônomas e livres podem ampliar a percepção de nossas realidades, respeitando os olhares, as culturas e os organismos vivos, produzindo formações éticas ampliadas, de valores e conhecimentos. Tratou sobre a força dos processos, o poder do simbólico, dos contextos sociais, das construções éticas e políticas, que produzem a compreensão histórica do mundo e superam as rotinas mais duras, constituindo afetos, decência, boniteza e amorosidade política, pensando e percebendo o corpo como organismo consciente para tecer nossas vidas, a partir de outros olhares e constituições políticas. Conversou sobre as emoções e as conversações, as quais “fundam os espaços das ações humanas”, sendo necessário “olhá-las com todo cuidado para que tramem o tecido social da convivência, a aceitação ou negação do outro, o amar ou desamar que produzem a dinâmica social de conversação permanente e de escuta. Ressalto, ainda, a fala da mediadora”, lembrando-nos, durante o círculo: “Na vida tudo flui se dialogarmos. Perceber o outro. Escutar o outro. Eu falo e escuto e me escuto ao escutar o outro. Eu escuto e aprendo” (2018, 1º Círculo) A experiência vivida nesse círculo, gerou novas emoções e desejos em provocar os sentidos, a consciência de si e o compromisso com a vida e com as políticas dos viveres.

## DO CÍRCULO DE CULTURA FREIREANO 2

Neste Círculo, os estudos atravessaram a Educação Popular, Paulo Freire, os Pioneiros da Educação Popular - a escola, outros espaços, a universidade, a vida, e a mediadora desse encontro aconteceu dia 14 de abril e o encontro foi com a Dr<sup>a</sup> Fernanda Paulo (UNISINOS/BRAVA GENTE/AEPPA), com o propósito de que o grupo saísse sentindo-se mais preparado para refletir Educação Popular, fortalecendo a defesa, a intensidade e fecundidade da Educação Popular no Brasil.

A manhã pedagógica iniciou com a focalizadora uruguaia Nury Salazar, acolhendo o coletivo com Dança Circular Sagrada, pela versão crítica da música "Tá caindo fulô". Desejantes do pensar em coletivo e da troca de saberes, o grupo foi mediado pela Dr<sup>a</sup> Fernanda Paulo, especialista, mestra e doutora em Educação Popular que, com estudos consistentes, saberes vividos e refletidos, construiu novos conhecimentos com o grupo, através do livro: Políticas educacionais: debates e perspectivas, organizado por José Clóvis de Azevedo e Jonas Tarciso Reis, editora IPA. A manhã do dia 14 de abril, assim como o primeiro encontro, trouxe alimento ao nosso esperar. Para compartilhar o momento, seguem, abaixo, fotos do encontro:



Foto 4: II Círculo de Cultura Freireano





Foto 5: II Círculo de Cultura Freireano

## PROCESSANDO E AVALIANDO A EXPERIÊNCIA VIVIDA

À medida que a mediadora do Círculo, professora Fernanda Paulo e o coletivo iam pontuando, problematizando, levantando com o coletivo os temas geradores, a professora Ana Felícia Trindade sistematizava as falas, escrevendo-as em dois movimentos: os Temas Geradores e possíveis desdobramentos práticos. Nesses entrelaçamentos anotados como práticas possíveis, surgidas a partir dos temas geradores do encontro, percebemos que elas mesmas representam nossos propósitos nessa caminhada com os Círculos. Tanto servem para construirmos para fora, para a escola, para os outros espaços do mundo, quanto para dentro de nós mesmas, numa articulação entre o ser do mundo e o ser do mundo de si.

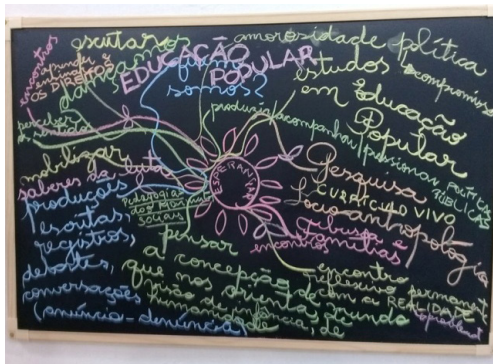


Foto 6 : II Círculo de Cultura Freireano

Ainda que as fotos revelem, por si só, a riqueza do encontro, complementa-se esta declaração de amor pela vida através das palavras da mediadora deste Círculo, que compartilha seu olhar: “o principal despertar do segundo Círculo foi a luta pela formação humana frente às políticas educacionais e as lutas populares pela educação pública, gratuita e de qualidade, tendo em vista a valorização dos cidadão e da dignidade humana. Educar com a população é abrir debate, diálogo, escutar de forma criativa, amorosa, alegre, com ética, direitos, compromisso e democracia”(PAULO, in Círculo Freireano, Poiesis, 2018). No texto analisado no Círculo, pela autora Fernanda Paulo (2013), ela ressalta que a execução das políticas públicas vem sendo realizada através dos movimentos sociais populares, via legislações e parcerias entre Estado e a sociedade civil. As pesquisas socioantropológicas citadas pela autora permitem leitura da realidade, valorização das leituras de mundo e realidades de vida de cada um, tendo em vista “a necessidade de saber do outro, conhecer o outro, se envolver com diferentes vidas, para poder acolher a dura realidade de negação de direitos, falta de acesso e oportunidades de muitas famílias que vivem em vulnerabilidade social”(PAULO, in Círculo de Cultura Freireano, 2018). A atuação do educador popular é de extrema importância para a realização desse acolhimento e aprendizado de crianças, jovens e adultos.

Neste momento, estamos analisando os impactos e reverberações que se dão nos próprios Círculos e também em redes sociais, pelas pessoas que estão a participar do projeto. As pessoas falam, registram, escrevem, de suas humanidades, do quanto os Círculos estão abrindo possibilidades concretas, do quanto elas estão buscando efetivar práticas transformadoras pensadas, a partir dos Círculos, das reflexões que tem-se produzido, da reorganização de pensamentos acerca das práticas cotidianas na escola ou fora dela. Para nós também, autoras desse trabalho, estes encontros têm nos mantido motivadas para educar, disseminar

conhecimentos construídos ao longo de nossas trajetórias, do quão importante é preservar a biodiversidade, a solidariedade com o outro, o consumo consciente, a liberdade de expressão, o compromisso com o outro, com a escuta sensível e compartilhada a partir da realidade de vida de cada pessoa. Temos nos sentido, a cada encontro, expandindo uma atenção mais plena, voltada para educar com autonomia, filiadas a processos honestos e verdadeiros, ativadas por uma demanda de comprometermo-nos de modo urgente, lutando junto com as populações em vulnerabilidade social, lutando nos espaços, participando de movimentos com intencionalidade política e resistência, pelo propósito de fortalecer as lutas e dialogar com todos os seres em suas movimentações e lutas pela vida.

### **ESPERANÇAR – NOSSA CONCLUSÃO EM MOVIMENTO, NESSE PROCESSO DE BONITEZA HUMANA QUE ESTÁ ACONTECENDO**

Continuaremos os Círculos, produzindo os enlaces e os entrelaçamentos, refletindo sobre a práxis e os novos conhecimentos, partilhando novos saberes e vivências, será vital no fortalecimento de uma formação humana freireana que buscamos, orientada pela *ética universal humana*, enquanto pessoas, educadoras, influenciadoras e mediadoras de pensamentos e valores, com o propósito de encontrar e reencontrar nossas potências, nestes viveres individuais e coletivos da vida. A vitalidade que os Círculos produzem nos fortalecerão e nos permitirão sonhar e ter mais coragem para os dias de lutas e os que sabemos, virão.

Assim como os dois Círculos trouxeram um bordado da palavra *Esperançar* ainda no bastidor, ainda em bordação, inacabado, colocados bem no meio dos círculos humanos, para lembrar o elã vital que nos move, que é a Esperança, assim nós continuaremos a viver os Círculos da Poiesis, da escola, de outros espaços do mundo, conjugando o verbo *Esperançar*, incansavelmente.



Foto 7: centro da roda – produzido por Christina  
Dias e registrado por Cristiane Tolfo

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Políticas educacionais: debates e perspectivas** – Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2017.

GUEDES TRINDADE, Ana Felícia. **Educação Bioantropoética**: práticas pedagógicas que pensam a ética da vida e a potência dos processos de convivência humanas/ Ana Felícia Guedes Trindade, - 1 ed. – Curitiba: Appris, 2015.

\_\_\_\_\_. **Carta-Convite Esperançar**: Círculos de Cultura Freireanos. Poesis, 2018 – meio digital.

## O RPG NA GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO POPULAR

*Alan Lucena de Lima*<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** RPG. Gamificação. Pedagogia Libertária. Educação Popular.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o uso do *Role Playing Game* - RPG na gamificação como uma ferramenta na mediação pedagógica da Educação Popular freiriana com base na história do Brasil Colonial, exaltando suas culturas a partir dos pontos de vista dos povos indígenas, africanos e europeus explorados. A intenção é refletir o passado em um mundo com possibilidades ilimitadas, entender o presente e propor ações para o futuro que vão para além do jogo, mas discutidas dentro do ambiente fantasioso do RPG.

O RPG já vem sendo utilizado como uma proposta pedagógica, como analisado no Referencial Teórico, dentro do ambiente escolar. A novidade consiste em trabalhar com o RPG fora das instituições de ensino, ainda com a proposta pedagógica, utilizando como base a Educação Popular. Ao trabalharmos o RPG junto com os oprimidos, os mesmos trazem experiências próprias para dentro do ambiente do jogo, identificando aspectos similares aos povos oprimidos na época da colonização, cujo objetivo do jogo neste caso é entender as estruturas de opressão no Brasil que se mantém há mais de 500 anos e ainda traz graves consequências para o desenvolvimento de nossa nação a partir do ponto de vista libertário.

Dentro da plataforma do RPG, o livro selecionado foi *A bandeira do elefante e da arara*, onde a aventura ocorre no

---

1 Bacharel em Engenharia de Telecomunicações na Universidade Cidade de São Paulo. alan.lucena.lima@gmail.com

Brasil no ano de 1576 e possibilita trabalhar diversas áreas de conhecimento, como história, geografia, política, religião, cultura, matemática, mitologia, linguística, entre tantas outras. Segundo Kastensmidt (2017), o jogo pode ser ambientado em outras épocas, bastando fazer alguns ajustes no sistema do jogo.

## **OBJETIVO**

O uso do RPG dentro da Educação Popular tem como objetivo incentivar o pensamento crítico nos processos históricos problematizando a manutenção do status quo da classe dominante ao mesmo tempo em que rompe com o individualismo moderno do discurso neoliberal.

O neoliberalismo herda do liberalismo clássico a concepção individual do ambiente de competição na sociedade (BOBBIO, 2000), enquanto o RPG é contrário a essa ideologia, sendo dessa forma um dos objetivos deste trabalho o incentivo à cooperação, uma vez que os personagens possuem habilidades que se tornam complementares de maneira conjunta, como cada um possuir mais de uma língua para se comunicarem com outros povos, treinamento de combate corpo a corpo e à distância, primeiros socorros, conhecimentos diversos e habilidades sociais específicas. O grupo se torna mais forte na medida em que trabalha junto e enfraquece com disputas internas, possibilitando assim a compreensão da importância da coletividade e da ajuda mútua.

Para que os jogadores consigam interpretar os seus personagens de forma fidedigna, é necessário que conheçam a cultura e os costumes de seu povo, incentivando a prática da pesquisa e da leitura, enriquecendo as aventuras de forma que não somente o educador possa trazer aspectos educacionais, mas também os educandos, dessa forma trabalhando a dialética da Educação Popular freiriana.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Schmidt (2008) faz uma análise acerca do RPG nas concepções de Vigotski (1896 – 1934), que utiliza o método

dialético de Marx para tentar desenvolver uma nova psicologia, estudando uma microestrutura para fornecer um quadro geral da macroestrutura. O autor cita as dificuldades em analisar a obra de Vigotski, a primeira por romper com a censura burguesa e a segunda com a censura do próprio comunismo, principalmente advinda pelo stalinismo. A contribuição de Vigotski para a educação, a partir da análise do RPG, é que vários processos de desenvolvimento se dão através da interação das pessoas com o seu ambiente e em cooperação com outros indivíduos. No âmbito da educação, Vigotski se assemelha a Paulo Freire no que diz em relação a que o indivíduo não pode aprender de maneira unilateral, descontextualizada e ahistórica, dependendo da herança cultural da humanidade, da mesma forma que Freire (1987, p. 29) defendia que “[...] não é autolibertação - ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feitas por outros”. O autor ainda defende que, a partir das leituras vigotskianas, a imaginação é essencial ao desenvolvimento, contribuindo para a fixação psíquica do aprendizado, onde o RPG é uma importante ferramenta a ser utilizada na educação, uma vez que as situações imaginárias mediadas pelo educador permitem aos educandos significantes exercícios de moral e ética, contextualizadas a partir de experiências vivenciadas no ambiente imaginário de outra época e outras culturas: “[...] o jogo de RPG permite um pensamento dialético e mais holístico da realidade [...]” (SCHMIDT, 2008, p. 73).

No processo da educação com a gamificação como forma de apoio para o desenvolvimento de competência e habilidades dos educandos, temos que:

[...], auxiliando este no desenvolvimento da criatividade, leitura, escrita, expressão verbal, organização do pensamento e do texto, convivência em grupo, argumentação entre outras competências sociais, além de manter viva dentro dele a imaginação e a fantasia. (Grando e Tarouco, 2008, p.1)

O RPG cumpre um papel interessante na educação combinando a ludicidade com os aspectos da realidade

cotidiana dos educandos, trazendo ao ambiente de jogo a interação com o ambiente proposto, a troca de conhecimentos entre os participantes, os interesses envolvidos nas interpretações, a observação dos comportamentos diante das intervenções nas situações e uma análise conjunta no final da aventura. (CAMARGO, 2006)

Vasques (2008) aprofunda as discussões acerca do papel do RPG, pois apesar de ser um jogo que permite um universo de possibilidades ilimitadas, ainda é necessário um conjunto de regras que tornarão o jogo mais verossímil, com limitações nos personagens e a rolagem de dados que ditam a probabilidade de uma determinada ação sair como o esperado por quem a pratica ou não. Ao contrário de outros jogos onde já existe um enredo pré-definido, a potencialidade do RPG pode ser explorada na liberdade de criação da aventura, onde o mediador coloca em evidência os temas a serem abordados e os jogadores interagem com esses temas podendo até mudar completamente o roteiro, cabendo ao mediador o papel de improvisar, sendo essa construção coletiva de narrativas uma das características fundamentais do RPG.

## **METODOLOGIA**

O RPG foi selecionado na proposta da Gamificação como ferramenta da Educação Popular pela facilidade de execução e baixo custo dos materiais utilizados, não sendo necessária uma infraestrutura. Com apenas um livro do jogo, algumas folhas de papel com os personagens e três dados de seis faces já é possível realizar uma sessão, sendo que o material impresso pode ser substituído por material digital e a rolagem de dados pode ser feita através de aplicativos gratuitos.

Ao trabalhar com Educação Popular, temos liberdade para mediar as aventuras de RPG com diversas faixas etárias e em praticamente qualquer espaço, principalmente nos locais mais carentes de educação, como casas de acolhimento, albergues, centros de assistência, entre outros. O tema deve ser selecionado previamente e a aventura pode



ser construída a partir desse ponto inicial. Dessa forma, podemos trabalhar com diversas questões sociais da época do Brasil Colonial para traçar um paralelo com os dias atuais, incitando assim a reflexão dos educandos, analisando de que forma as experiências pessoais vão interferir em suas escolhas no decorrer da história, dando ao mediador a escolha de permanecer no tema já selecionado ou improvisar para a discussão de outros que possam surgir.

As sessões não possuem um tempo estipulado, vai depender das condições do jogo, do tempo dado à introdução, pois é preciso contextualizar para que os jogadores possam imergir no ambiente. Também não pode ficar muito extensa para que não se perca no caminho, dificultando as propostas estabelecidas e forçando a improvisação. O ideal é que a sessão se encerre assim que comece a rumar para outro sentido, para que o mediador possa planejar melhor para a próxima sessão, mas também não deve ficar restrito a regras de limitação de tempo caso a sessão esteja fluindo.

## **ANÁLISE DA GAMIFICAÇÃO**

Segundo Elkonin (1998), os jogos surgiram principalmente para estimular os jovens e as crianças no trabalho em grupo e para entenderem sua própria cultura e seu meio social envolvendo fenômenos sócio-econômicos-culturais de forma crítica no contexto histórico. Para o autor, o papel social e as ações tomadas no jogo possibilitam sua análise dialética dentro do ambiente imaginário.

A ludicidade é um fator importante no desenvolvimento do ser, vivenciando experiências intelectuais e corporais, conforme:

[...] o jogo é educativo e imprescindível, pois possibilita [...] uma aprendizagem através de vivências corporais, por meio dos quais pode experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimento do seu corpo e do espaço, adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas. (Marinho et. al, 2012, p. 83)

O jogo é capaz de absorver inteiramente o jogador, sendo uma atividade prazerosa sem a necessidade de perder a sua seriedade. Inseridos nesse ambiente cativante, o desenvolvimento acaba se estendendo para além do jogo, onde os jogadores adquirem vínculos sociais e que estes permanecem não só durante o jogo, mas também em seus convívios. (HUIZINGA, 1993)

Segundo Freire e Nogueira (1993), o conceito de Educação Popular está baseado em de que forma o conhecimento acadêmico se coloca em dialética com o conhecimento das massas, e é através da experiência compartilhada em que precisamos refletir e redefinir nossa luta. Ao trabalhar com o RPG fora dos ambientes institucionais e construir esse tipo de Educação Popular ao não excluir nenhuma forma de educando, incluindo até os considerados “excluídos” e evadidos de escolas públicas e particulares, sendo que a alfabetização também não é necessária para entrar em um mundo fantasioso em outra época, em outro local e em um diferente contexto. Pensando no modelo de escola ideal, como problematizam Paulo Freire e Adriano Nogueira:

Educação não seria bancária. Quer dizer, não haveria depósito de conhecimentos dentro da inteligência silenciada do educando. Ninguém seria considerado apenas carente, mas haveria um tipo de estudo que pedisse aos professores e alunos a participação e a criatividade. Educação não seria acúmulo de conhecimentos. (FREIRE, NOGUEIRA, 1993, p. 60)

Segundo Marinho et al. (2012), para que o jogo se torne prazeroso, é necessário que os jogadores conheçam os limites das regras para que possam usufruir, experimentar, investigar, manipular, aprender e se desenvolverem. O fator evolutivo do RPG pode ajudar na formação dos educandos a buscarem outras fontes de conhecimento. Toda vez que um jogador deseja que seu personagem adquira uma habilidade nova, é necessário encontrar alguém mais especializado para ensinar, isso em termos de jogo significa que o personagem passará por experiências de aprendizado na

época, cabendo ao mediador interpretar como serão essas experiências, podendo ser pouco ou muito detalhadas, estimulando os jogadores a interagirem com o ambiente, com a situação e com outros personagens. Para Freire (2002, p. 7): “As relações entre jogo e educação, jogo e cultura, jogo e sociedade, jogo e processos de desenvolvimento da criança, jogo e vida são tecidas juntas”.

## **RPG NA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA**

Uma das dificuldades atuais da pedagogia libertária é a constante transformação do capitalismo, exigindo uma reformulação das lutas sociais e políticas. O capitalismo tem como função oferecer uma educação hierarquizada, onde a classe dominante detém os conhecimentos para gerenciar os meios de produção e as classes dominadas recebem os treinamentos voltados à produção. Para superar a concepção bancária freiriana da educação e avançar em uma autonomia criativa dos educandos, é necessário um processo educativo voltado para a singularidade, ao mesmo tempo em que se relacionam como membros da coletividade. Além disso, destaca-se a necessidade de uma educação moral com igualdade, liberdade e solidariedade (GALLO, 2012). É com base nesses valores morais, de autonomia, criatividade, singularidade e coletividade que as aventuras devem se pautar para se pensar no RPG como uma ferramenta importante na Educação Popular como forma de combater a alienação: “Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação” (GALLO, 2012, p. 175).

Segundo Kropotkin (2009), a ajuda mútua está presente em diversas espécies de animais e principalmente em humanos em toda a sua evolução, tanto nos períodos de paz como de guerra. Apesar de o Estado criar mecanismos para suprimir e extinguir livres associações de cidadãos baseadas no apoio mútuo, absorvendo as funções sociais e favorecendo o desenvolvimento desenfreado do indivíduo

lismo, Kropotkin acredita que é uma tendência natural das espécies, um fator evolutivo e que a ajuda mútua continua a existir nas relações sociais apesar dos esforços do Estado. E é estimulando essa tendência evolutiva que este trabalho tem como objetivo para a dialética da Educação Popular. Ainda segundo Kropotkin (2009, p. 216) “Os sofismas do intelecto não resistem ao sentimento de ajuda mútua, porque este foi nutrido por milhares de anos de vida social humana e centenas de milhares de anos de vida pré-humana em sociedade”. Outro apontamento de Kropotkin é que o poeta e o pintor raramente conhecem a vida das classes mais pobres e não conseguem despertar emoções fortes acerca de vidas modestas. Fazendo uma analogia em respeito à literatura que temos da época do colonialismo, geralmente o que aprendemos é o que a classe dominante definia o que era a arte ou a ciência, enquanto a vivência dentro da perspectiva dos personagens de RPG pode trazer outros pontos de vista daquela época: o ponto de vista dos oprimidos, das pessoas simples, da sobrevivência de povos sofridos.

Segundo Freire (1992), o capitalismo não luta contra discriminações de sexo, de classe, de raça, despreza o diferente, humilha, ofende, menospreza e explora em função da classe dominante e apenas o oprimido pode libertar a si mesmo e ao opressor.

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, «programados”, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado dado, sina ou fado. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação. (FREIRE, 1992, p. 46)

E com essa busca pela liberdade na aventura é que podemos observar as ações dos jogadores e impulsionar essa humanização proposta por Paulo Freire, tal qual a moral da pedagogia libertária.

## RESULTADOS ALCANÇADOS

Em uma das experiências, os personagens discutiam se o grupo iria de barco pelo rio ou andando pelo meio da floresta, nesse momento o personagem indígena da tribo tupinambá alertou para o perigo da antropofagia de sua própria tribo, descrevendo a prática, o motivo do ritual e quais as crenças indígenas para os jogadores em idade escolar que interpretavam personagens estrangeiros e desconheciam o ritual, muitas vezes associado de forma incorreta com o canibalismo.

Em outra experiência, após o grupo caçar um caititu, gerou uma discussão sobre o que fariam com a sobra da carne, já que na época não existia um sistema de refrigeração, então outras formas de armazenagem foram discutidas, como assar e salgar posteriormente, mas a escolha feita foi dividir o animal e distribuir para os vizinhos, mostrando o espírito de coletividade do grupo.

Ainda em uma outra experiência, no início da sessão, dois educandos em idade escolar questionavam quando poderiam se atacar, reflexo de outros jogos comerciais advindos do capitalismo onde existe o incentivo à competição, porém o clima de disputa não durou muito tempo, havendo a participação no decorrer do jogo, de modo gradual, até que no final da sessão eles já estavam construindo as decisões de modo conjunto e não havia mais o clima de rivalidade.

As sessões duraram em média quinze minutos de preparação, duas horas de jogo e um momento de análise de cerca de vinte minutos, para traçar um paralelo entre os acontecimentos no jogo e como acontece atualmente, como no caso da antropofagia e da refrigeração, além de salientar a importância da ajuda mútua e do trabalho em grupo.

## REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CAMARGO, M. E. S. A. **Jogos de Papéis (RPG) em Diálogo com a Educação Ambiental**: aprendendo a participar da gestão dos recursos hídricos na região metropolitana de São Paulo. 2006. 175 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental). Universidade de São Paulo.
- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, J. B. **O Jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. NOGUEIRA, A. **Que Fazer**: teoria e prática em educação popular. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GALLO, S. **Anarquismo e Educação**: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *Política & Trabalho* (UFPB. Impresso), v. 36, p. 169-186, 2012.
- GRANDO, A. TAROUCO, L. **O Uso de Jogos Educacionais do Tipo RPG na Educação**. 2008. 10 p. Artigo (Pós-Graduação Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- KASTENSMIDT, C. **A bandeira do elefante e da arara**: livro de interpretação de papéis. São Paulo: Devir Livraria, 2017.
- KROPOTKIN, P. **Ajuda mútua**: um fator de evolução. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.
- MARINHO, R. B. et. al. **Pedagogia do Movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: InterSaberes, 2012.

- ROCHA, M. S. **RPG: Jogo e Conhecimento:** O Role Playing Game como mobilizador de esferas do conhecimento. 2006. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.
- SCHMIDT, W. L. **RPG e Educação:** alguns apontamentos teóricos. 2008. 268 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina.
- VASQUES, R. C. **As Potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar.** 2008. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Campus de Araraquara.





## PAIDEIA: EVASÃO EM UM PRÉ UNIVERSITÁRIO POPULAR EM TEMPOS DE GOLPE E RETIRADA DE DIREITOS – AINDA PODEMOS SONHAR!?

*Eduardo Dasso Rodrigues<sup>1</sup>*

*Roberta Avila Pereira<sup>2</sup>*

*Vilmar Alves Pereira<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Educação Popular. Democracia. Trabalho.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência, uma análise de conjuntura e o fomento de um questionamento de um educando egresso e atual educador e coordenador do Pré-Universitário Popular Paideia, contexto que integra o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

O PAIETS é programa de extensão contemplado no edital PROEXT 06/2007, visando contribuir na criação e manutenção de diversos cursos populares voltados à luta de ingresso da comunidade popular ao ensino técnico e superior públicos. Neste sentido, visa, entre outros aspectos e

---

1 Acadêmico do Curso de História Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande. Bolsista PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos. Integrante do Grupo de Estudos Sobre os Fundamentos da Educação Ambiental Popular -GEFEAP e Militante do Movimento Social Kizomba, e-mail: eduardodasso@gmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, bolsista CAPES. E-mail: robertapereira108@gmail.com

3 Professor Doutor, em Educação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Tutor do Programa de Educação Tutorial – PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos. Coordenador do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP). E-mail: vilmaralvespereira@gmail.com

frentes de luta, possibilitar à comunidade o estudo em uma universidade pública, através de pré-universitários populares focados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Encontram-se vinculados ao programa 09 cursos Pré-Universitários Populares no município do Rio Grande/RS, que estão em desenvolvimento nas vilas e bairros populares da cidade. São eles: Paideia; Maxximus; Fênix; Acreditar; Quinta Superação; Esperança, Pré-Universitário Povo Novo, Cultura da Paz<sup>4</sup> e Educação para Pescadores Pré-Universitário, o qual está situado na Ilha da Torotama. Além disto, 01 curso Pré-Universitário Popular em São José do Norte/RS, Ousadia Popular; 01 curso Pré-Universitário Popular em Capão do Leão/RS, Curso *Up* e 01 curso Pré-Universitário Popular em Santo Antônio da Patrulha/RS, Super Ação Comunitária (Saci).

As vivências que emergem no Programa, são indispensáveis para a compreensão do alcance que o trabalho coletivo junto à comunidade. O PAIETS identifica sua consolidação e pertinência na luta por uma universidade mais justa e democrática, bem como na construção de uma sociedade mais humana e igualitária, ao reconhecer as histórias de vida dos sujeitos que contribuem para sua (re)existência.

Neste rumo, entendemos que o momento histórico que vivemos, onde há a transição de um governo democrático para um governo ilegítimo, reflete em todas as camadas da sociedade, desde as unidades básicas de saúde, taxa de desemprego, privatizações, congelamento de gastos, reformas no sistema educacional e diversas outras atrocidades com o estado democrático de direito. Este cenário é registrado também nos contextos populares e seus desdobramentos interferem diretamente na maneira no contexto Paideia, em seu funcionamento, com problemáticas para a resistência e o reconhecimento como pertencente ao espaço da universidade e refletindo na evasão de educadores, educandos e coordenação.

4 Cabe ressaltar o contexto Cultura da Paz, que busca oportunizar a pessoas em privação de liberdade um ambiente educativo que visa a reinserção social e o ingresso à universidade, no horizonte da justiça restaurativa.

## PAIDEIA: LUTAS E RESISTÊNCIAS

O intuito da construção deste relato de experiência é trazer a discussão crítica e reflexões mais aprofundadas sobre os desdobramentos do golpe de 2016 em um contexto de Educação Popular localizado no centro comercial na cidade de Rio Grande/RS e como é o processo de existir e (re)existir na atual conjuntura brasileira. Além de tentar compreender o momento histórico que vivenciamos e seus desdobramentos, é necessário também instigar horizontes para lutar contra a hegemonia do capital.

O contexto Paideia existe há mais de 10 anos dentro da Ala Acadêmica do Hospital Universitário na FURG, e assim como os outros contextos do PAIETS, direciona suas atividades com o horizonte na Educação Popular, com uma perspectiva voltada ao ingresso no Ensino Superior. O contexto funciona anualmente e possibilita a centenas de pessoas a voltarem a estudar e se libertarem de suas amarras sociais impostas pelo modelo econômico neoliberal que as marginalizam e enxotam para longe dos espaços de educação, cultura, lazer e arte.

Ao longo destes mais de 10 anos de existência reconhecido enquanto projeto de extensão da Universidade por intermédio do PAIETS, nunca houve problemas quanto ao espaço o qual o contexto está inserido e a sua permanência dentro do espaço, local que lhe é merecido por direito. Entretanto, após a quebra do período democrático de avanços sociais em 2016, a resistência e persistência do Paideia dentro da Universidade foi posto em xeque, diversos entraves burocráticos e a disputa por uma simples sala de aula se tornou pauta recorrente em todo início de ano do curso, período em que é planejado o ano letivo. O reflexo da política nacional conservadora e das políticas públicas exclusivas, respaldam a prerrogativa para retirada de um contexto de Educação Popular de dentro do espaço acadêmico.

Cada contexto do PAIETS, tem sua singularidade e identidade, porém, grande parte dos contextos por se localizarem em regiões periféricas da cidade, acabam por unirem

forças e dialogarem com sua comunidade, até como forma de resistir e manter viva a esperança de uma educação libertadora. Todavia, o Paideia por ser geograficamente situado no centro comercial da cidade de Rio Grande, não tem tanta inserção com a comunidade popular em seu entorno, tanto pelo condicionante social em não ser um bairro periférico ou marginalizado, tanto pela concepção de comunidade ser diferente na localidade.

Por estar localizado no centro comercial da cidade, o Paideia abrange pessoas de todas as comunidades da cidade, pelo horário comercial acabar às 18:30h ou 19:00h, os trabalhadores não conseguem se deslocar até sua comunidade para poderem ingressar em algum contexto do PAIETS mais próximo de sua residência, por isso continuam no centro comercial após o término do expediente e procuram o Paideia, para poderem ingressar no ensino superior.

A partir disso é possível a compreensão do recorte da sociedade que está dentro do Paideia: jovens concluindo o ensino médio e muitas vezes trabalhando no turno inverso e trabalhadores do comércio, a classe operária se fazendo presente dentro do contexto. A partir disto é cabível a compreensão da problemática recorrente da evasão, a evasão de um espaço de formação educacional é problemática, ainda mais compreendendo a conjuntura atual e a necessidade em qualificar-se para sobreviver as políticas públicas voltadas ao capital.

## **HORIZONTE DO ESTUDO**

A pesquisa desdobra se a partir de concepções freireanas sobre educação, tendo como concepção suleadora um viés voltado ao horizonte da Educação Popular, explicado por Carlos Rodrigues Brandão, no livro, "O que é Educação Popular" e também a "Pedagogia do Oprimido" do próprio Paulo Freire. Há também a necessidade de reafirmar a importância de Paulo Freire no momento da atual conjuntura política e econômica, logo próximo do momento em que Freire quase fora destituído do posto de patrono da

educação no Brasil, por de fato ser um revolucionário de seu tempo, acreditando uma sociedade melhor a partir de uma educação como forma de libertação.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O 1º em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o 2º, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1980, p. 32)

Com a política atual, em que a retirada dos direitos sociais e encolhimento da frágil democracia brasileira, os movimentos sociais populares, que reivindicavam a ocupação de espaços negligenciados às camadas populares, demonstram sua resistência frente a lógica que reforçava conceitos como “qualidade e excelência”, “produtividade”, “sucesso”, vinculados à um ideal meritocrático e de cunho opressor, o qual tem desconsiderado os elementos condicionantes de uma sociedade desigual. Em diferentes momentos da história da Educação Brasileira, tivemos a luta pela alfabetização, pela Educação Básica e pelo Acesso e Permanência no Ensino Superior. Neste sentido, compreendemos que, mais uma vez, é necessário que os contextos de Educação Popular, que lutam pela emancipação humana, resistam e afirmem sua posição política no cenário brasileiro atual.

## **CAMINHOS DO ESTUDO**

A pesquisa se embasou em análises de vivências, conjuntura da política nacional e dados do contexto Pré-Universitário Popular Paideia. Dentre os dados analisados foram levados em consideração, número de inscrições do contexto de 2015 até 2017, número de educandos chamados para ingressar no contexto por chamada regular e segunda chamada, número de educandos que se mantiveram até o fim do ano letivo e número de educandos que

ingressaram em instituições de ensino superior. Além dos dados mais concretos, também é perceptível o desgaste dos educandos, as problemáticas sociais que agravam a sua evasão, como oportunidades de emprego, falta de dinheiro para deslocamento, adoecimento dos educandos os impossibilitando de continuar no espaço educacional e a sensibilidade de uma leitura de mundo para poder entender os motivos de nós desistirmos de nossos espaços de direitos e quem nos faz desistir.

De 2015 até 2017 houve uma queda de 40 educandos matriculados no contexto no início do ano letivo, o que por si só já qualifica a desmobilização e a falta de procura pelo espaço formativo. Com a diminuição de procura, as segundas chamadas tornaram-se cada vez mais numerosas pela evasão e esgotaram o número de suplentes cada vez mais, criando assim a necessidade de seleção de novos educandos na metade do ano cada vez mais cedo.

O contexto inicia seu ano letivo chamando 80 educandos selecionados através do processo de seleção para ingresso, onde são considerados condicionantes sociais, possibilidade de locomoção até o espaço, dentre outros fatores. A queda na procura para ingressar o contexto pode ser compreendida pelo desgaste do modelo econômico e social, (queda da procura que agravaria muito mais com uma possível reforma da CLT e outras medidas de precarização após o golpe de 2016) pois embora a menor procura, houve um aumento no número de educandos que ingressaram em instituições de ensino superior.

Outro dado relevante foi o número crescente de educandos que ingressaram nas instituições de ensino superior com um acréscimo anual de 2 ou 3 educandos (que tomamos conhecimento, é muito provável que esse número seja maior) que passaram pelo contexto de 2015 até 2017.

## **ANÁLISE**

Tomando conhecimento dos dados evidenciados, é cabível algumas compreensões, dentre estas, a desmobiliza-

ção para o ingresso nos ensinos técnicos e superior é o que mais alarma o contexto. Após 14 anos de um governo com políticas públicas voltadas a classe marginalizada, onde o pobre e o negro ingressaram, permaneceram e se formaram na universidade, a população historicamente menosprezada e invisibilizada começou a compreender que o sonho de entrar na universidade era possível de ser concretizado. Contudo, a partir deste cenário de encolhimento da democracia e de direitos conquistados pelas lutas sociais, esse processo tornou-se ainda mais dificultoso, pois sem as políticas públicas voltadas para as classes trabalhadoras a instituição de ensino superior ficou menos colorida e diversificada e o pobre voltou-se ao mercado de trabalho sem ferramentas para não ser explorado pelo capital.

Dessa égide, o reflexo da conjuntura direcionou-se a uma das ferramentas de ingresso nas instituições de ensino superior, os Pré-Universitários Populares. Portanto, o Paideia sente os desdobramentos do Golpe de 2016, sente em suas carteiras, cada dia mais esvaziadas. Mas embora, essa realidade sombria e temerosa, nos resta uma questão ainda é possível sonhar!? Galeano nos alerta:

“Na parede de um botequim de Madri, um cartaz avisa: Proibido cantar.

Na parede do aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa:

É proibido brincar com os carrinhos porta-bagagem.

Ou seja: Ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca.”

(GALEANO, 1995)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões tecidas ao longo do texto, do visível desgaste proposital da educação em níveis gerais e especialmente na Educação Popular, cabe uma reflexão: embora a constatação do esvaziamento do contexto Paideia, muito

por culpa da política nacional após o Golpe de 2016 e suas consequências, quem trabalha com Educação Popular consegue parar de sonhar!?

Nosso desgaste é grande, golpes atrás de golpes nos nossos direitos, desde a CLT até congelamento de gastos em educação e saúde por 20 anos. Contudo trabalhar com a classe trabalhadora e operária, mais do que nunca marginalizada e ficando cada dia mais desempregada é uma tarefa sobre qual não existem palavras como desistir. A evasão existe, nossos educandos adoecem, nossos educadores adoecem, a imprevisibilidade de poder continuar existindo é real, mas algo é intransigente dentro de nossos discursos e nossa postura, resistiremos!

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.



## O PAPEL DO ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO POPULAR PRÉ-UNIVERSITÁRIA

*Franclyelle Viana da Rosa<sup>1</sup>*

*Natalia Labella-Sánchez*

**RESUMO:** Dentro do contexto da educação popular (EP) pré-universitária, o papel do ensino de espanhol é conciliar as exigências conteudistas dos exames de ingresso ao ensino superior, os conhecimentos requeridos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o compromisso da educação popular que, baseada na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2017), busca, coletiva e horizontalmente a tomada de consciência, por parte dos alunos, de suas realidades. Destacando os pressupostos freirianos como parte essencial da base educacional popular, temos como objetivo apresentar os desafios do educador popular de língua espanhola, com foco na preparação de estudantes de baixa renda para o ENEM e para o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesta prova predominam questões estritamente gramaticais, de vocabulário e de tradução. Ademais do vestibular, é necessária a preparação para a prova do ENEM que requer, diferentemente do primeiro, a compreensão leitora de textos de gêneros diversos, relacionados, normalmente, a temas sociais, as relações de colonização, campanhas governamentais, entre outros (KANASHIRO, 2011). Partindo apenas dessas necessidades, um pré-universitário popular poderia se assemelhar àqueles que são de natureza privada, porém o primeiro exige, além da preparação para os exames, o compromisso com os ideais da EP. Estes ideais visam empenho na busca da liberdade daquele que se encontra marginalizado pela sociedade, oferecendo ferramentas para o desenvolvimento de uma consciência crítica da sua realidade. Para tanto, é essencial

1 Licencianda em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), <francyllelvrosa@hotmail.com>.

que as aulas de espanhol sejam um espaço horizontal de contato com novas culturas e de debates históricos, políticos e sociais. Por meio da socialização e análise de um material didático utilizado nas monitorias de língua espanhola em um projeto educacional desenvolvido como extensão na UFRGS (PEAC - Projeto Educacional Alternativa Cidadã), discutiremos sobre a possibilidade de conciliação entre as exigências dos exames e os pressupostos da EP por meio de aulas que vão além da exposição de conteúdos linguísticos, gramaticais e de compreensão leitora, aproximando os sujeitos da aprendizagem de outros contextos sócio-culturais, como um instrumento de conscientização de suas realidades histórica e social (BRASIL, 2006).

**Palavras-chave:** Espanhol. Educação popular. Vestibular. ENEM.

## REFERÊNCIA

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM). Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - 64. ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KANASHIRO, Daniela. ENEM: **consideraciones acerca del examen en el contexto educativo brasileño y análisis de los reactivos según presupuestos de la comprensión lectora**. In: XIX SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL. 2011, São Paulo. Anais... , Brasília: Embajada de España en Brasil, 2011. p. 8-18.

## **PARTICIPAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO PARA CIDADANIA: UM OLHAR FREIRIANO SOBRE O SISTEMA DE PARTICIPAÇÃO POPULAR E CIDADÃ DE CANOAS**

*Paloma de Freitas Daudt<sup>1</sup>*

Participar é bem mais do que, em certos fins de semana, ‘oferecer’ aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. [...] Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos (FREIRE, 2006, p. 127).

**Palavras-chave:** Participação Popular. Cidadania. Educação Popular. Orçamento Participativo.

### **INTRODUÇÃO**

A participação popular ganhou um espaço de destaque em diversas gestões públicas no Brasil nas últimas décadas. Com a Constituição Federal de 1988 uma variedade de formas de interação entre órgãos do Poder Executivo e atores sociais diversos tem sido institucionalizada e mobilizada na produção de políticas públicas – indo desde fóruns públicos de participação e debate, como os conselhos, conferências e audiências públicas, a formas mais individualizadas ou mediadas por tecnologias de informação, como as ouvidorias e as consultas públicas, incluindo ainda reuniões, grupos de trabalho, mesas de negociação, comissões e comitês específicos envolvendo representantes do governo e da sociedade. (PIRES; VAZ, 2014).

Com o fim da ditadura civil militar do Brasil as forças democráticas e populares conquistam um número expres-

---

1 Bolsista Capes/PROEX de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: palomadaudt@hotmail.com

sivo de importantes prefeituras, com governos locais que apostavam fortemente no que Pontual (2000) aponta ser o princípio da inversão de prioridades através das mais diversas práticas de participação popular na elaboração, gestão e controle social das políticas públicas. Dentre essas práticas, o Orçamento Participativo (OP) municipal assume um papel de destaque, pois, nas discussões e deliberações pela população acerca das prioridades do orçamento público, pretende possibilitar a prática da inversão de prioridades, da transparência administrativa, da desintermediação da aplicação dos recursos públicos e, principalmente, alterar a forma de relação da população com o poder público.

De acordo com Horn (1995), o OP tem sua história nas lutas populares e, inicialmente, tinha como uma de suas bandeiras a inversão de prioridades (HORN, 1994), ou seja, o beneficiamento da maioria da população geralmente excluída da democracia representativa burguesa. Assim, propõe uma redefinição das relações entre estado e sociedade civil. Todo esse processo instiga à necessidade de uma nova compreensão do significado de espaços públicos, da constituição da cidadania, da prática da democracia, dos padrões de gestão pública e da construção de uma nova cultura política.

No livro *Democratizar a Democracia – Os caminhos da democracia participativa*, Boaventura de Sousa Santos (2002) trata sobre o contexto mundial em que as iniciativas de participação popular surgem e afirma que os processos hegemônicos de globalização intensificaram a exclusão social e marginalização de grandes parcelas da população. Esses processos são enfrentados por resistências, iniciativas de base, inovações comunitárias e movimentos populares que procuram reagir à exclusão social, abrindo espaços para a participação democrática.

Neste sentido, com o processo de reorganização da sociedade civil no Brasil e de esgotamento do regime autoritário vivemos importantes conquistas por parte de diversos atores sociais coletivos, em especial, pelos movimentos sociais. Estes fortaleceram-se, organizaram-se, qualificaram-se e obtiveram

importantes conquistas na Constituinte de 1988 no plano dos direitos sociais e de mecanismos institucionais que permitissem a participação da sociedade na elaboração, gestão e fiscalização de políticas públicas e dos atos governamentais.

De acordo com Streck, Pitano e Moretti “Este movimento político em boa medida se confunde com a história da educação popular que teve, na obra de Paulo Freire, uma de suas principais referências”. (2017, p.2). Partindo dessa compreensão, este trabalho pretende refletir sobre as contribuições da participação popular para formação da cidadania e seu papel na gestão pública a partir da experiência do Sistema de Participação Popular e Cidade de Canoas.

Para tanto, o trabalho analisa dados coletados ao longo do ano de 2016<sup>2</sup> em espaços de participação do Sistema de Participação Popular e Cidadã de Canoas. Foram acompanhadas reuniões de comissões de obras, reuniões do conselho municipal da saúde e do conselho municipal do OP, assim como realizado um grupo de discussão com participantes do sistema, representantes do governo e pesquisadores. Ao participar desses espaços foram gravados áudios e realizado registro fotográfico. Os áudios foram transcritos e os nomes dos participantes foram alterados a fim de preservar as suas identidades.

A metodologia construída no estudo tem em seu horizonte a pesquisa participante em diálogo com Semiologia. Na visão do antropólogo Brandão

[...] uma pesquisa é participante não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas sim porque ela se projeta, porque ela realiza desdobres através da participação ativa e crescente desses atores. (BRANDÃO, 2006, p. 31).

Para tal, desde o princípio tentou-se estabelecer um diálogo com diferentes setores do Sistema de Participação Popular e Cidadã. São eles: Secretaria de Relações Institu-

2 Os dados fazem parte da pesquisa de mestrado intitulada: “As dimensões pedagógicas dos espaços do controle social do sistema de participação popular e cidadã do município de canoas”.

cionais; Diretoria de Relações Comunitárias; Comissões de Obra do OP; Conselho Municipal do OP; Conselho Municipal de Saúde. Foram acompanhadas diversas atividades que fizeram parte do sistema.

A relevância do estudo está no fato de que a prática educativa e as políticas públicas precisam ocupar-se não apenas com as perguntas sobre quem é excluído ou incluído e com as razões de exclusões e inclusões, mas também com os projetos de sociedade e com visões de mundo e realidade que sustentam essas práticas e políticas. É importante que se estude e se tente compreender espaços como o orçamento participativo na busca de um movimento de contra poder, visando romper com o que Freire (1996) chama de cultura do silêncio, proporcionando aos sujeitos a possibilidade de dizer sua palavra.

O momento que vivemos pode ser caracterizado por um declínio da cidadania. É cada vez mais comum o uso de expressões como “democracia de baixa intensidade” para tratar da falta de qualidade da cidadania. Segundo Streck e Adams, “Corre-se hoje o risco de ter democracias sem cidadania. As denúncias da ausência dos cidadãos na vida pública e as tentativas de conectá-los à sua polis vêm de todos os cantos do mundo”. (2006, p. 97, grifo do autor).

Uma saída para essa crise seria o aprofundamento dos espaços de participação popular partindo de um pensar sobre as dimensões pedagógicas que deles fazem parte. De acordo com Schugurensky (2009), os campos da educação e da democracia participativa têm operado separadamente e apenas recentemente existe um crescente esforço de estabelecer relações mais próximas entre os dois campos. Para tal, é preciso ver a história como campo da possibilidade em que os sujeitos envolvidos nesses processos são atores e autores de suas vidas.

## **A PARTICIPAÇÃO POPULAR NA DISCUSSÃO DO ORÇAMENTO PÚBLICO**

Sabe-se que a participação é uma busca constante em um governo chamado democrático, porém pode-se perce-

ber que ao longo dos anos essa participação foi mudando no seu sentido e na forma de se participar. Além disso, quando estamos participando, estamos também nos educando e somos co-participantes da participação e do controle de recursos.

Um povo que efetivamente participa dos destinos do seu país se educa e educa também o próprio governante pela vigilância que exerce sobre suas realizações de caráter público. Assim, torna-se co-participante pela participação e controle dos parques recursos públicos disponíveis (WEYH, 2011, p. 63).

Participar não é um produto final de uma caminhada, mas sim pode ser visto como um processo que só pode ser aprendido participando. Essa temática surge da necessidade que reivindica a democracia e a construção participativa. Na América Latina houve por muito tempo o que Freire chamou de cultura do silêncio, na qual as pessoas não podiam dizer sua palavra e se manifestarem como cidadãos políticos, sem poder interferir na realidade que os cercavam (OSOWSKI, 2010). O ato de dizer sua palavra é um instrumento político-pedagógico e anunciando o que pensamos sobre o contexto em que vivemos, rompendo desta forma com a cultura do silêncio imposta de forma hegemônica pelas classes dominantes.

Durante o grupo de discussão em que participantes do sistema, representantes do governo e pesquisadores problematizaram alguns questionamentos levantados pelos pesquisadores que forma: estrutura, funcionamento e organização do sistema; qual o papel da comunidade nos processos; a importância do controle social no sistema. Liz que era conselheira do OP e do conselho municipal de saúde quando questionada sobre o envolvimento da comunidade nos processos destaca a importância das lideranças no processo de mobilização ao cobrar a participação da comunidade e seu envolvimento nos processos. Ela também ressalta o papel do controle social como algo central e que a população necessita estar engajada e apropriada do funcionamento da gestão pública.

Excerto 1 – O papel da comunidade na participação popular

**Liz** nos reunimos nas comunidades, nas associações de bairro é ali que gente, ali as vezes a gente precisa até dar um puxão de orelha, oh fulano tu tem tempo tu tem participar, tu tem que te apropriar é eu acho que uma ferramenta que não dá para largar é o controle social essa ferramenta que a gente vai ter que sempre lutar porque não é o poder público que tem ser canalizado só no poder público, nós temos que, eles tem a responsabilidade nós também temos a nossa obrigação e nós temos as nossas responsabilidades.

Ao mesmo tempo em que se evidencia essa preocupação com a participação da comunidade na fala da Liz, outra participante do grupo de discussão, Rosa, também conselheira do OP retrata o tensionamento para que a população realmente se engaje e participe dos processos. Este é um limite dos próprios processos participativos no Sistema de Participação Popular em Canoas, em que a renovação das lideranças é algo a ser superado. Rosa relata a sua dificuldade em contar com a participação da comunidade no controle das obras aprovadas pelo ciclo do OP.

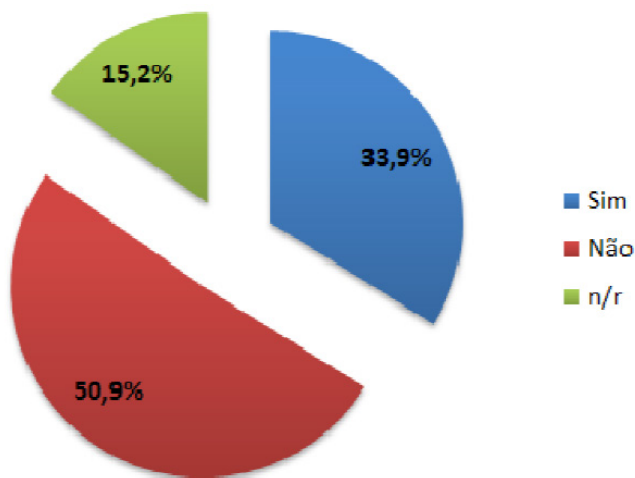
Excerto 2 – Renovação das lideranças

**Rosa** O pouco é que fica focado às vezes as figurinhas como tu está falando, muito lá no meu bairro eu gostaria que tivesse de lugar que trocasse comigo mas no momento assim se eu sair daqui o bairro vai ficar abandonado, entendeu, eu trabalho eu saí correndo ontem tinha reunião das câmeras eu saí correndo daí cheguei lá atrasada, assim se tivesse uma pessoa, eu não estou trabalhando sentada, a pessoa assim divide comigo, então Participa.

Durante o ciclo do OP de 2014, quando questionados se participavam de outros instrumentos de participação do sistema 50,9% dos sujeitos afirmaram que não. Esse dado vai ao encontro do que Rosa relata no excerto 2 quanto a falta de engajamento da comunidade em todos os processos participativos, principalmente nos que dizem respeito ao controle social.



Figura 1 - Participa de instrumentos do sistema de participação na cidade



**Fonte:** Pesquisa de Participação Orçamento Participativo de Canoas – RS / Instituto XXI Canoas

Na visão freiriana a democracia é algo maior do que apenas a formar de gerir a coisa pública. Nesta perspectiva, a democracia é um modo de vida em que as mulheres e homens são sujeitos históricos e que devem estar envolvidos nos processos formadores de suas próprias histórias. A participação ocupa um papel central nesse modo de se relacionar com o mundo. As políticas participativas em seu princípio se propõem a romper com a lógica do não envolvimento da população com a coisa pública, porém experiências como a de Canoas apontam que ainda muito se tem a avançar para que isso de fato aconteça.

De acordo com Streck, Pitano e Moretti (2017), pode-se identificar no OP traços de uma pedagogia da participação, pois os espaços de participação direta (assembleias e audiências) proporcionam as pessoas passarem a *dizer sua palavra*. No Sistema de Participação Popular e Cidadã de Canoas não é diferente, são inúmeras as situações que movimentos sociais, lideranças comunitárias e participantes ocupam o lugar de fala para apresentar e defender suas demandas, assim como

para cobrar da gestão soluções e exercer o controle social. Nesses momentos estes sujeitos apropriam-se também sobre o funcionamento da burocracia estatal.

Para Freire (2013) a participação é cultura e é através desta que os sujeitos problematizam a partir de uma não acomodação a partir de situações limites. É através da participação ativa que homens e mulheres fazem história em um processo pedagógico, visto que a educação libertadora é um processo de não adaptação ao mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um dos principais achados da investigação é de que a participação popular colabora para a formação de uma cidadania ativa e o OP contribui para as cidades de tornem cada vez mais cidades educadoras. (FREIRE, 2015). Assim, possibilitando uma radicalização da democracia. Porém, ainda existem desafios a serem superados como o próprio uso das ferramentas participativas para mera disputa eleitoral e não como uma política que tenha como princípio um processo pedagógico que vise uma construção da base.

A análise dos materiais utilizados nessa pesquisa, a partir do método e metodologias de pesquisa adotados, contribuiu para compreender que as políticas participativas buscam a diminuição da distância entre o falar e ser ouvido. Esse é um processo conflituoso e educativo de não aceitação e adaptação das cidadãs e dos cidadãos a uma lógica já estabelecida. Na verdade, é a busca de outra lógica de organização social.

Porém como aponta Streck, Pitano e Moretti (2017), as políticas participativas no seu princípio tinham uma maior proximidade com o ideário de Freire, com as suas concretizações o que se nota é com a institucionalidade a busca por uma democratização do poder tende a se acomodar e os debates ficarem centrados nas questões mais imediatas da população.

O OP é fruto de uma grande mobilização e luta dos movimentos sociais pelo direito de participar que debatia

um projeto político construído a partir das bases. Porém, as iniciativas de participação popular foram se transformando com o tempo e alguns princípios se modificando. O próprio desafio de a população querer ocupar os espaços institucionais e se fazer parte da gestão pública tem influenciado nos processos participativos. Ainda pouco se conseguiu avançar nas discussões que vão para além das necessidades básicas da população, em que se possa discutir a política do município como um todo. Fica o questionamento de até que ponto realmente existe um interesse na democratização das relações de poder por parte das gestões públicas.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006. p. 21-54.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- HORN, Carlos Henrique. **Porto Alegre: o desafio da mudança**. Porto Alegre: Ortiz, 1994.
- PIRES, Roberto; VAZ, Alexander. Para além da participação: interfaces socioestatais no governo federal. **Lua nova**, São Paulo, n. 93 p. 61-91, 2014.

- PONTUAL, Pedro de Carvalho. **O processo educativo no orçamento participativo**: Aprendizados dos atores da sociedade civil e do estado. 2000. 421f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.455 -559.
- SCHUGURENSKY, Daniel. Citizenship learning for and through participatory democracy. In: DALY, Katherine; SCHUGURENSKY, Daniel; LOPES, Krista (Org.). **Learning democracy by doing**: Alternative practices in citizenship learning and participatory democracy. Toronto: Transformative learning centre, 2009. p. 723-733.
- STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. **Civitas**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.95-117, 2006. Disponível em: <<http://revisaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/24/6950>>. Acessado em 20 maio 2017.
- WEYH, Cênio B. **Educar pela participação**: uma leitura político-pedagógica do orçamento participativo estadual no município de Salvador das Missões. Santo Ângelo: FURI, 2011.

## PASTORAIS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR: APROXIMAÇÕES DA EPISTEMOLOGIA FREIREANA COM A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

Rocheli Koralewski<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Educação Popular. Paulo Freire. Teologia da Libertação. Pastorais Sociais.

### COMPREENDENDO AS APROXIMAÇÕES

Ao iniciar suas palavras no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, o professor Ernani Maria Fiori afirma “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência” (2011, p.05), dialogando com ele, este trabalho se propõe a analisar a importância das ações das pastorais sociais da Igreja Católica à conscientização dos sujeitos. Diante disso, o ponto de partida é a análise das aproximações da epistemologia de Paulo Freire com os processos de educação popular que ocorrem dentro das pastorais sociais, como, por exemplo, na Pastoral da Juventude (PJ).

A partir das mudanças concebidas com o Concílio Vaticano II há o surgimento da Teologia da Libertação (TL)<sup>2</sup>, com início, especialmente, baseada na América do Sul. Essa teologia se propõe a refletir as situações de pobreza e opressão à luz do evangelho, entendendo-as como efeitos das estruturas econômicas e das injustiças sociais; e, por meio das pastorais sociais, educar o povo à libertação.

1 Acadêmica do curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, bolsista no Grupo Práxis – PET Conexões de Saberes – UFFS/*Campus* Erechim, FNDE, rochelii\_k@hotmail.com

2 “O movimento desenvolveu-se no Brasil e na América Latina logo após o Concílio Vaticano II que ocorreu em meados da década de 1960. A Teologia da Libertação surgiu como teoria através do trabalho de teólogos progressistas da Igreja Católica que sentiam a necessidade de ordenar o processo de conscientização e organização política nascida da prática dos movimentos religiosos de leigos, das intervenções pastorais de base popular e das comunidades eclesiais de base, as CEBs”. (SILVA, 2007, p. 8).

Essa educação à libertação acontece por meio de um método que fundamentou a Ação Católica chamado de ver-julgar-agir. Dessa maneira, ela não ocorre apenas por intermédio da teoria e em espaços formais, ela é uma educação não formal e, por ser praticada por indivíduos das classes populares é compreendida como popular, porque vem do povo.

## **A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA AÇÃO DAS PASTORAIS SOCIAIS**

Ao compreender a educação como um ato eminentemente político é fundamental sustentar uma prática que se direcione à libertação. Para isso, faz-se necessária a conscientização do indivíduo de seu local de opressão para que, enquanto oprimido, consiga perceber sua condição e se libertar. A Igreja Católica, das Conferências de Medellín e Puebla, passou a enxergar as situações concretas de marginalização, opressão e pobreza na qual vivem inúmeras pessoas na América Latina. Assim, definiu sua identidade latino-americana e assumiu o compromisso de ser uma Igreja profética, das/os pobres e libertadora.

A partir desses documentos, nasce uma Igreja que opta pelos pobres – na sua pobreza concreta - e se baseia na TL. Leonardo Boff, um dos grandes nomes da TL, afirma que a partir do engajamento político da Igreja e da opção preferencial pelos pobres, é possível aproximar a teoria – nesse caso, o evangelho – da prática – realidade em que as cristãs e cristãos se encontram<sup>3</sup>. Sendo assim, ele afirma que “o sujeito histórico desta libertação seria o povo oprimido que deve elaborar a consciência de sua situação de oprimidos, organizar-se e articular práticas que intencionem e apontem para um sociedade alternativa menos dependente

3 Para se aprofundar mais nessa questão, pode-se visitar o trabalho de Jaqueline Leandro Ferreira apresentado no II CONEDU. FERREIRA, L. J. **Paulo Freire e a Teologia da Libertação: uma prática libertadora**. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABA\\_LHO\\_EV045\\_MD1\\_SA2\\_ID4333\\_10082015142823.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABA_LHO_EV045_MD1_SA2_ID4333_10082015142823.pdf). Acesso em: 26 abr. 2018.

e injustiçada.” (1982, p.24). Conversando com Boff, entende-se que povo é uma categoria que “não existe previamente”, ela ocorre por meio da articulação entre as pessoas que formam comunidades organizadas, rompendo com a massificação, construindo projetos e adotando práticas que criem consciência; Freire também aponta que povo, em seu sentido mais amplo, não tem ligação às classes dominantes e sim com a classe popular (FREIRE, 2008).

Com base nas duas reflexões acerca de povo, pode-se afirmar que povo é formado por indivíduos advindos da classe popular que se organizam e, a partir dessa articulação, criam a conscientização. É nesse contexto que essa Igreja latino-americana que faz opção pelas/os pobres se insere por meio das pastorais sociais, servindo com uma mediação para que os indivíduos passem de seres “coisificados”<sup>4</sup> para sujeitos - sem uma posição assistencialista ou paternalista.

Nesse contexto, partindo da ideia de povo será feita uma ponte com a juventude. Juventude é povo, também se organiza, luta e reivindica direitos. Por isso, será utilizado o exemplo da PJ<sup>5</sup> e como ela auxilia no processo de conscientização das/os jovens. De acordo com o subsídio de estudo “Somos Igreja Jovem”, a PJ é formada por “(...) jovens das diversas realidades regionais do país, na maioria empobrecida” (SILVA; VIEIRA; SILVA, 2012, p.18). Além do mais, essas/os jovens, povo, de diversas realidades, são formados por outras/os jovens pois a pastoral é da juventude e não à juventude, isto é, há protagonismo juvenil, visto que são as/os jovens que fazem a sua pastoral.

Isso posto, a juventude forma grupos, sonha<sup>6</sup>, enxerga, ouve a própria realidade e assume o ato político de se educar fora de espaços formais. Ao passo que se encontra

4 FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

5 Não será aprofundado o histórico e outras abordagens explicativas sobre a Pastoral da Juventude, contudo é possível visitar o Documento 85 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

6 “Sonhamos com uma juventude participativa, consciente, engajada e formada, sabendo e conhecendo seu meio e sua realidade; (...)” (SILVA; VIEIRA; SILVA, 2012, p.42).

em grupos para dialogar, integrar-se, participar e se conscientizar há a presença de um tipo de educação proposta por Freire, chamada de educação popular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma Igreja práxis, que possui uma relação dialética entre realidade e Evangelho incomoda, visto que, na maioria dos casos as pessoas (clero ou leigas/os) que se propõe a isso são extremamente criticadas interna e externamente. Pode-se perceber nesse breve resumo que os movimentos sociais católicos desencadeados a partir dos documentos citados se colocam como possibilidade de ação transformadora da realidade social desigual e injusta na qual se encontram inúmeros seres humanos.

As pastorais sociais, depois de Medellín, dedicam-se a mediar o processo de conscientização dos indivíduos para que elas/eles desenvolvam um senso crítico e compreendam a posição de opressão, principalmente de classe, na qual estão inseridas/os.

Além do mais, é possível perceber aproximações da Epistemologia Freireana com a TL, possivelmente por possuírem bases marxistas de análise e compreensão da realidade. Em suma, as afirmações defendidas por Freire são praticadas pelas pastorais sociais da Igreja Católica, promovendo a vez, voz e lugar às pessoas que se encontram em situação de opressão, educando o povo a partir do seu conhecimento, ou seja, de modo popular; e mediando um processo à libertação.

## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Igreja: carisma e poder**. 3ª edição. Editora Vozes: Petrópolis, 1982.

FERREIRA, L. J. **Paulo Freire e a Teologia da Libertação: uma prática libertadora**. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA2\\_ID4333\\_10082015142823.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA2_ID4333_10082015142823.pdf). Acesso em: 27 mar. 2018.



- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular**. Disponível em: <http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- PRADO, Luiz. A Conferência de Medellín: um movimento de reflexão do Vaticano II a luz da realidade vivida na América Latina. **Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/Jataí**: História e diversidade cultural. 2012.
- SILVA, Bruno M. **Fé, razão e conflito. A trajetória intelectual de Leonardo Boff**. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- SILVA, Joaquim; VIEIRA, Luis; SILVA, Roberta (Orgs). **Pastoral da juventude: um jeito de ser e fazer**: Somos Igreja Jovem. PJ: Brasília, 2012.



## PAULO FREIRE ANTI-METAFÍSICO: EXOTÉRICO E ESOTÉRICO

*Sérgio Ricardo Silva Gacki<sup>1</sup>*

*Patricia Rosi Prohmann<sup>2</sup>*

A educação é um acontecer junto(s)! Educação é plural, necessariamente, como nos ensina o Professor Silvio Gallo, “um empreendimento coletivo”. Para educar precisamos ao menos duas pessoas, fundamentalmente necessitamos do encontro de subjetividades. Gallo usa Espinosa lembrando, “há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir” – o que o filósofo chama de alegria – “e há os maus encontros”, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros.

Por esta razão, justifica o filósofo, o tema do outro é um dos grandes problemas a serem pensados pela educação. Porém para responder a pergunta sobre a alteridade na educação, para saber se de fato estamos falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro, busco um caminho diferente quando trago Paulo Freire para o debate.

Minha reflexão propõe pensar Paulo Freire fora da “zona metafísica”. Sem apelos a sínteses fantásticas com sofisticadas retóricas referentes a um suposto salvacionismo conscientizador. Sigo a linha de pensar um Freire liberto das amarras e armadilhas da metafísica. Dialogando com a nova reflexão platônica, proponho um Freire exotérico e um Freire esotérico, onde podemos pensar “fora da caixa” imediatista da metafísica. Educação popular e diálogo estão amarrados como “projeto” e “modo de ser” da possibilidade de um vir-

1 Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

2 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM.

-a-ser diferente para a humanidade. Esse vir-a-ser fora do espaço de domínio de qualquer técnica, mas como abertura ao diálogo que somos enquanto humanos.

**Palavras-chave:** Freire. Diálogo. Filosofia. Platão. Hermenêutica.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Silvio, **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Diálogos Cotidianos**. 1ed. Petrópolis: DP et alii, 2010, v. 1, p. 231-246.

## PAULO FREIRE: MEMÓRIA ATUAL E NECESSÁRIA

Sirlei Tedesco<sup>1</sup>

Aline Vivan<sup>2</sup>

Geraldo Antônio da Rosa<sup>3</sup>

Carta a Paulo Freire,

Caro Paulo, em tempos globalizantes, de contextos digitais em uma comunicação concisa dos e-mails, whatsApp e tantas opções tecnológicas vazias, sucintas e descomprometidas, retornar às cartas como forma de estabelecer diálogos que permitam realizar o movimento do pensar, contextualizado com o momento histórico, social, econômico e educacional, não é uma tarefa fácil.

A tradição de escrever cartas remete há tempos de outrora. Revolucionários se expressaram com esta prática: Karl Marx e Friedrich Engels, Che Guevara e Fidel Castro. Por meio das cartas de Frei Betto ficamos sabendo o que se passou nos porões da ditadura no Brasil. Elas, escritas por Marcel Nadjari, foram portadoras do horror do holocausto e do nazismo de Hitler na Alemanha.

No exílio mexicano, *Herbert de Souza, o Betinho, expressa as saudades do Brasil e a apreensão com relação à saúde, quando escreve a Otto Lara Resende, que assumia uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.* "Tenho inveja de você, que é imortal. Gostaria de ter esta condição para voltar ao Brasil" [...] <sup>4</sup>

Ao revisitar as palavras deixadas na Carta de Paulo

1 Universidade de Caxias do Sul – UCS, Doutorado em Educação, e-mail: sirtedesco@gmail.com

2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender, e-mail: amvivan@bol.com.br

3 Universidade de Caxias do Sul – UCS, professor Doutor em Educação, e-mail: garosa6@ucs.br

4 Acervo Otto Lara Resende no Instituto Moreira Salles. 1979. Disponível em: <https://www.correioioms.com.br>

Freire aos professores<sup>5</sup>: ensinar, aprender, teoria, prática, experiências, leitura e escrita, é reafirmar atualidade de seu pensamento Paulo, pois provoca para uma discussão que toma por base a educação como um ato político, ou seja, um ato de compromisso e de responsabilidade. Você afirmou que é preciso desmistificar a neutralidade do processo educativo, que leva a negação da sua natureza política. Em suas palavras é impossível, de um lado, uma educação neutra, de outro uma prática política esvaziada de significação educativa.

No momento histórico de meados de 1950, destaca o surgimento de uma proposta diferente de alfabetizar, construída por você Freire, através de círculos populares de cultura. Um ideal que proporcionou através da sistematização de experiências o que conhecemos hoje como educação popular.

Ocorre que o analfabetismo naquela década, era visto como causa do subdesenvolvimento no país e o analfabeto considerado um sujeito incapaz, excluído do direito de votar, além disso, o trabalho de alfabetização com esses adultos era oferecido de forma infantilizada. [...] O analfabetismo é uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. (FREIRE, 1976).

E hoje? Qual a justificativa para uma alarmante estatística sobre analfabetismo? Caro Freire, qual sua decepção diante dos rumos da nossa Educação...

Reafirmar àquela proposta conscientizadora de alfabetização de adultos, cujo princípio básico é a leitura do mundo e as experiências do educando, é partir da realidade de vida do aluno para o aprendizado da técnica de ler e escrever em uma visão crítica do contexto. Em suas palavras [...] o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela

---

5 Esta carta foi retirada do livro Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38) no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta. Este livro foi escrito durante dois meses do ano de 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo.

criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da ‘leitura’ do mundo. (FREIRE, 1978)

Na interface da experiência social atual, qual leitura de mundo é possível fazer? O que se constata é um cenário político-social repleto de embates antidemocráticos e excludentes.

Ao olharmos sua obra, Paulo, percebemos uma proposta de educação interdisciplinar, com o grande objetivo da libertação dos oprimidos, ou seja, a humanização do mundo por meio da ação cultural libertadora. Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (FREIRE, 1991.) Refletir sobre a dimensão humana, nos faz pensar sobre a nossa posição enquanto educador. O que defendemos? A quem servimos? A humanização é uma constante busca que denuncia e luta contra qualquer forma de desumanização.

Diante da vastidão de contribuições, ousou relatar uma proposta que prima pela valorização das diferenças, em uma comunidade escolar de um pequeno município: Fagundes Varela. Lá é conhecido por Programa Florescer sob o princípio da interação, por meio do diálogo crítico em uma proposta metodológica com foco na promoção de valores humanos.

O Florescer toma por ação institucional, a “pedagogia da cooperação”, uma matriz baseada no movimento freiriano, adotando técnicas de trabalho cooperativo, prevendo uma pedagogia viva, que acontece em diferentes momentos e em muitos movimentos, sendo articulada organicamente perante as necessidades em diferentes contextos.

Partindo de leituras sobre o “Método para Alfabetização de Adultos”, desenvolvido em Angicos na década de 1960, encontramos a aproximação entre Programa Florescer e as concepções freirianas de educação, contida na afirmação de que os humanos educam-se em comunhão mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente, a realidade vivida, pois [...] ninguém educa ninguém,

como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1983, p. 79).

A atualidade de seus pensamentos, Paulo nos faz repensar contextos reveladores de uma crise na qual o capitalismo alcança dimensões de uma crise civilizatória.; o terrorismo é apresentado como uma ameaça maior do que a fome e a miséria; a especulação e o consumo prevalecem sobre a produção de bens; que difunde a ideia de que a política é atividade profissional, burocrática, a ser evitada pelo cidadão comum, exceto no período eleitoral; muitos partidos progressistas ao chegarem ao governo, preocupados em manter tais estruturas de poder, se conformam com os procedimentos da legalidade burguesa, priorizam a distribuição de cargos e participam de esquemas habituais de corrupção.

São tantas as provocações que nos remetem para uma atitude crítica diante da sociedade por vezes refém em uma consciência ingênua, que aceita comportamentos massificados, demonstrando fragilidade nas discussões dos problemas ou sendo polêmica sem pretensão de esclarecimento. Beber das suas ideias é não apenas estarmos no mundo, mas com o mundo e também pelo mundo; da mesma forma, que somos seres condicionados e não determinados e que, portanto, nossa possibilidade de transformar a realidade que nos oprime e nos explora é a mesma possibilidade dialética que rege a história da humanidade e que nos permite produzir novas formas de viver em sociedade. Tão cara é sua fala quando afirma nas Cartas a Cristina (1994) que [...] a pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.

Ancorado na teoria freireana e provocado pela experiência de Angicos o Programa Florescer propõe uma educação humanista, voltada a (re)pensar cada ação transformadora da condição social, partindo da situação histórica, as estruturas sociais, a vida política, a vida econômica, as



concepções de educação e escola e o perfil necessário de um educador libertador.

**Palavras-chave:** Diálogo crítico. Educação Humanista. Conscientização.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 7. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.



## POR UMA UNIVERSIDADE QUE ACOLHA AS GENTES!

*Luciane Rocha Ferreira Pielke<sup>1</sup>*

### CARTA À UNIVERSIDADE

Começo esta carta agradecendo a oportunidade de travar aqui o diálogo com um espaço socialmente edificado como o mais importante para a formação acadêmica inicial de muitos profissionais, inclusive das/os professoras/es. Falar à Universidade acolhe o desafio de se dirigir a toda sua extensividade: organização (geo)política, pedagógica, financeira, administrativa; departamentos, institutos, gerências, modalidades, setores, diligências, mitos e rituais. Independentemente de ser foco a formação desta/e ou daquela/e profissional, falar à Universidade exige dirigir-se a sua totalidade.

Partimos do pressuposto que a Universidade é uma instituição que possui uma responsabilidade social e política que carece ser (re)visitada, (re)elaborada. Nossa intencionalidade aqui é lhe dizer sobre a urgência de reconhecer que a lógica que lhe constitui é excludente e ainda mantém a sociedade à sua margem, em situação de tutela. Sua política, suas estratégias didáticas, seus conteúdos, seus discursos e ritos denunciam seus modos engessados que não acolhem todas e todos de modo justo – reconheça isso!

Como motivação deste diálogo temos o legado de Paulo Freire para a história da educação dos excluídos, uma homenagem da resistência da Universidade que milita contra seus modos heteroconstruídos. Um grupo de intelectuais que de forma articulada com os Movimentos Sociais Populares enfrentam a desumanização estrutural eurocêntrica, classificatória, excludente, de base racista, machista, modernista e meritocrática.

1 Educadora Popular, Pedagoga e Mestre em Educação (UFMT), Doutora em Educação pela Unisinos (2014-2018/Bolsista CAPES-Taxa). E-mail: lucianekatu@gmail.com

Essa carta vai ao encontro do chamamento, das contramarchas do povo organizado que vem pautando há algum tempo e que nós aqui reforçamos: por uma realidade que nos contemple! Por um mundo que nos represente! Por uma universidade que acolha as gentes! E nossa proposta para ti Universidade é que, para esse propósito de transformação radical de suas estruturas pseudo superiores, que se fomente, germine e valorize as abordagens (des)coloniais feministas, freireanas, populares!

Teus modos pseudo-superiores nos provoca a falar neste XX Fórum de Estudos e Leituras Paulo Freire desde muitos dos eixos: formação de professores(as); diálogo com outros(as) autores(as); práticas educativas na educação básica, entre outras. Todas chamam atenção para rever os modos, tempos e espaços do aprender e ensinar. Contudo, optamos falar contigo sobre a contribuição de Freire na Educação Popular, sempre com o horizonte de dialogar com as outras perspectivas, especialmente os Movimentos Sociais Populares.

Como militante do Movimento de Mulheres, mas também militante intelectual recém sobrevivente de ti no Doutorado em Educação, penso que esta temática nos toca de modo particular, afinal foi deste lugar (ponto de partida e de chegada) que me senti provocada a entrar (e permanecer na luta por humanizar-te) em sua lógica produtivista, elitista, branca, rica, bela e recatada. É desta relação que quero falar, com base em Freire, para que, de um modo firme, mas afetivo, possamos nos entender em nossas diferenças.

Conviver contigo sendo de um lugar e grupo social, político e econômico marginalizado, de uma condição moral e intelectual silenciada por uma história oficial machista e classista, não foi um processo fácil, mas foi contraditoriamente libertador. Viver a coexistência entre os saberes populares, da experiência com os conhecimentos ditos “superiores” é uma aprendizagem deveras insurgente. As experiências na militância foi um conteúdo básico determinante que, unido às (re)leituras de Freire em diálogo com outras/os educadoras/es (des)coloniais de Nossa América e algumas

companheiras de trincheira, deu subsídios para enfrentar os mecanismos bélicos da linguagem acadêmica.

E, Universidade, quando digo “linguagem bélica acadêmica”, por favor, entenda as múltiplas expressões entre as quais você se faz presente: rituais, mitos, interesses, estética, intencionalidades produtivistas, a colonialidade de gênero, metodologias e métodos de linguagem rebuscada que, entre outras coisas, desprezam os saberes da experiência, aqueles de “boteco”, que precisam ser colocados em seu lugar (no “nosso lugar” de desqualificados): o lugar da subalternidade de uma cultura letrada colonizadora:

A elite em nome da manutenção da sua liberdade de privilégios defende uma democracia sui generis em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios. E sua enfermidade esta precisamente em ter voz e participação. Toda vez que tente expressar-se livremente e pretenda participar é sinal de que continua enfermo, necessitando, assim, de mais “remédio”. A saúde, para esta estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude. Está na “sociedade fechada”. No imobilismo [...] Rotulam os que se integram no dinamismo do trânsito e se fazem representantes dele de subversivos. “Subversivos”, dizem, “porque ameaçam a ordem” [...] De um ponto de vista puramente ético, por exemplo, não houve ordem na sociedade “fechada” de onde partimos, uma vez que se fundava na exploração [...] (FREIRE, 1996, p. 63-64).

Freire fala da história de nossa constituição como uma denúncia de uma cultura que está impregnada em teus modos, tempos e espaços Universidade. Ter tido a oportunidade de pensar criticamente sobre nossa realidade de modo integrado com teorias descoloniais que transcendam as lógicas colonialistas de compreensão de mundo não é mérito de tuas graças. Mas, contraditoriamente, foi uma experiência acadêmica possível nascida da luta de intelectuais militantes, aquelas e aqueles que, como eu, possuem uma história de vida de luta pelas “periferias”, que optaram pela transformação de uma cultura hegemônica.

A presença de experiências pedagógicas, e epistemológicas, (des)coloniais freireanas, feministas e populares em suas dependências estão ainda tímidas, mas estão acontecendo. Vemos que as pesquisas nas ciências humanas e sociais cada vez mais são realizadas por pessoas, mulheres e homens, de uma periferia étnica e social, que estão dando visibilidade à realidades e experiências que “subvertem” sua lógica.

Essa ocupação, como Freire (1996, p. 24) já falava, é um “[...] movimento que (pode) leva(r) à uma possível mudança estrutural que contribui para abrir fissuras significativas nas relações sociais e culturais sedimentadas [...]”. São destes movimentos, Universidade, que você como um todo é carente. Mas nem tudo é só dor, enfrentamentos, solidão, silenciamento, disputas de ego e produtivismos. Há nas entrelinhas destas relações pasteurizadas muita sororidade, solidariedade, amorosidade.

As experiências intensas/densas que vivi contigo nestes quatro anos de doutorado oportunizaram (des)encontros significativos! As mediações pedagógicas e educativas oportunizadas pelas rodas de conversa propostas pelos grupos de pesquisa engajados com as lutas sociais e populares (localizados em sua maioria nas ciências humanas e sociais, mas, apesar de tímidas, também nas jurídicas e econômicas) foram espaços libertadores!

Essa contradição é parte do próprio processo de humanização nas sociedades capitalistas, aprendi essa máxima na faculdade! Mas, antes disso, já havia a vivido no cotidiano de Empreendimento Econômico Solidário na prática da autogestão e da educação em/na Economia Popular Solidária. Conviver com a distância entre o que se diz do que se fala é uma realidade que há muito tempo nos persegue. Nesta, as relações humanas elementares são estrategicamente fomentadas a se contrapor, a competir contra si, a negar potencialidades locais, a desvincular-se de quem é para vestir-se de quem não é:

Os homens enquanto *seres-em-situação* encontram-se submersos em condições espaço-temporais que

influem neles e nas quais eles igualmente influem [...] Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens (FREIRE, 2001, p. 38).

*Ser em situação*, Universidade, como Freire ensina, exige uma (re)tomada de consciência (contínua) que não está dada, é um exercício que você, com seus modos eurocêntricos, carece oportunizar (permitir-se). As condições objetivas, existenciais, corporais, afetivas e espirituais não estão dadas para esta vivência. A relação estabelecida nas dinâmicas da Educação Popular freireana, por exemplo, buscam tecer estratégias que promovam (des)encontros entre culturas, pessoas e formas distintas de entender o mundo e a si mesmas.

Universidade aprenda com estes modos (des)coloniais que nascem das experiências existenciais das pessoas. Saberes de um cotidiano que, por vezes, você esmaga, rotula, desqualifica. O movimento de humanização das instituições reificadas pela lógica racional hegemônica passa pelo reconhecimento do outro. Aprender juntas este enfrentamento pode diminuir a distância entre aquilo que falamos do que fazemos. Que de fato possamos produzir juntas uma realidade que nos represente através de um ensino que nos contemple!

**Palavras-chave:** Educação Popular freireana. Universidade. Militância.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e praticada libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.





## PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR POVO NOVO: A BUSCA DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL

*Adriana Silveira Coronel<sup>1</sup>*

*Vilmar Alves Pereira<sup>2</sup>*

### CARTA PEDAGÓGICA

O atual contexto social e político, tem instigado às práticas de educação, que necessariamente visam implementar processos de ensino e aprendizagem que ocorram além da escola (em especial nos projetos socioeducativos e nos projetos que resultam de políticas públicas). Em substituição à figura tradicional do professor, encontra-se nestes projetos, a presença de um mediador estagiário ou voluntário – o “educador”. Neste viés, -se um olhar para o mundo enquanto processo em construção, onde permite-se que relações se estabeleçam de forma dialógica em um âmbito de compartilhamento dos saberes em condições de amor, humildade, esperança e fé sugeridas por Paulo Freire. Resaltando estas condições através das seguintes palavras:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p.67)

Nesta conjuntura, através do perfil freiriano de vivências e trajetórias, vale ressaltar que o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS do Povo Novo é situado no 3º distrito de Rio Grande, bem como foi composto por um grupo de graduandos e graduados, resi-

1 Graduada de Pedagogia, bolsista Programa Extensão Universitária - ProExt, coordenadora do Pré-universitário Popular Povo Novo, E-mail: adriana coronel@hotmail.com.

2 Professor Doutor, em Educação, coordenador do Programa de apoio e incentivo aos estudantes do ensino técnico e superior – PAIETS, E-mail: vilmar1972@gmail.com.

dentos e domiciliados neste território. Fundado no século XVIII tem sua origem portuguesa e possui aproximadamente oito (8) mil habitantes, além da economia que baseada na agricultura, contribui de forma significativa para a expansão da indústria e o comércio.

Porém a distância geográfica do distrito central desfavorece esta região que acaba não sendo visibilizada pelas políticas que fomentam aspectos relevantes na emancipação social dos sujeitos no município. Nesta conjuntura os moradores desta região são constantemente e/ou diretamente afetados em todos os setores, haja visto a distância da cidade do Rio Grande, bem como a proximidade do município de Pelotas.

Neste sentido, aproveitamos a oportunidade deste Fórum, para destacar a importância dos Cursos Pré-universitários Populares e da própria extensão universitária na vida dos sujeitos. Além do mais, trata-se de um instrumento de trabalho aos educadores, que tem a possibilidade de vivenciar práticas educativas voltadas a emancipação social, fundamentada na Educação Popular na busca da construção coletiva do conhecimento e do fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Na área da educação, por exemplo; sabe-se que se tratando da escolaridade dos sujeitos deste território rural, em sua grande maioria, encerram o ensino médio com muita dificuldade e não conseguem ingressar no ensino superior, sem breve pré-universitário.

Vale ressaltar que o acesso ao ensino médio, chegou ao Povo Novo no ano de 2004, haja visto que antes disso ele era somente destinado as famílias que possuíam condição financeira de custear o deslocamento de seus filhos, fragilizando então durante todo esse período anterior que a grande maioria tivesse acesso a educação básica, distanciando estes do ensino superior.

Acredita-se e/ou suponha-se que devido às circunstâncias de vida, bem como a falta de incentivos de pré-universitários na localidade, os sujeitos sentem-se desmotivados a deslocar-se até a cidade para projetar preparar-se para

a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Além disso, a escola estadual do distrito, atualmente se encontra em estado literalmente precário, sucateada fisicamente pelo desvio de verba pública durante a obra da BR 392, e todos os problemas de ordem política e econômica na educação, no qual os professores do estado do Rio Grande Sul hoje enfrentam.

Partindo desta realidade, através desta demanda foi projetado pelo Educador Popular Vilmar Alves Pereira em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG e a comunidade do Povo Novo; a implementação do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS na localidade do Povo Novo, pois:

[...] o desejo expresso pela multidão que se mobiliza nos cursos pré-vestibulares populares mostra-se como uma potência que pode transformar-se em luta organizada e constituinte pela universalização do direito à educação e pela democratização do conhecimento e da produção do conhecimento. (Nascimento, 2007, p. 84).

O Pré-universitário Popular Povo Novo está vivenciando suas primeiras trajetórias, tendo seu início em novembro do ano de 2017, através do primeiro encontro, recentemente criado pela inquietação deste grupo de moradores graduados e graduandos. Além do educador acima já mencionado, que é mentor de tantos outros projetos Pré-Universitários distribuídos pelo município que sedia a Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

A sede do Pré-universitário Popular Povo Novo, bem como a organização entre os educadores, diferencia-se dos outros pré-universitários, que recebem o amparo da FURG, pois possui peculiaridades, dando ênfase a valorização, ao comprometido e ao reconhecimento de pertencimento e de origem de seus moradores. Sendo assim nossa sede encontra-se na Paróquia Nossa Senhora das Necessidades, que neste sentido compromete-se com a libertação dos oprimidos, na figura do educador e mestrande Diego Noda, que

sempre está engajado nos movimentos da Pastoral da Juventude e assim como Freire, com a teologia da libertação.

Nesta perspectiva “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23), a composição do quadro de educadores também se destaca com diferencial, por serem todos remanescentes do Povo Novo, o que caracteriza a importância para os educadores no processo de educação participativa e dialógica.

Sabe-se que todos os aspectos acima citados são relevantes para formação e emancipação dos sujeitos, sendo que é neste sentido que o pré-universitário Popular Povo Novo se constituiu e mesmo incipiente, possui dezoito (18) educandos e doze (12) educadores. Estes graduados são distribuídos entre as áreas do conhecimento exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, bem como trabalham também questões de valorização da identidade social, potencializando a vontade dos moradores em ingressar no ensino superior, onde “há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das 1247 ruas, no corpo de cada um e de cada uma de nós.” (1992:10).

Nesta análise, os educadores/educandos assumiram uma pedagogia da esperança, bem como uma educação como prática para a liberdade, visto que incompletos encontram-se todos em processo de construção e engajamento nas políticas da educacionais que através da Educação Popular são sinônimos de de luta e resistência.

Nesse sentido, buscamos estar presentes no XX Fórum Paulo Freire, com intuito de fomentar e fortalecer este Pré-universitário, que almeja vida longa, mas que para isto precisa beber na fonte, vivências e utopias através das frentes teóricas e práticas que acreditamos encontrar neste evento.

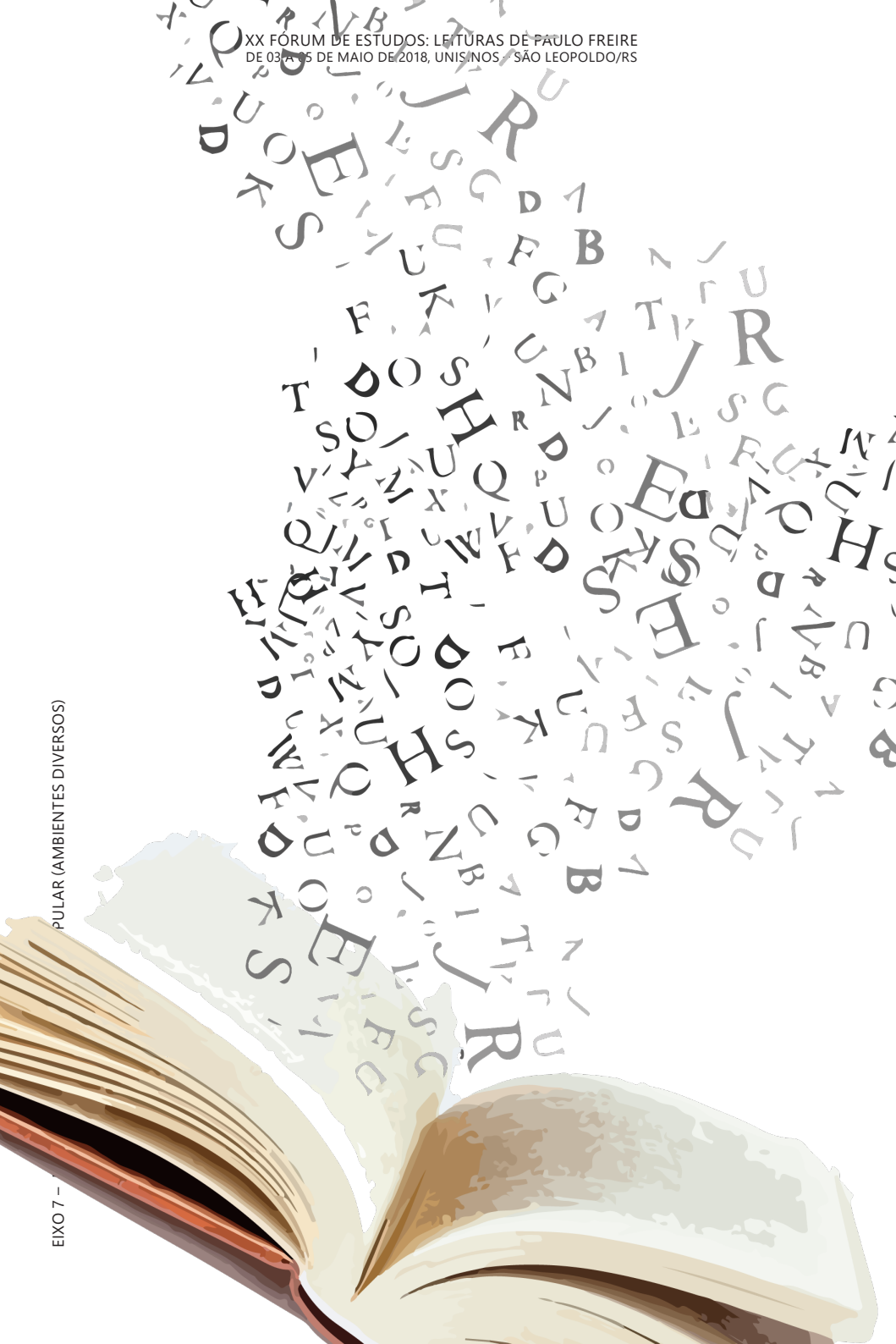
## REFERÊNCIAS:

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro

com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: **uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

NASCIMENTO, A. **Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade**. In: BRAGA, M.L.S.; SILVEIRA, M.H.V. (Orgs.). O programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.



## REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DA PEDAGOGIA FREIREANA

*Carlos Alberto Xavier Garcia<sup>1</sup>*  
*Simone Medeiros da Silva Garcia<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Educação. Formação. Teoria. Reflexões freireanas.

### INTRODUÇÃO

Neste trabalho procuramos refletir sobre alguns temas em destaque na obra de Paulo Freire, para socializar estudo feito a partir do material de estudo e depoimentos em vídeo utilizados pelo Grupo de Estudo do Projeto de Extensão Estudos de Pedagogia Freireana que encontra-se em funcionamento na Unipampa Campus São Gabriel, São Borja e Uruguaiana e que originou-se de um curso de aperfeiçoamento em educação do campo realizado pela Unipampa nas cidades de São Borja e São Gabriel em 2014/2015. Tem como base as leituras realizadas a partir da obra de Paulo Freire e do curso online Primeiras Palavras em Paulo Freire realizado pela Editora Dialogar em Santa Catarina em que alguns membros do projeto de extensão realizaram em 2017/2018 e visa divulgar a pedagogia freireana.

### OBJETIVOS

Apresentamos neste texto algumas reflexões a partir da leitura realizada sobre a biografia de Freire, tendo como ponto de partida a compreensão dos textos em estudo e os depoimentos de pessoas da família de Paulo Freire e que

---

1 Prof. na rede estadual e Técnico em Assuntos Educacionais na Unipampa – Campus São Gabriel. Coordenador de Projeto de Extensão e Grupo de Estudo Paulo Freire. cxaviergarcia368@gmail.com

2 Profa na rede estadual. Membro do Grupo de Estudo Paulo Freire da Unipampa. profsimonesg@hotmail.com

realizaram em forma de entrevista uma apresentação do autor enquanto pai, marido e profissional da educação.

Para isso utilizamos os textos de apoio no grupo de estudo e assistimos aos vídeos do curso Primeiras Palavras para refletirmos sobre a prática e assim, considerarmos as práticas de educação popular que ocorrem em nível de Brasil por docentes da educação básica que estão embasados na teoria da Libertação desenvolvida por Paulo Freire e identificada em obras como Pedagogia da Autonomia.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme o pensamento de Paulo Freire, o ser humano é um ser inacabado e através da educação busca Ser Mais. Ser Mais humanizado. Para isso a educação deve ser problematizadora, levando a um processo de humanização. Nesse sentido o educador que desenvolve uma pedagogia libertadora é provocador, desafiador, respeita e valoriza a cultura e a realidade dos educandos.

A educação é um ato de transformação social e os educadores cumprem um papel social na luta contra a opressão na busca da humanização. Sob o ponto de vista político pedagógico, a educação não é um processo neutro, pode servir para manter ou transformar a realidade a qual estamos inseridos. O diálogo é o instrumento pelo qual o educador vai estabelecer a problematização do contexto social, levando os educandos a refletir, a criar e a criticar com o propósito de transformar a sociedade.

Freire nos fala da humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Para o autor uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação é a nossa recusa em transformar a docência em bico, bem como a de confundir a função docente com a de “tios e tias” de educandos.

O pensador da Pedagogia da Autonomia nos fala da profissionalidade idônea e da organização política do magistério, em que defende o reinventar da luta dos professores (Freire, 1998, p.75-76).



Nesse sentido entende que uma das tarefas fundamentais do educador progressista é a provocar, estimular e levar o grupo a compreensão da realidade (Freire, 1998, p.92).

Para reforçar a ideia de transformação (Freire, p.93) afirma que a sombra invasora do opressor precisa ser expulsa pelo oprimido, substituída por sua autonomia e responsabilidade. Para Freire a prática educativa é afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança.

## **METODOLOGIA**

O procedimento para este trabalho foi um estudo bibliográfico a partir de textos, das obras em destaque na produção de Paulo Freire e dos vídeos produzidos pelo Instituto Paulo Freire e disponibilizados pela Editora Dialogar de Santa Catarina e que oferece o curso *on line Primeiras Palavras em Paulo Freire*. Metodologicamente nos apoiamos na pedagogia de Paulo Freire para problematizar e entender o pensamento de Freire como principal objetivo do estudo e não trazer respostas.

Assim, percebemos que Freire ao pensar sobre a prática escolar se contrapõe ao sistema denominado de educação bancária, de ensino pré-estabelecido em aspectos de funcionalidade e sem conexão com a realidade do educando, onde a disposição do conhecimento é usualmente fornecida de forma sistemática e global, o que fere a autonomia do indivíduo na busca do conhecimento e enaltece formas de ensino alienadoras e geradoras de pseudo-instruídos, uma vez que não liberta o indivíduo, mas o aprisiona com análises e discriminação.

Após as leituras realizadas e feitas as discussões acerca da pedagogia da autonomia, bem como análise dos vídeos sobre a vida e a obra de Paulo Freire, podemos dizer que o processo de libertação se busca coletivamente de forma efetiva para atingirmos a mudança social almejada.

O educador tem um papel fundamental de liderança no espaço pedagógico e em qualquer lugar que atue, que

busca compreender a realidade e enfrenta a realidade e assim interfere na mesma de forma crítica e reflexiva, através do diálogo, na busca da transformação social.

O vídeo *Andarilho da Utopia* mostra relatos, depoimentos de amigos, familiares, escritores que falam sobre a vida e a obra de Paulo Freire. Os relatos dão conta de que Freire foi reconhecido mundialmente pela sua obra, tendo recebido um prêmio em Washington em que leva o próprio nome de Freire aos melhores educadores reconhecidos internacionalmente. Fala, ainda, da participação de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo e da criação do MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos) durante o governo de Luiza Erundina.

No vídeo *Paulo Freire Contemporâneo*, temos um documentário a respeito da vida e pensamento do notável educador brasileiro Paulo Freire. Através de relato histórico e depoimentos temos neste material uma descrição de quem é Paulo Freire, sua história de vida e sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido*. O documentário mostra o início da vida acadêmica de Freire e a opção pela Pedagogia e um novo método de alfabetizar. O vídeo possui contribuições de pensadores contemporâneos e companheiros como Moacir Gadotti que é hoje um dos especialistas na obra de Freire, além de mostrar o funcionamento do Instituto Paulo Freire.

No vídeo acima o autor de *Pedagogia da libertação* afirma que não gostaria de ser lembrado apenas como criador de um novo método de alfabetização, mas de ter contribuído significativamente para um mundo com mais justiça social. Os vídeos são muito significativos e devem ser objeto de divulgação e estudo da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

A conscientização tão propagada por Freire, trata-se de um compromisso histórico com os povos oprimidos e nesse contexto encontramos os moradores das periferias que fazem sua história como sujeitos da ação e que são oprimidos pelas condições de vida a que são submetidos na sociedade capitalista. Freire convida-nos à conscientiza-

ção crítica como compromisso histórico com os excluídos, como um compromisso com o mundo e com o próprio ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os escritos de Freire, a educação transforma e é capaz de transformar os seres humanos na medida em que os capacita a agirem conscientemente sobre a realidade objetivada, idealizando o que se pretende atingir, rompendo com as relações opressivas de produção, superando barreiras que impedem a humanização do humano.

A metodologia dialógica de Freire nos leva a desenvolver o conhecimento no exercício da práxis, de forma que distanciando-se do mundo para podemos admirá-lo. Nessa concepção o ser humano deixa de estar numa posição ingênua e passa a produzir seu próprio mundo, fugindo ao controle do opressor, fazendo com que as relações sociais resultem em uma mudança estrutural da sociedade em que estamos inseridos.

Assim, a importância da metodologia empregada na Educação Popular, na perspectiva de conscientização defendida por Freire, deve ter desenvolvido o suficiente para penetrar na essência dos fenômenos materiais de maneira permanente.

Dessa maneira, Freire salienta que as relações do seres humanos se apresentam de maneiras diversas, sendo que cada uma deve ser compreendida de uma forma própria e respondida de maneira original. Não se pode responder a todas com respostas padrão, pois isso é inexistente nas relações humanas. As respostas correspondem aos desafios e, cada resposta transforma o mundo e a nós mesmos, sempre de maneiras diferentes.

Acreditamos que os objetivos deste trabalho que são de analisar e compreender o pensamento de Freire e a aplicabilidade de sua pedagogia em uma proposta de projeto de extensão serão atingidos ao propor cursos, oficinas, workshops e evento em forma de seminário de Educação.

O objetivo maior está voltado para a formação continuada dos educadores da educação básica com o tema da pedagogia freireana, contemplado nesta discussão e que deixam uma mensagem de comprometimento da extensão universitária com a formação continuada e a importância desta para a transformação na sociedade, notadamente a da população mais carente.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. 53p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1998.
- DICKMAMM, Ivo & Ivano. Curso Primeiras Palavras em Paulo Freire. Disponível em <http://cursoppf2contatosite/login>. Acesso de 04/03 a 09/04/2018.
- Vídeo Paulo Freire: O andarilho da utopia. Programa 5.
- Vídeo: Paulo Freire contemporâneo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5y9KMq6G8l8>. Acesso em 09/04/2018.

# RISCOS, PERDAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR NA (RE) CONSTRUÇÃO COLETIVA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS<sup>1</sup>

*Carlos Eduardo Moreira<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Educação Popular. Política Educacional. Paulo Freire.

## INTRODUÇÃO

Este estudo reúne um conjunto de reflexões sobre riscos, perdas e desafios para a Educação Popular (EP) surgidos a partir do desenvolvimento e aplicação da Metodologia de Planejamento Estratégico Participativo Educacional (PEPE) de construção de instrumentos de gestão da política educacional municipal, voltada para a efetivação de dois grandes objetivos: contribuir para a participação social qualificada dos sujeitos sociais e a melhoria dos resultados dos educandos de escolas públicas municipais brasileiras. Essas reflexões também fazem parte dos desdobramentos da pesquisa quali-quantitativa em abordagem de Pesquisa Participante, desenvolvida no Programa de Estudos Pós Graduados em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), no período de 2011 a 2016 (MOREIRA, 2016).

A Metodologia PEPE foi elaborada a partir de princípios e orientações da EP, associada aos procedimentos da democracia participativa, e da releitura do Planejamento Democrá-

1 A pesquisa “Globalização das políticas públicas educacionais no Governo Lula: uma metodologia para a democracia participativa”, teve o financiamento da CAPES por meio da Bolsa Sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra, em Portugal, e a bolsa de pesquisa em nível de doutorado do CNPq.

2 Coordenador do Programa Educação Municipal do Consórcio Público Intermunicipal Serra Catarinense (CISAMA), na cidade de Lages, Santa Catarina. E-mail: carloseduardomoreira@yahoo.com.br.

tico Participativo (GANDIN, 1994), das orientações metodológicas da Pesquisa Participante (BRANDÃO, 1999, 2006), da teoria da ação dialógica de Paulo Freire (1997) e do Planejamento Estratégico Participativo (PEP) (SOUTO-MAIOR, 1995). A aplicação da Metodologia PEPE aconteceu em redes e sistemas de ensino público de mais de vinte municípios do Sul do Brasil ao longo dos últimos treze anos. Uma metodologia que se definiu pelo “aprendizado em relação” entre os sujeitos participantes, que não possuem um polo sabedor e outro ignorante, como afirmou Freire (1997), mas pessoas que desenvolvem relações intersubjetivas e ensinam e aprendem para que possam “pronunciar o mundo” e “aprender fazendo” a gestão democrática da política educacional.

Para apresentar esta reação e resistência contra-hegemônica para o campo da política educacional, organizo este texto em três momentos distintos e complementares. Primeiro, apresento sentidos e significados das dessas reações no campo das políticas educacionais, evidenciando a existência de experiências que precisam ser reafirmadas e divulgadas como inspiradoras de avanços no processo e institucionalização de procedimentos da democracia participativa. Segundo, discuto possíveis riscos e perdas para a EP em função da sua atuação “por dentro” da estrutura do Estado na construção coletiva dos instrumentos de gestão da política educacional em municípios brasileiros. Terceiro, apresento os principais desafios surgidos no trabalho de assessoria educacional com a implantação da Metodologia PEPE nos municípios da Serra Catarinense.

## **REAÇÕES CONTRA-HEGEMÔNICAS**

As reações contra-hegemônicas ao domínio do pensamento neoliberal estão diretamente identificadas com diferentes iniciativas de base ou provocadas por organizações e intelectuais vinculados ao campo popular, que procuraram lutar contra os resultados sociais da globalização hegemônica, abrindo espaços para a participação democrática e a busca de alternativas às formas dominantes de desenvolvi-

mento e de conhecimento, com a adoção de procedimentos da democracia participativa, nas últimas três décadas.

Na América Latina, com a predominância do viés gramsciano de “ocupar espaços estratégicos” para a mudança gradual, continuamos a busca por alternativas solidárias, igualitárias e plurais de convivência que vem sendo concretizado em espaços comuns de diálogo e negociação entre as organizações sociais, os movimentos sociais, os partidos políticos e os representantes de governos, para a construção coletiva de políticas públicas, a exemplo do que aconteceu na transição democrática formal do Brasil, no final do século XX e início deste século (MOREIRA, 2013).

Cabe ressaltar que a intensificação extrema das interações mundiais no capitalismo globalizado, nas últimas décadas, com mutações profundas e aceleradas nos planos econômico, social, político e cultural, não garantiu somente o fortalecimento do sistema de produção capitalista e a hegemonia do pensamento neoliberal, com o aumento da exclusão social e da marginalização de grande parcela da população. A globalização também produziu reações contra-hegemônicas que têm buscado alternativas ao domínio exclusivo do capital sobre as relações humanas, como vem sendo divulgadas nas edições do Fórum Social Mundial (FSM).

Uma das principais conquistas, nessa direção, como forma de “reinvenção da democracia”, foi à implementação de novos dispositivos institucionalizados da democracia participativa, na qual existe a garantia dos cidadãos participarem diretamente das decisões políticas, o que significou uma revalorização das conquistas confirmadas nos textos legais e na adoção de práticas sociais identificadas com elementos de uma cultura política democrática.

## **RISCOS, PERDAS E CONQUISTAS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR**

Nos períodos de 2004 a 2016, como membro da Equipe do Instituto Ágora e, em 2017, como coordenador do Progra-

ma Educação Municipal do consórcio público da Serra Catarinense (CISAMA), participei de trabalhos de assessoria em redes e sistemas de ensino públicos de municípios catarinenses. O trabalho tem sido desenvolvido a partir da discussão e do aprofundamento dos pressupostos políticos e filosóficos de metodologias participativas e das possibilidades surgidas com as chamadas “determinações democráticas” da legislação educacional nacional. A legislação vigente também possibilitou a elaboração coletiva de normas da gestão democrática dos sistemas de ensino e a participação dos profissionais da educação e de representantes das comunidades escolares em conselhos escolares ou equivalentes, conforme os artigos 12 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2014a), bem como a obrigatoriedade de elaborar coletivamente a Lei da Gestão Democrática e o Plano Municipal de Educação, segundo o que determinou o Plano Nacional de Educação (II PNE) (BRASIL, 2014b).

As ações de assessoria, nesses trabalhos, foram direcionadas para consolidar institucionalidades democráticas e contribuir para a constituição de sujeitos comprometidos com a “democratização da democracia” e corresponsáveis pela construção coletiva de um projeto educacional nesses municípios. Esses objetivos seguem a tradição inaugurada pelo educador Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com uma administração por colegiados, o trabalho coletivo, a representatividade e a participação de membros da comunidade (FREIRE, 2001), e inúmeras administrações do Partido dos Trabalhadores (PT), que incorporaram princípios e estratégias da EP. Nesses momentos, também se reafirmou a saída da EP da condição de algo marginal à sociedade, restrita somente em atividade de formação de sindicatos, igrejas, entidades e grupos de caráter alternativo e popular, para a incorporação do fluxo da “política institucionalizada” e da própria pedagogia, segundo Streck (2006).

A “entrada” no espaço do Estado tem significado riscos e possíveis perdas para a EP, ao mesmo tempo tem sido



uma reação mais significativa para o enfrentamento das tendências economicistas e despolitizadoras do ensino público, especialmente com o atual Governo Temer, que assumiu o direcionamento da política de Educação Básica para a submissão aos interesses do mercado e a interferência direta do chamado “Sistema S” nos sistemas municipais de ensino.

Cabe ressaltar um debate não muito recente, dos que eram contrários à institucionalização da EP, nos anos 90 do século passado e na primeira década deste século, no que o sistema escolar em si possui um “caráter controlador” inerente à ordem institucional da qual as escolas fazem parte, o que limitaria e restringiria o trabalho formativo e politizador da EP no interior da estrutura do Estado. Todavia, três fatos mudaram, em parte, o rumo da compreensão da resistência e dos temores com essas implicações, especialmente, pela ida de Paulo Freire à Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (1989-1991), pela vitória eleitoral de partidos comprometidos com as causas sociais, que assumiram propostas de implementação de práticas formativas da EP no campo das políticas públicas, e o trabalho de indução democrática do Ministério da Educação (MEC) no segundo mandato do Governo Lula.

O projeto democrático-popular, segundo Dagnino (2006), foi sendo consolidado pela institucionalização de espaços públicos enquanto “momentos pedagógicos” de construção coletiva de um verdadeiro movimento contra-hegemônico: tanto pela adoção de procedimentos da democracia participativa como pela luta em defesa dos Direitos Sociais e promoção de melhorias das condições de vida das classes populares. Uma “pedagogia da gestão democrática” em diferentes administrações públicas, a qual evidenciou mudanças também em termos de atitudes, valores, comportamentos, mentalidade e procedimentos, tanto aos que estão inseridos no interior dos aparelhos estatais quanto aos que atuam na sociedade civil.

As mudanças também acentuaram o resgate desses espaços para o desenvolvimento de atividades formativas

de EP, em uma convergência entre participação e ação dos governos municipais e representantes da sociedade civil. Como assinalou Pontual (2005) sobre o principal objetivo da formação para a construção de políticas públicas: “criar as condições para que esta participação ocorra de fato, capacitando os diversos atores (da sociedade civil e do Estado) para o exercício de uma nova prática de gestão pública democrática” (p. 102).

Nessa convergência, concordo com aqueles que afirmam que há o risco da EP ser reduzida a um conjunto de procedimentos metodológicos utilizáveis para a domesticação de pessoas e manipulação de processos políticos por parte de agentes e técnicos de governos e organizações que desejam o consentimento passivo aos seus projetos políticos pessoais e partidários e aos serviços e produtos comerciais disponíveis no chamado “mercado educacional”.

Além desse risco, reconheço que houve perdas sensíveis para a EP no processo de construção de políticas educacionais em alguns municípios, tais como: a limitação da autonomia dos educadores populares frente aos objetivos estabelecidos pelos técnicos locais e governantes, a redução da duração dos processos formativos populares devido à exigência de resultados rápidos e mensuráveis nos procedimentos de trabalho, especialmente para os estudos coletivos, algumas restrições às decisões coletivas frente aos determinantes legais municipais, a dificuldade e a restrição da expressão oral dos participantes em função da presença das consideradas autoridades locais e, principalmente, a permanente possibilidade de manipulação, alteração e abandono das decisões coletivas pelos governantes no decorrer do mandato de governo ou com a mudança deste.

Mesmo com possíveis riscos e perdas para a EP, os resultados da sua utilização na construção de políticas educacionais em administrações de partidos diversos oportunizaram também conquistas para a EP, reforçando a ideia

de que a conspiração democrática de inspiração gramsciana pode aproveitar tais espaços para gerar proposições contra-hegemônicas, tendo como principal objetivo contribuir para a construção de um projeto democrático-participativo para o país.

Em relação às conquistas, de uma forma geral, posso assinalar o debate público sobre os limites e as possibilidades de incorporação de princípios e procedimentos da EP no campo das políticas educacionais, que acabaram sendo utilizados posteriormente ao trabalho de assessoria nos municípios, destacando-se: a valorização do diálogo e das experiências dos participantes enquanto um aprendizado em relação, a discussão prévia das normas de trabalho coletivo, a prática participativa de planejamento educacional e a atuação colegiada na gestão educacional.

Uma conquista significativa do “aprendizado em relação”, em especial para o trabalho com os municípios, foram as discussões a partir da explicitação pública de dúvidas e questões sobre os direitos sociais e qualidade social dos sistemas municipais de ensino pelos sujeitos participantes, enquanto momentos-sínteses de reflexão sobre as possíveis contribuições da política educacional municipal para a transformação social. Relacionado a esse processo formativo coletivo, voltado para a constituição de sujeitos participativos, o movimento de resignificação e refundamentação da EP na América Latina tem reconhecido a importância em atuar diretamente na educação formal escolarizada, criando condições para que a participação realmente possa acontecer, capacitando os diversos sujeitos sociais para o exercício de uma nova prática de gestão pública democrática (PONTUAL, 2005).

Nesses trabalhos de assessoria surgiram inúmeros desafios que evidenciaram uma extrema complexidade não só na formação de sujeitos sociais, imersos numa cultura política avessa a participação social qualificada em espaços públicos, como também pela a dificuldade dos agentes públicos em compartilhar o poder de decidir coletivamente.

## DESAFIOS PARA O TRABALHO DE EDUCAÇÃO POPULAR

O primeiro desafio aparece no conflito entre as determinações da legislação nacional e municipal e as afirmações das consideradas autoridades das redes e dos sistemas de ensino (diretora, secretária de educação e prefeito municipal). No limite entre o considerado “legal” e o “ilegal”, no campo das políticas educacionais, havia uma tradição de interpretação da autoridade como detentora de uma espécie de “verdade absoluta”. Ou seja, se ela afirmasse que determinada ideia ou interpretação de um texto legal era adequada ou não, soava como algo a não ser mais questionado, devendo ser aceita, obedecida ou até negada. A prática imperial nos obrigou a buscar uma forma de garantir o acesso da comunidade escolar ao conhecimento legal e outras possibilidades de interpretação por meio de estratégias multiplicadoras com a formação de Equipe Técnica Municipal (ETM) e a realização cursos e palestras, procurando, na medida do possível, também disponibilizar textos acadêmicos e endereços de *sites* de órgãos estatais, que poderiam ser acessados para dar continuidade aos estudos e/ou obterem quaisquer informações de cunho legal ou orientações do próprio do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Como forma de tentar compreender melhor esse conflito, que não poderia ser explicado, tão somente, em função da postura autoritária e centralista das autoridades, foi questionado aos profissionais da educação das escolas municipais sobre o porquê do desconhecimento de certos debates e de inúmeras leis que tratavam, principalmente, da gestão da Educação Básica, das resoluções do CNE e da própria organização e funcionamento das redes e sistemas municipais de ensino. Segundo eles, não tiveram oportunidade de estudar e aprofundar esses temas no processo de formação acadêmica, pois seus cursos de graduação, formação continuada e especialização deram maior ênfase à perspectiva estritamente didático-pedagógica do processo de trabalho escolar, sendo desconectada de debates políticos mais profundos sobre o papel e a função da educação

escolar, no atual contexto da globalização hegemônica e de projetos políticos em disputa na América Latina.

O segundo desafio está relacionado com o desconhecimento e a desvalorização dos conselhos de educação existentes nos municípios, apesar do grande potencial deles em influenciar os rumos da política educacional e efetivar o controle social. As atribuições desses conselhos, previstas em leis federais e municipais específicas, eram desconhecidas pela quase totalidade da comunidade escolar e também pelos setores e segmentos participantes dos trabalhos coletivos. A constatação reafirmou a hipótese que a maioria dos conselhos era prefeiturizados (controlados pela prefeitura) ou inoperantes (não haviam reuniões e os membros assinavam somente as atas), o que nos fez buscar estratégias para fortalecer esse canal de participação com atividades formativas por meio de discussão da legislação educacional, revisão da Lei de criação de conselhos com a ETM e os professores dos sistemas municipais de ensino e a elaboração pelos conselheiros do Plano de Trabalho do Conselho.

O terceiro desafio tem a ver com a relação entre as demandas da comunidade em geral e os determinantes legais, o que reforçou a ideia que o desconhecimento da lei justificava, em parte, o seu não cumprimento, como geralmente era afirmado, mas que algumas demandas da população não poderiam ser atendidas em função dos chamados impedimentos legais, como também foi constatado na pesquisa sobre o Orçamento Participativo (OP), na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no Brasil (SANTOS, 2002).

Um dos grandes aprendizados desses desafios foi que o desconhecimento e a não observância do texto legal vigente deveriam ser o ponto de partida e chegada para o desenvolvimento de atividades formativas que pudessem fortalecer a organização e o empoderamento da sociedade, “abrindo” espaços para o debate coletivo sobre as principais conquistas consagradas na legislação de ensino do país e propondo coletivamente alternativas viáveis do ponto de vista técnico, econômico e político para a educação municipal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte do movimento de sistematização de experiências de EP na América Latina, este texto procurou aprofundar alguns aspectos do debate sobre riscos, perdas, conquistas e desafios no desenvolvimento de práticas participativas que favoreceram o aprendizado de valores democráticos pelos sujeitos sociais enquanto participantes de espaços públicos construídos a partir de processos coletivos formativos, nos quais foram conjugados os procedimentos da democracia participativa com a democracia representativa, buscando a consolidação de processos decisórios democráticos que reuniram as comunidades escolares e os representantes dos governos municipais para a definição de ações estratégicas que pudesse contribuir diretamente para a conquista de uma educação pública com qualidade social.

Como bem afirmou o educador colombiano Mejía (2003), na virada do século XX, iniciou-se um afastamento da ideia de transformação social, mas surgiram uma multiplicidade de protestos plurais e descontínuos e inúmeras inovações político-administrativas que não se centraram somente em debates sobre a produção nem a luta de classes, mas trouxeram novas alternativas para a vida cultural e política de diferentes povos no mundo, como foram apresentadas e debatidas nos fóruns sociais mundiais nos últimos dezesseis anos, com implicações diretas para o campo dos Direitos Sociais, que produziram novos e complexos desafios.

Os desafios estão relacionados, principalmente, ao conflito político estrutural entre as imposições do atual Governo federal neoliberal e dos agentes da globalização hegemônica - agências multilaterais e governos de Estados hegemônicos -, defensores de uma gestão empresariada para a Educação Básica, com a subordinação ao mercado, em contraposição aos objetivos e às demandas dos setores progressistas e das comunidades escolares em geral.

Em relação às possibilidades de construção coletiva de instrumentos de gestão de políticas públicas educacionais,

é possível afirmar a importância estratégica do aproveitamento da formalização da gestão democrática para o desenvolvimento de um trabalho formativo por meio da Metodologia PEPE, utilizando-se de estratégias gramscianas de conspiração democrática para contribuir na concretização de uma educação também democrática e na conquista do consentimento ativo das comunidades escolares.

Com isso, reafirmo a ideia desenvolvida neste texto que a conquista do direito dos educandos a uma educação com qualidade social pode se efetivar com o aprendizado dos valores democráticos pelos sujeitos sociais, enquanto participantes de espaços públicos construídos a partir de processos coletivos formativos de metodologias participativas, inspiradas nos princípios e nas orientações das ideias do educador Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. **Repensando a pesquisa participante**. Carlos Rodrigues Brandão (Org.). São Paulo: Editora Brasiliense, 1999, p. 223-252.
- \_\_\_\_\_. Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. **Pesquisa participante - o saber da partilha**. Carlos Rodrigues Brandão e Danile Streck (Orgs.). São Paulo: Ideias & Letras, 2006, p. 21-54.
- BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/ldb\_9ed.pdf. Acesso em: 23 ago. 2014.

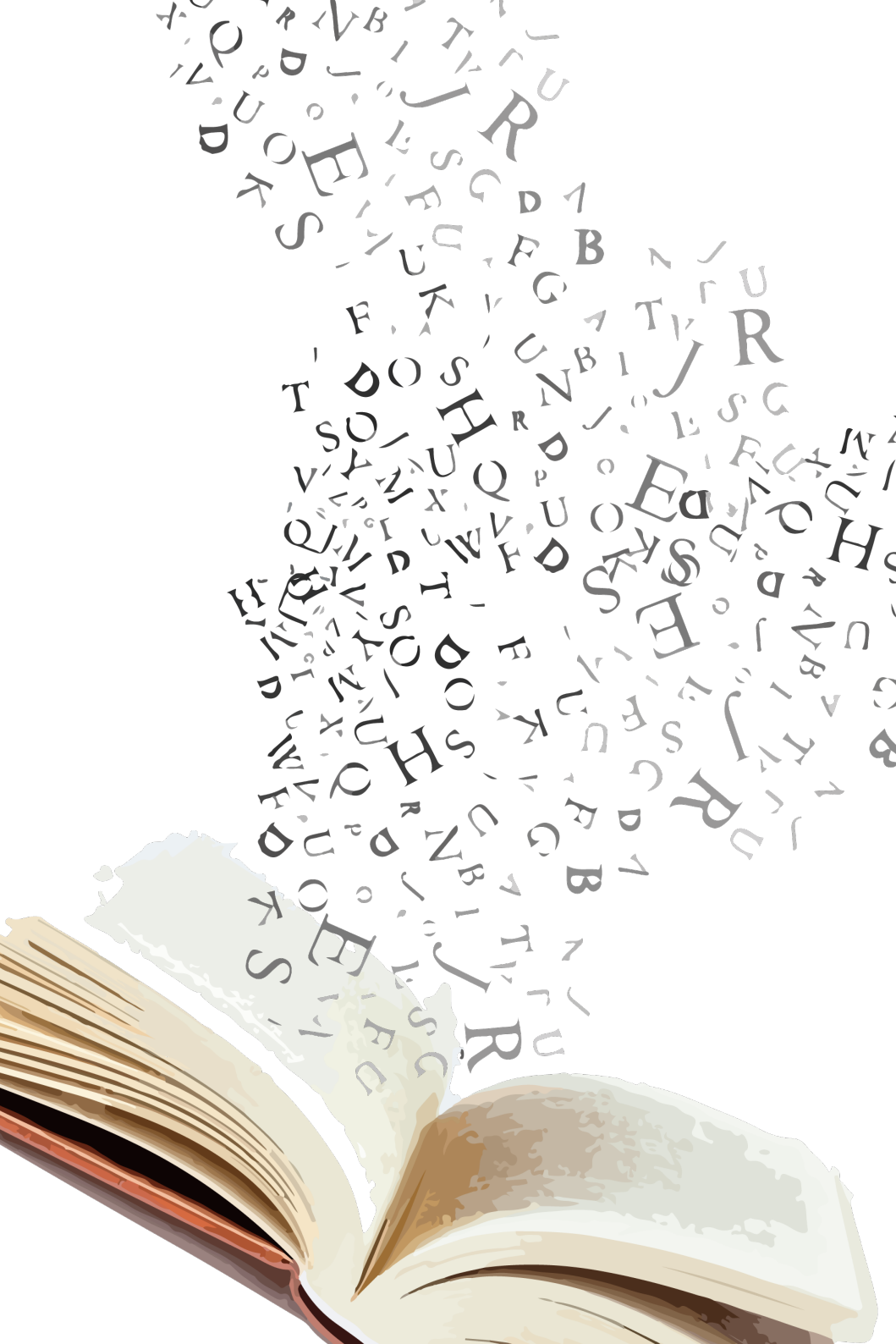
- BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b, Edição Extra, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 05 ago. 2014.
- DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas, p. 95-110. Venezuela: Faces-UCV, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação pela cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.
- MEJÍA, Marcos. **Transformação social**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. **A Educação Popular e a construção de políticas públicas em educação**: entre o personalismo político e a participação cidadã. 36ª Reunião da ANPED. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Estado de Goiás, no período de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhosaprovados/gt06\\_trabalhos\\_pdfs/gt06\\_2796\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhosaprovados/gt06_trabalhos_pdfs/gt06_2796_texto.pdf). Acesso em: 15 mai. 2015.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. **Globalização das políticas públicas de educação básica no Governo Lula: uma metodologia para a democracia participativa em municípios brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PONTUAL, Pedro. **Educação Popular e a democratização das estruturas políticas e espaços públicos**. In: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005, p. 95-105.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democracia e participação - o caso do orçamento participativo de Porto Alegre**. Porto: Edições Afrontamentos, 2002.

SOUTO-MAIOR, Joel. **Planejamento estratégico participativo (PEP): uma abordagem para os municípios**. Florianópolis/Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

STRECK, Danilo R. **A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.º 32, p. 272-284, mai./ago., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>. Acesso em 15 mar. 2013.



## SAUDAÇÕES A PAULO FREIRE: LEIAM-SE ALGUMAS REALIDADES ATUAIS DESTE MUNDO!

*Gicelda Mara Ferreira da Silva<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Cartas Pedagógicas. Educação Popular. Patrono da Educação Brasileira. 2018.

Escrevemos em 2018, entre educadores e educadoras do XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, aquilo que gostaríamos de compartilhar, quem sabe deste jeito: “Caro amigo Freire, todos e todas sentimos de ti muita saudade, fazes imensa falta, mas de outras formas tua presença acontece! Por isso, vimos a necessidade de diálogos permanentes, reconhecendo afetuosamente o valor das cartas, substanciadas do caráter especial a qual as elevastes, pelo imbricar de concepções pedagógicas, políticas e cheias de esperanças de um mundo mais humano”. Ou, talvez, nos consolasse uma conversa silenciosa, como aquela feita por Balduino Andreola prefaciando a Pedagogia da Indignação (2000), ao atender o convite da viúva Anita, juntando os últimos escritos batizados como “Cartas Pedagógicas” pelo autor das muitas pedagogias versando sobre a opressão, a esperança e a autonomia (FREIRE, 1993; 1994; 1996), e mais...

Assim, também Camini (2012) rememorou os instrumentais, as cartas, parte componente do legado de Paulo Freire. Consagrado filosoficamente e por suas vivências, incluindo ser educador e consultor educacional internacional, secretário municipal, mentor de metodologia para a alfabetização e conscientização, sujeitado à prisão e ao exílio, remete-nos às leituras reflexivas desses eventos para adiante do seu tempo, entre sujeitos simpatizantes ou oponentes.

1 Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Pedagoga. Foi Educadora Social pelo CAMP/Rede de Educação Cidadã-RECID. Curso Especialização em Educação Ambiental, gicelda\_mara@yahoo.com.br

Justifica-se a multidão de seguidores seus, estudantes, intelectuais, militantes, comunidades: guardamos respeito pelo eterno mestre, exceto aqueles que se colocam na contramão da humanidade, continuando opressores e nada solidários, batendo painéis e fantasiando-se de patos, fazendo emendas obscenas na Constituição Federal, em agravo a um Projeto Popular para o Brasil, defendendo pautas menos relevantes câmaras afora e acovardando-se às reformas e demarcações urgentes.

O sistema favorece aos que desviam ou negam recursos destinados aos serviços básicos, locupletam-se, sobretnhando os desvalidos com muitos impostos e normatizações restritivas em prol da ordem. Enquanto isso, aos abastados e corruptos ele oportuniza o perdão, a impunidade e subsídios. Permite a (in)justiça, a prisão de jovens, maioria negros, e dos "ladrões de galinha", porém, concede liberdade aos "colarinhos brancos", "fichas-sujas" na política. Faz vistas grossas a vícios de licitantes, lobistas e marqueteiros, que corroboram com o encafiar de nossas moedas nas suas contas e bancos estrangeiros – paraísos fiscais - e aplicações na exploração imobiliária, conquanto vivamos esses dias sob o slogan do que seria uma depuradora operação, chamada de "Lava a Jato".

Os homens continuam levando a natureza à exaustão, justificando como fenômenos e desastres ambientais o que de fato se configura crime, como o que ocorreu em Mariana-MG. Multiplicaram-se exponencialmente os vendilhões de palavras da bíblia, cujos capítulos particularmente desconhecem, bem como os produtores e comerciantes de cápsulas miraculosas da saúde, que sequer placebos são. Brotam qual erva daninha, a cada meia quadra e esquinas de longínquos municípios e não têm fim as filas para exames médicos. Além disso, inescrupulosos seguem envenenando os alimentos com agrotóxicos e apropriando-se fácil ou ilegitimamente de extensos territórios, ao custo do genocídio e de cinturões de miséria urbana com o êxodo. Preocupam-se com as produções em escala e

tempo recordes, mas não objetivam a distribuição justa de riquezas ou de alimentos, apenas o monopólio, tornar híbridas as sementes e mais lucrar.

Há grande investida na sedução que direcione as vontades dos diferentes públicos ao consumo exacerbado de supérfluos, idiotizando mentes e formatando comportamentos com as mídias tendenciosas e a cultural vil. Obstam o direito à boa escola e às ciências, onde os professores, infelizmente, representam a classe profissional envergonhada pela baixa valorização, distante extremíssima das vantagens salariais do legislativo e do judiciário brasileiro. E, ironicamente, são apregoadas a “preservação da família” e da “escola sem partido”, com indivíduos da falsa classe média trajando as cores da Pátria, a exhibir faixas com pedidos de “Ética”, “*impeachment*”, “Fora Freire”, “Fora Dilma” e “Fora Lula”!

Privatizando e precarizando instituições e o patrimônio público, reduzem o Estado, desassistem aos necessitados, condenam programas sociais como o “Bolsa Família” e resgates históricos como cotas de vagas em universidades e outros concursos, para empobrecidos; fomentam atos de xenofobia ou homofobia, e da nefasta ditadura parecem ter saudade ou esquecer. Quanta intencionalidade maldosa! Já, os cenários mundiais de conflitos, guerras, nos deixam impotentes, estarrecem pelas mortes de tantos inocentes, na globalização que se afina como o desenvolvimentismo econômico, ao invés de esforços para a sustentabilidade e a paz, de modo que permanecemos em sobressaltos.

O tempo real das notícias, aflorando aos borbotões, em meio aos milhões de curtidas nas postagens das redes sociais, ou dos canais de TVs a cabo, até nos roubam o fôlego e corremos apressados sem atentar à escuta de nós mesmos e do outro, entre paredes e “conexões solitárias”, atordoados, possíveis depressivos e suicidas que pouco se encontram efetivamente para pensar soluções coletivas. Todos e todas, diga-se de passagem, devidamente chipados! Não precisou ser implantado dispositivo em cada

cidadão, se optamos carregar computadores e telefones localizáveis (IP) pagando caro por qualidade desigual de serviços.

Trabalhadores viajam amontoados nos transportes coletivos, senão, presos no tráfego irracional do ir e vir individualista que satisfaz a indústria automotiva, desproporcionalmente a planejamentos inteligentes de cidades. Situamos-nos, ainda, entre o medo e a indiferença à violência, à mendicância e à fome, banalizadas; e à fuga para a drogadição, às reinventadas facetas da escravidão e desemprego, aonde o tempo de ócio é proibitivo, esporte e lazer são negócio com campeonatos nas telas, menos “espraiados”, como diz o ex-governador do Rio Grande do Sul, em escolas, praças e bairros, indistintamente.

Freire, contudo, nos identificaria: mulheres e homens da classe popular, trabalhadores da cidade e do campo, negros, indígenas, estudantes, intelectuais, integrantes de movimentos sociais, que lhe compreendem e defendem. Somos a maioria da população e temos bandeiras de luta em causas que envolvem moradia, saúde, educação, trabalho e renda, sustentabilidade, gênero, equidade... Constituímo-nos, irmanados aos invisíveis e ditos inviáveis – não por Freire, que arguiu consistência nas viabilidades inéditas, provocando à ampliação do repertório de conhecimentos e ao rigor, para que tomássemos coragem à emancipação.

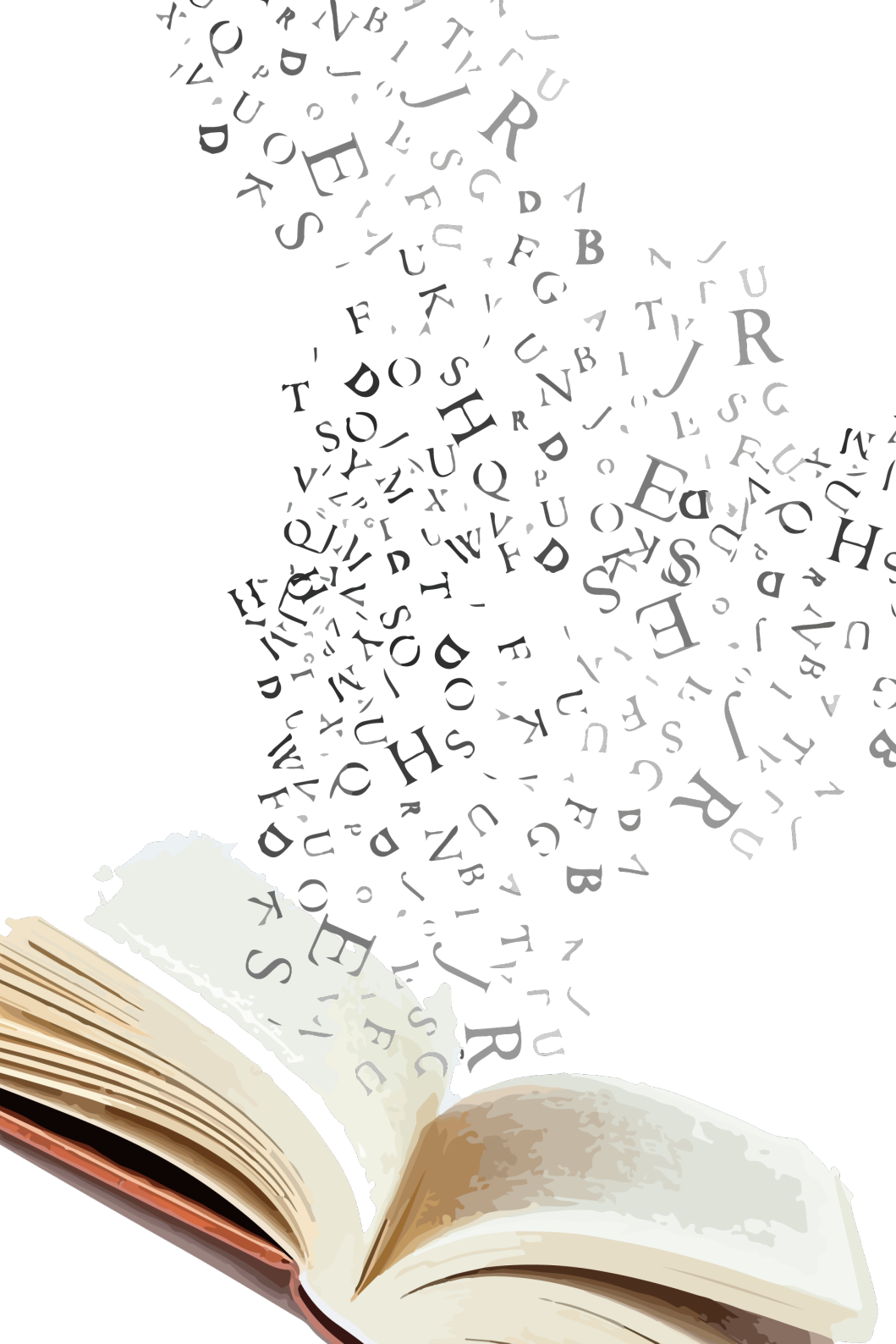
O mestre que já não está conosco desde 02-05-1997, quando receberia um dos seus 41 títulos de Dr. *Honoris Causas*, em Cuba, representado por frei Beto, tem suas obras reconhecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). As pessoas não param de descobri-lo como problematizador da educação contextualizadora em todos os níveis, sem aceitar que cabeças sirvam ao depósito de informações por centralizadores do saber, adeptos às práticas limitadas ao ensino tradicional e ao tecnicismo sustentador do mercado, que desperceba gentes, temas geradores, saberes prévios e direitos. Logo, as rodas de conversa e os compartilhamentos e sistematiza-

ções de experiências confirmam o belo *locus* para exercitarmos diálogo e dialogicidade. E todo este processo elevou o nome do educador a Patrono da Educação Brasileira!

É para sermos céticos, conformistas, fatalistas? Não! Ele mesmo foi exemplo de persistência e esperança. Precisamos transformar realidades, vencer muros, grades e golpes! Precisamos reinventá-lo como pediu, evidenciando sempre com letras maiúsculas o conceito, o substantivo próprio “Educação Popular”, engrossando as marchas e trocando mais cartas questionadoras, tentando responder sobre a ontologia do ser!

## REFERÊNCIAS

- CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: aprendizagens que se entrecruzam e se comunicam - 1 ed. – São Paulo: Outras Expressões. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.





## UM PACTO PARA APRENDER

*Adelmar Alberto Carabjal<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este trabalho, inscrito no “Eixo Paulo Freire: políticas públicas e a gestão educacional” apresenta o relato de uma experiência de gestão pública participativa na área da educação municipal cujos resultados evidenciaram melhoria dos indicadores de Qualidade Social da Educação. Trata-se da gestão educacional da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo da denominada Administração Popular (2009-2016).

### OBJETIVOS:

- Avaliar os resultados de gestão educacional que procurou uma relação de participação popular e imbricamento entre Estado e Sociedade.

- Verificar as possibilidades de enfrentamento, com resolutividade ou melhoria, de problemas educacionais através da Educação Integral e de ações intersetoriais dentro da Administração Pública Municipal.

### REFERENCIAL TEÓRICO:

O trabalho se coloca dentro da perspectiva histórico-crítica. Autores referentes: Paulo Freire, José Clóvis de Azevedo e Jaqueline Moll.

### METODOLOGIA

Uso de Análise de documentos.

---

1 Mestre em Educação

## ANÁLISE:

As políticas e ações na área da Educação mantiveram coerência com os compromissos gerais do Programa de Governo da Administração Popular: a) trabalhar mais e melhor; b) democratizar o governo através da participação dos cidadãos; c) desenvolver políticas garantidoras de direitos e cidadania; d) fortalecer o Pacto Federativo através de ações de cooperação entre os entes da Federação.

Frente às transformações da sociedade contemporânea e da realidade específica de Novo Hamburgo, a SMED colocou-se o desafio de pensar a educação pública sob a perspectiva da Escola Cidadã em que, através da participação e da qualidade social da Educação, todos e cada um(a) dos(as) estudantes tenham garantido o direito de aprender, visto que essa é a essência da escola.

Nesse contexto, os objetivos gerais que orientaram o planejamento e a execução do trabalho da Rede Municipal de Ensino foram os seguintes:

- a) Democratizar a gestão escolar;
- b) Democratizar o acesso e a permanência na escola com efetiva aprendizagem;
- c) Democratizar o conhecimento para o sucesso escolar dos alunos;
- d) Valorizar e qualificar os profissionais das escolas.

Vale lembrar que Novo Hamburgo, desde a sua fundação há 91 anos, apresentou preocupação com a educação. Inicialmente com a chegada de imigrantes, na sua maioria, alemães, evangélicos e católicos que foram criando suas instituições de ensino e posteriormente com a criação de escolas públicas estaduais (década de 50-60) e municipais (décadas de 80/90/2010). Cabe destacar que a expansão da rede educacional, especialmente a municipal de ensino fundamental incompleto, aconteceu no momento da expansão e consolidação do sistema local/regional de produção (*cluster* coureiro-calçadista exportador) nas décadas de 80/90 que aumentou a população oriunda do interior do RS e de SC.

A última expansão da Rede Municipal aconteceu recentemente durante a gestão da Administração Popular com a construção de doze novas Escolas de Educação Infantil em parceria com o PROINFANCIA do MEC e da implantação da Educação Integral através do PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO do MEC e das parcerias com Entidades da sociedade civil e Instituições Comunitárias.

As políticas e ações da gestão da Escola Cidadã foram planejadas e executadas coletivamente alcançando resultados educacionais concretos que indicam evolução. Em 2014 Novo Hamburgo foi uma das três cidades brasileiras que recebeu o Prêmio Destaque em Gestão Educacional de Resultados, promovido pela UNESCO/ MEC/ FNDE/ UNDIME, contribuindo com as metas do Plano Nacional de Educação e do Compromisso Todos pela Educação.

A primeira ação coletiva proposta pela SMED à Rede Municipal de Ensino no primeiro ano de governo foi a Pesquisa Sócio-Antropológica pela qual todas as professoras(es), funcionárias(os) e equipes diretivas de todas as escolas junto com o prefeito, secretário da educação e equipe visitaram os lares dos alunos e suas famílias. O objetivo desta grande ação mobilizadora, que depois se implantou no calendário escolar, foi o de conhecer a realidade do local, a situação de vida e as expectativas dos alunos e suas famílias.

Os dados das pesquisas foram subsídios utilizados para o planejamento do trabalho didático-pedagógico. Dentre os resultados obtidos destacam-se a boa receptividade das famílias, a melhoria no trabalho na sala de aula, o reconhecimento social do papel do professor na comunidade, as conversas olho no olho entre pais, professores e alunos e a melhora da autoestima e da sensibilidade dos professores bem como dos estudantes e seus familiares.

A partir desta ação que produziu diagnósticos por escola, bairros e regiões a gestão municipal teve uma apropriação da situação geral da rede municipal de ensino para subsidiar o planejamento da gestão.

O planejamento e as ações foram inspirados em Paulo Freire e outros autores que trouxeram contribuições da Educação Popular. Também se fez uma leitura e verificação da experiência da Escola Cidadã de Porto Alegre e de outras experiências que tinham avançado, embora com limites, para além da afirmação dos teóricos da sociologia da educação reproducionista no sentido da escola ser apenas um espaço de reprodução de relações capitalistas. No caso de Novo Hamburgo, já havia algumas escolas, que por iniciativas da equipe diretiva e/ou de professores individualmente vinham desenvolvendo ações no sentido de uma educação mais comprometida com as classes populares.

Mas, como constatou Sergio Haddad, esta intencionalidade política já presente na década de 70/80 nos educadores populares, no caso de uma gestão municipal da educação deveria sair de um voluntarismo individual de alguns para uma construção coletiva em rede. Para isso era necessário dar voz e vez às comunidades escolares como um todo.

Assim, os próximos passos foram pela ordem: a criação e implantação da Eleição Direta para Direção de Escola (2009) e a realização da Primeira Conferência Municipal de Educação de Novo Hamburgo (2010/2011).

O anteprojeto de Lei de Gestão Democrática foi debatido em todas as escolas da rede municipal recebendo emendas com a participação de mais de doze mil pessoas (professores, pais, alunos e funcionários de escola). Os vereadores aprovaram o PL de maneira unânime nas duas votações.

A I Conferência Municipal de Educação de Novo Hamburgo teve um papel de constituinte escolar. Durante dois anos a Rede Municipal de Ensino avaliou a sua caminhada e deliberou sobre os princípios e diretrizes que estão orientando a educação pública de Novo Hamburgo. Os seis eixos da Conferência foram: 1) Conhecimento e currículo: tempos e espaços na escola; 2) Avaliação; 3) Gestão democrática; 4) Princípios de convivência; 5) Inclusão, diversidade e igualdade; 6) Educação ambiental e sustentabilidade.

Como diz Marília Amorim citando Bakhtin no contexto da pesquisa, eu também diria que no campo da gestão educacional, a I Conferência Municipal de Educação foi um lugar dialógico polifônico, pois uma multiplicidade de vozes foi ouvida nas etapas escolares, regionais e na etapa municipal geral. Estas muitas vozes ouvidas em todos os bairros do território municipal ainda ecoam nos textos escritos que foram amplamente discutidos e deliberados de baixo para cima nas várias instâncias da Conferência acima elencados.

Na sua estratégia a Escola Cidadã procurou implantar uma Educação Integral e Integrada. Integral no sentido da ampliação e qualificação dos tempos e espaços com o intuito de que o trabalho educacional levasse em consideração todas as dimensões do Ser Humano. Integrada no sentido de uma Escola que se integra ao seu bairro, no território de sua cidade buscando a participação e a qualidade social para que todos possam aprender. A ideia era que a cidade progressivamente fosse tornando-se uma cidade educadora. Sem contar o atendimento da Educação Infantil, na Educação Integral chegou-se ao atendimento de 60% dos estudantes do Ensino Fundamental (em torno de 12 mil crianças e adolescentes).

Os objetivos gerais do Pacto pela Aprendizagem foram: 1) diminuir os índices de reprovação através de uma atenção especial e individualizada aos alunos(as) com dificuldades de aprendizagem, a partir de diagnóstico individualizado (anamnese pedagógica), para garantir a qualidade social do processo de ensino e de aprendizagem para todos os alunos(as) da Rede Municipal de Ensino; 2) Mobilização coletiva para criar um ambiente de solidariedade e compromisso de todos com o ensino e a aprendizagem, reconhecendo as diferenças nos tempos e ritmos dos alunos, de maneira a contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem e o sucesso escolar de todos.

## **RESULTADOS (A PARTIR DAS AÇÕES)**

Ao longo do texto foram apresentados resultados e nesta parte, descrevo outras ações que contribuíram para o sucesso escolar:

- Anos Iniciais – Projetos de Alfabetização e Letramento.
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013 – 2014).
- Projeto de transição – Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.
- Implantação da Iniciação Científica e Tecnológica em todas as Escolas da RME-NH.
- Criação (inérita) das Feiras Municipais de Iniciação Científica e Tecnológica em parceria com a Fundação Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Intel e a CNPq.
- Participação das escolas de Ensino Fundamental na Mostratec Júnior/Liberato desde 2011 até hoje.
- Criação e implantação da Mostra Anual de Cinema Curta a Inclusão (Produção de filmes sobre trabalho de Educação Inclusiva, estes produzidos pelas comunidades escolares).
- Programa de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada – Proeja/FIC (parceria ASBEM/CIP e IFERS Bento Gonçalves).
- Formação Continuada de professores Universidade Aberta do Brasil - UAB – (convênio com UFRGS,UFSM,UFPAR,UFPEL).
- Criação de 45 Salas de Recursos Multifuncional.
- Criação de 40 Laboratórios de Aprendizagem.
- Fortalecimento dos Espaços Pedagógicos com atendimento de alunos.
- Atelier Livre Municipal decretada oficialmente Escola Municipal de Artes.
- Núcleo de Apoio Pedagógico-NAP (foram criados 8 polos nos bairros).

- Centro de Educação Ambiental Ernest Sarle - Lomba Grande.
- CEPIC/NTE (Centro de Formação e Núcleo de Tecnologias Educacionais).
- Criação Programa Um Computador por Aluno / Projeto Mundinho.
- Escola Integrada no Bairro (Mostra Multicultural com Ações de serviços globais).
- Olimpíadas Escolares e Jogos Estudantis.
- Projeto de Recreação nas Férias.
- Criação e Implantação do Projeto Viva Mais (Qualidade de Vida e Saúde para Professoras e Funcionárias das Escolas) em parceria com Equipe Multidisciplinar do Instituto de Previdência Municipal (IPASEM).

Todas as ações acima citadas contribuíram para a melhoria nos índices de aproveitamento da RME com destaque para a articulação entre as diferentes ações envolvendo toda a comunidade escolar, a efetivação de parcerias com diferentes segmentos da comunidade em geral, a melhoria na estrutura física das escolas e o acompanhamento sistemático da assessoria pedagógica da SMED às escolas com atendimento de pais, professores, alunos e equipes diretivas. Destaca-se a articulação da SMED com as redes de atendimento, Conselho Tutelar e Ministério Público para a diminuição significativa da evasão escolar.

Pode se afirmar-se afirmar que nesta gestão educacional e durante o período apresentado a relação de imbricamento entre educação, Estado e sociedade produziu resultados positivos de aprendizagem e uma diminuição da desigualdade em comunidades de territórios com vulnerabilidade social.

Os problemas educacionais podem ser mais bem enfrentados, conduzidos e até em parte resolvidos ou melhorados (como no caso do desempenho escolar), pelo trato da educação na sua integralidade o que supõe a ampliação e qualificação dos tempos e espaços educativos, a construção

coletiva e progressiva de um novo conceito de educação, ações intersetoriais da Administração Pública, a participação democrática dos membros que integram os diversos segmentos das comunidades escolares e um diálogo permanente com as forças vivas dos territórios onde se situa a escola.

O gráfico abaixo registra a série histórica dos Índices de Aprovação, e aprovação e Evasão da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

ANO-LETIVO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVAÇÃO
2008	89,94%	10,06%	0,71%
2009	89,29%	10,71%	0,88%
2010	91,08%	8,92%	0,63%
2011	95,43%	4,57%	0,71%
2012	94,29%	5,71%	0,51%

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas**. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Paris 8. Cadernos de Pesquisa, 116, p. 7-19, Julho 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 – 2000.
- HADDAD, Sergio. **Educação Popular e Formação Pedagógica**: contribuições do educador Nilton Bueno Fischer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1261-1273, out./dez. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>



## UMA LEITURA A PARTIR DE PAULO FREIRE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REFORMA DO ESTADO – QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR?

*Fernanda dos Santos Paulo<sup>1</sup>*

*Lidiane Rocha dos Santos<sup>2</sup>*

Este texto procura debater as mudanças ocorridas a partir do processo de reforma do Estado e suas implicações na educação básica, à luz dos referenciais relacionados às políticas educacionais (Chesnais, 1996; Frigotto, 2000, Gentili, 2000; Peroni, 2013; Saviani, 2014.) e ao Paulo Freire, autor

---

1 É Educadora Popular. Doutora em Educação pela Unisinos com bolsa Capes - Proex (2014-2018). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013) tendo Indicação de Louvor, sendo bolsista CNPQ. Especialização em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais pelo Brava Gente e Instituto IVOTI. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Metodista IPA (2008) e Curso Normal em nível médio (magistério). É militante da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, do Movimento de Educação Popular e do Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente. É integrantes do GT de Construção do Curso Pós Graduação em Educação Popular e Gestão de Movimentos Sociais voltado à educadores(as) populares de Porto Alegre. Na AEPPA coordenada o Núcleo de formação política e o GT de construção de Propostas de Cursos de Extensão, Graduação e Especialização para Educadores Populares. Também é professora da Faculdade Santo Augusto - FAISA e Instituto Brava Gente, atuando nos cursos de Especialização e Extensão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação não Escolar; Educação infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Pedagogia freiriana, Formação de Educadores Populares, Políticas Públicas de Educação e história e memória da Educação. Contato: fernandaeja@yahoo.com.br

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Digital – GPe-dU/CNPq que está vinculado a Linha de Pesquisa III – “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias” -, do Programa de Pós-Graduação do curso de Doutorado em Educação da UNISINOS. Orientanda de doutorado da Profa. Dra. Eliane Schlemmer. Mestra em Comunicação, com área de concentração em mídia e cultura, pela Universidade de Marília – UNIMAR. Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Marília – UNIMAR. Contato: lidirochajornalista@hotmail.com

de uma concepção de educação como práxis “que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1987, p.38).

A primeira grande relação entre a reforma de Estado refere-se à difusão da ideologia do neoliberalismo a partir do Consenso de Washington de 1989. Com posição neoliberal, embasada pela defesa da retirada do Estado na execução das políticas públicas, da privatização dos serviços estatais cortando os gastos públicos, a desregulação dos mercados e a abertura comercial, em que a referência das políticas educacionais passa a estar de acordo com essas concepções de fundo, mesmo quando nos apresentam uma ideia de superfície. Esse processo de mundialização e globalização do capital (Chesnais, 1996) decorrente de um longo debate internacional que é sugerido por vários organismos internacionais e intelectuais economicistas, a exemplo de Hayek (1983) visa atacar o Estado regulador. A marca preocupante no que tange as políticas educacionais são os interesses do privado sob o público, cujas observações podem ser verificadas nos textos reguladores da educação brasileira, mesmo que muitas vezes estejam textualmente mascarados (superficial). Um caso é a marca da política de governo e não de Estado que não assegura a continuidade dos direitos conquistados pelas classes populares, usuária da educação pública.

De modo geral, podemos dizer que a reforma de Estado ainda em processo tem se centrado em várias implementações de políticas neoliberais orientada, politicamente, à luz dos valores mercantis. O primeiro grande instrumento de argumentação é culpabilizar o Estado, que está a serviço das classes populares através da execução de políticas sociais, como responsável pela crise fiscal pelo seu papel gigantesco. Em decorrência dessa argumentação, faz-se uma campanha de defesa de uma suposta crise do Estado que estaria esgotado por conta dos gastos sociais. Essa etapa de desmoralização do Estado é uma base estruturante para justificar a necessidade da privatização dos serviços públicos estatais.

É preciso conceituar o que compreendemos por Estado. De acordo com Paulo Freire, o Estado é histórico e marcado por contradições, estando condicionado nas relações hegemônicas providas do capitalismo, mas não está determinado a elas. Por isso, "Não aceito certa posição neoliberal que vendo perversidade em tudo que o Estado faz defende uma privatização *sui generis* da educação." (FREIRE, 1993, p. 77). Essa é a força hegemônica, considerada por Freire como criminosa. E, diante da avalanche neoliberal cabe a nós, conforme esse educador, a luta política-pedagógica de resistir contra a malvadez do mercado.

Os neoliberais ao vender a campanha da crise do Estado dizem ser necessária uma reforma desse Estado, cuja alternativa é a utilização dos meios de comunicação hegemônicos para fomentar e construir um consenso de que o Estado está falido e que, portanto, a saída da crise é o movimento de privatização do público. No Brasil, essa tendência segue as recomendações do Consenso de Washington: reforma fiscal, abertura comercial, política de privatizações e redução fiscal do Estado, e inicia-se nos primeiros anos de 1990. Além desse documento, nosso país se referencia pelas diretrizes do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e United States Agency for International Development (USAID).

Para resumir, a Reforma do Estado orienta-se pela teoria do livre mercado como modelo de organização societal. Deste modo, o Estado passa a ser instrumento necessário para o desenvolvimento dos valores e interesses do mercado. Para tanto, propõe-se um novo modelo de gestão a partir da égide empresarial: planejamento por metas e desempenho, avaliação com padrões e indicadores de qualidade por competências, a transferência da execução da política social para o setor privado na lógica do gerenciamento regido por resultados, terceirização de serviços públicos com o slogan da parceria ou regime de colaboração na superação da pobreza e a democratização do conhecimento.

Atualmente, Peroni (2013) representa uma das mais importantes estudiosas sobre o tema da reforma do Estado nas relações público e privado nas questões referentes a educação. Os estudos da autora revelam características na/da redefinição do papel do Estado na execução das políticas sociais, em especial da educação. Para a professora existem dois grandes projetos de redefinição do papel do Estado brasileiro: o do neoliberalismo e o da Terceira Via. Esses projetos não são iguais, mas possuem semelhanças no tocante a relação público/privado.

Para Saviani (2014), um elemento importante em nossa história é o da descontinuidade nas políticas educativas, desde o século XIX. Mesmo com os avanços com todas as suas contradições, as políticas educacionais ainda não são públicas de dever do Estado. Ela está entre a educação remediada/improvisada e a educação prorrogada/postergada para depois. Esse depois, há mais de 20 anos está imbuída pela ofensiva do neoliberalismo iniciado na década de 1990. A qualidade e a universalização da educação pressupõem um Estado mínimo para o social e máximo para o funcionamento do mercado. Aí, é que o Estado é considerado irreformável, ou seja, o mercado assume o papel de executor do serviço público reduzindo os gastos/recursos. Mas, para a universalização, entre o que é pauta da política da educação e o que deveria promover a educação para todos emerge a criação de um Sistema Nacional de Educação.

A discussão gera polêmicas porque ao mesmo tempo em que a reforma do Estado Brasileiro a partir de 1990 apresenta importantes reflexos nas Políticas públicas para a educação básica à luz do mercado, por outro a luta dos intelectuais progressistas é por uma educação pública estatal. Entre esses dois grandes projetos, adotam-se fundamentos suleadores que embasam os projetos educacionais. Mesmo no governo Lula (todos pela educação), não havia explicito “o Estado pela Educação”. Ou seja, há redefinições do papel do Estado tanto nos governos de direita quanto nos ditos de

esquerda. No caso dos governos de direita, explicitamente o fundamento filosófico e político é o da liberdade de mercado a partir do neoliberalismo. E, nesses contextos qual o lugar da Educação Popular?

## **EDUCAÇÃO POPULAR – UM CONCEITO TEÓRICO-PRÁTICO DE RESISTÊNCIA**

A Educação Popular tem vários significados e estes podem ser examinados em Brandão (1986) e Paulo (2013; 2018), entre outros teóricos que vem discutindo essa temática. Sim, a Educação Popular nos seus diversos significados possui uma vinculação com o Estado e de um modo ou outro fez parte das pautas das políticas educacionais. De um lado, o Estado (como exemplo, nos anos imediatamente anteriores a Ditadura Militar), junto com setores da sociedade civil progressista (sindicatos, associações de moradores, de bairro, igrejas e movimentos sociais populares), sustentava um projeto educativo que discutia e implementava a educação, o trabalho e a economia problematizando o projeto em voga; de outro, representantes políticos liberais defendiam a educação popular como política de acesso a educação escolar para todos. São dois conceitos de Educação Popular diferentes, pois o primeiro defende uma escola e uma sociedade humanizadora. O outro visava manter o projeto de manutenção do poder.

É relevante pontuar o que Freire, em especial em *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Esperança* (1994) identifica com relação ao que entende por educação. Nos livros citados, localizamos uma perspectiva crítica, como na citação que segue:

Uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomize do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti-superficial. De um pensar crítico, proibindo a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisto. (FREIRE, 1994, p. 168).

Nessa perspectiva, o diálogo crítico-problematizador que faz relação hegemonia-contrahegemonia para construir uma nova hegemonia. Na acepção de Freire o novo nasce da resistência e da luta e, portanto, necessita de uma relação político-pedagógica.

Além disso, o diálogo implica compromisso. Esse compromisso é a favor de algo e de alguém. A educação enquanto uma práxis social não admite uma educação remediada, burguesa e mercantilizada. O compromisso da Educação Popular é com o povo e a favor de uma educação humanizadora que contribua para transformar o mundo que nos cerca. Assim, a concepção de resistência em Educação Popular vai discutir criticamente as redefinições do papel do Estado não só nas suas influências nos contextos educacionais, mas suas relações aos demais contextos sociais.

As agendas políticas do Estado (políticas e projetos) deveriam fazer parte da vida cotidiana da educação escolar, porque o mercado considera a educação como mercadoria assumindo um papel estratégico na construção e fortalecimento de um projeto neoliberal a partir da hegemonia do capital. Além disto, ao investir na educação para o mercado busca combater as ideias contra-hegemônicas. Historicamente, a educação foi tratada como área isolada/afastada da economia, e, portanto, as pautas oriundas de um projeto societário causavam estranheza às discussões educacionais. O objetivo de uma educação mercadológica é exatamente esse, o de afastar as demandas e temas da realidade concreta das pessoas da escola, porque assim o controle via silenciamento e alienação possibilita a formação de mão de obra barata, além de pessoas ingênuas quanto a sua situação de vida.

As resistências educativas que são políticas, devem estar consubstanciadas por teorias e práticas de embate contra as políticas educacionais sustentada pela teoria do livre mercado. A partir da égide empresarial e dos preceitos neoliberais a educação passa a ser um instrumento necessário para a manutenção do modelo de organização societal capitalista, dominador e opressor. Para Freire é essa a estratégia:

DIVIDIR, PARA MANTER A OPRESSÃO: Esta é outra dimensão fundamental da teoria da ação opressora, tão velha quanto a opressão mesma. Na medida em que as minorias, submetendo as majorias a seu domínio, as oprimem dividi-las e mantê-las divididas é condição indispensável à continuidade de seu poder. Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia. (FREIRE, 1987, p. 79).

Com isso, “O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca”, afirma Freire (1997, p. 248), constituindo-se um fenômeno histórico e político a favor de um Estado burguês, defensor de uma política de mercado a favor de uma educação meritocrática, precarização, conservadora e utilitarista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto discorreremos sobre algumas das relações entre políticas educacionais e seus projetos. Vimos que o processo de reforma do Estado tem implicações intencionais na agenda educacional. Assim, a educação básica é um campo de disputas de projetos à luz de referenciais e práticas antagonicas. Revisitamos alguns livros de Paulo Freire para abordarmos e apresentarmos a sua concepção de Estado e educação enquanto práxis, contrária a educação remediada, conservadora e meritocrática.

A globalização do capital está encharcada de ideologias do mercado e, com isso, se adentra nas políticas educacionais, incorporando os projetos econômicos do mundo do mercado. Assim, as políticas educacionais neoliberais com o seu poder econômico buscam estratégias de reinvenção do capitalismo. Ao contrário disto, a Educação Popular com perspectiva crítica, busca romper o projeto hegemônico do sistema societário através de resistência por dentro e por fora da escola. Para tanto, é preciso conhecer, estudar e analisar que elaborações teóricas, como se manifestam nos diferentes contextos políticos educacionais, estando con-

substanciadas nas reformas que se apresentam como salvadoras das crises educacionais. Diante disto, o capitalismo cria ferramentas e novas reconfigurações para justificar as suas reformas, estas contra a Educação Popular crítica. Desse modo, as políticas sociais são influenciadas, em especial no caso da educação básica. Esse processo se materializa de diversas formas e para exemplificar citamos as parcerias público-privadas.

Por fim, como vimos, é necessária uma reflexão teórico-prática sobre que políticas educacionais estamos reivindicando, para quem, porque, com quem e contra quem. Esses questionamentos contribuem para que reafirmemos que a educação não é neutra e está permeada por disputas e de contradições. A defesa da Educação Popular freiriana nesse debate se encaminha para que sejamos coerentes na prática e com as teorias que escolhemos para orientar nossas lutas políticas-pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. Globalização ética e solidariedade. In: **Desafios da globalização**. DAWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1997.
- FRIGOTTO, **Gaudêncio**. **Educação e capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GENTILI, Pablo. **Privatização da política educacional**. Boletim Políticas Públicas. LPP–UERJ, n. 1, dez. 2000.



- HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Livraria O Globo, 1983.
- PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis**: um estudo de caso da AEPPA. UFRGS-FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. (Dissertação/mestrado). 278 p.
- \_\_\_\_\_. **Pioneiros e pioneiras da educação popular freiriana e a universidade**. UNISINOS: Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018. (Tese/doutorado). 268 p.
- PERONI, Vera. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In. PERONI, Vera (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber, 2013.
- SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.



## VIVÊNCIAS DE UM EDUCADOR POPULAR EM SUA COMUNIDADE TRABALHADORA

*Murilo Alcântara Barcelos<sup>1</sup>*

*Roberta Ávila Pereira<sup>2</sup>*

*Vilmar Alves Pereira<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Educador. Educando. Pré-Universitário. Comunidade. Educação Popular.

Gostaria de iniciar está escrita compartilhando o lugar de onde venho... São José do Norte/RS. Uma cidade interiorana e que tem sua economia voltada para pesca e para agricultura e que respira Educação Popular.

É neste cenário que me compreendo enquanto educador popular e pesquisador da Educação Popular e entendo a importância cultural que as profissões tradicionais representam no nosso reconhecimento e pertencimento as nossas comunidades.

Durante o ano de 2017 fui agraciado com a possibilidade de atuar em um curso pré-universitário popular, o qual faz parte do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS), programa de extensão da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

---

1 Graduando do curso de História licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos. Educador Popular do Pré-Universitário Ousadia Popular. Vinculado ao Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP. E-mail: alcantarabarcelos@gmail.com

2 Mestranda em Educação Ambiental – PPGEA, pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Educadora Popular do Pré-Universitário Popular Quinta Superação. Vinculada ao Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP. E-mail: robertapereira108@gmail.com

3 Doutor, em Educação. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Popular – PPGEA, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenador do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS/FURG. Tutor do Programa de Educação Tutorial – PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos. E-mail: vilmar1972@gmail.com

Os cursos pré-universitários populares, vinculados ao PAIETS, orientam suas práticas no horizonte da Educação Popular, com base nos princípios freirianos. Para tanto, as ações são desenvolvidas no contexto de pré-universitários populares objetivam, entre outros aspectos, a formação crítica e política dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esta educação voltada para/com o povo permite que se tenha uma reflexão acerca da realidade em que se está inserido, permitindo também que, em diferentes contextos, o desenvolvimento da aprendizagem seja partilhado no coletivo. Neste sentido, “a Educação Popular desenvolvida pelo PAIETS deve ser compreendida a partir de uma Pedagogia da Libertação em sentido freireano” (PEREIRA, GONÇALVES (2012)

Como educador e coordenador do contexto Pré-Universitário Ousadia Popular em minha cidade, pude verdadeiramente me reconhecer enquanto classe trabalhadora e popular e através do compartilhamento de saberes com os educandos do curso descobrir realidades e costumes diferentes em relação aos meus, me tornando uma pessoa em constante desconstrução e permanente aprendizagem.

Por ser o primeiro de minha família a estar em uma Universidade Federal, entendo como é difícil para o filho do trabalhador estar ocupando este espaço, que é seu por direito, mas negado pela camada opressora e dominante. Assim, entendo que ser educador popular é ser militante na defesa de não apenas, mas principalmente, de uma educação de qualidade para todos e todas, podendo desta forma ver minha comunidade entrar na universidade. Afinal, conforme Freire (1987), a educação precisa ser compreendida enquanto um ato político.

Durante todo o ano, como educador, pude promover rodas de conversa com os educandos, ouvindo suas lutas diárias e conquistas suadas, reafirmando assim o importante papel que a Educação Popular tem na preservação e valorização dos ofícios de nossas famílias, que são tão antigos e que movem grande parte da economia de uma região do estado. Ofícios estes, que acabam caindo no esquecimento

por serem tratados como profissões que “não dão dinheiro” ou “não tem futuro”. Através de nossas aulas e discussões no Pré-Universitário a respeito de nossa cidade e do rumo que nossa educação vem tomando, onde se é prezada a educação empreendedora e não a educação política e emancipadora, nossos educandos entenderam o importante papel que cada um deles têm na luta pela preservação e cuidado com a nossa terra, com nosso povo, com a nossa cultura.

Um dos grandes acontecidos que gosto sempre de mencionar é sobre a tentativa de instalação de uma empresa de mineração na cidade, que traria sérios impactos ambientais para nossa Lagoa dos Patos e terra de onde nossas famílias tiram o sustento. Nesta ocasião, os educandos do Ousadia Popular, após uma roda de conversa sobre o que a instalação desta empresa causaria em nossa cidade, decidiram promover um abaixo assinado contra a vinda da mesma. O abaixo assinado alcançou as casas das famílias, e as escolas da cidade.

Para falar um pouco de minha tarefa enquanto coordenador do contexto Pré-Universitário Ousadia Popular, assumi a tarefa de selecionar educadores para nosso curso oriundos da própria cidade de São José do Norte, contagiando-se assim do pertencimento com a comunidade e o entendimento da realidade de nossos educandos, o que nos facilitou o diálogo e a construção de uma boa convivência durante o período de funcionamento de nossas aulas. Muitos dos novos educadores, alguns anos antes eram educandos, e vê-los voltar ao projeto como educadores nos faz acreditar na força que a Educação Popular tem na conscientização do dever social que temos com nossa gente.

[...] as ações do PAIETS, no que concernem os pressupostos epistemológicos, apostam na democratização do ingresso e permanência à universidade como direito, entendendo que através da inserção participativa e crítica de sujeitos que historicamente estão à margem da sociedade é que alcançaremos a transformação social que almejamos. (PEREIRA et al, 2016, p. 30)

Ainda sobre as ótimas surpresas que tivemos no ano de 2017 no Pré-Universitário, devo citar também o fato de termos recebido educandos de áreas rurais da cidade, que se organizavam em caronas, ou até usavam transporte escolar para poderem acompanhar nossas aulas, enriquecendo o diálogo e valorizando nossa população rural.

Sem dúvidas, ver ao final do curso e de nossas aulas, após a realização da prova do ENEM, nossos educandos tendo bons resultados em suas pontuações e no início do ano de 2018 ingressarem na Universidade Federal, foi uma grande vitória e alegria para todos nós educadores, mas principalmente, vitória para todas as famílias de trabalhadores de nosso país, que estão vendo seus filhos alcançarem o sonho de entrar no Curso Superior.

Ao andar pela Universidade, e ver os rostos sorridentes daqueles que vieram da mesma comunidade que eu, é ter a certeza que através da Educação Popular estamos “pintando” a universidade de povo e que estamos tendo conquistas na desconstrução da elitização do Ensino Superior. Neste sentido, demarco que o objetivo dos cursos Pré-universitários Populares não se restringe à preparação para os processos seletivos, mas auxiliam na consolidação de uma educação crítica que reivindica um caminho para a construção de uma Universidade inclusiva, através do diálogo com os diferentes grupos sociais que constituem as camadas populares (THUM, 2000).

Para o ano de 2018, a luta continua... desde a busca por novos educadores da comunidade, assim como a volta dos educandos, desta vez como educadores, a busca também por novas lideranças dentro do projeto, para que o time se renove e se encha de confiança e assim continue mudando a vida das pessoas com o ingresso na universidade.

Com todo esse aprendizado que tive no ano de 2017, consegui amadurecer enquanto graduando de um curso de licenciatura e compreendi os problemas que a área da educação sofre. Mas tenho a certeza da escolha que fiz para a minha vida, afinal não me vejo fazendo outra coisa a não ser dando aula.

Conhecer as histórias da minha gente, contadas por eles mesmos, é o que move minha esperança em uma educação libertadora e comprometida com a igualdade social como a Educação Popular, que reconhece o verdadeiro poder do povo e o faz entender isso.

Embora eu não tenha sido egresso de um curso pré-universitário popular, tenho total certeza que se hoje, estou aqui escrevendo este trabalho como graduando de Ensino Superior, foi porque um dia algum filho de trabalhador como eu, alcançou o sonho de ingressar em uma universidade e lutou para que outros pudessem ter esse mesmo direito.

Gratidão é a palavra que move todas as minhas experiências com a Educação Popular e todas as leituras que faço de Paulo Freire, afinal ver a camada popular como principal sujeito transformador de seu próprio futuro é o que o opressor não quer ver; E, a Educação Popular vem para lutar e resistir contra isso.

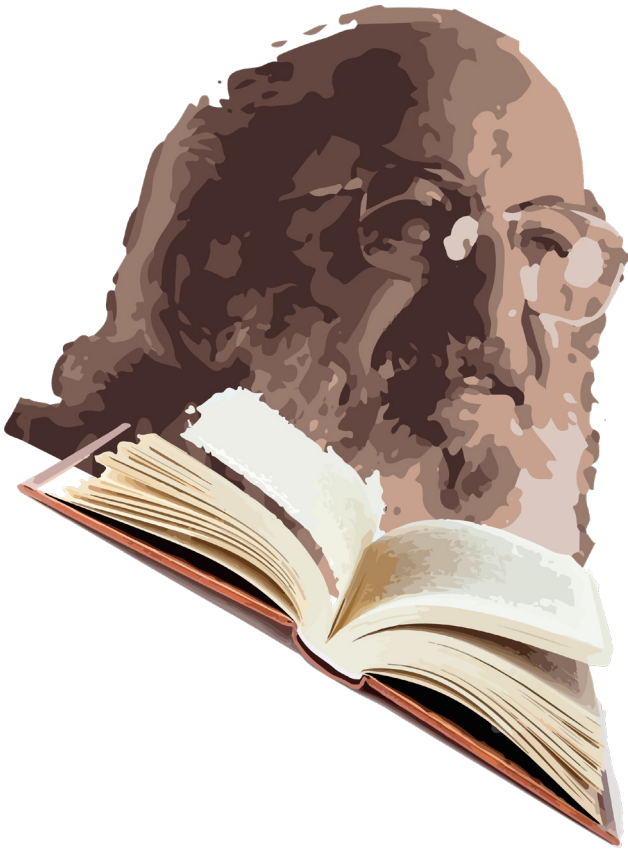
## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PEREIRA, Roberta Avila; COLARES, Mariene Costa, JARDIM, Sarah Severo; CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. **Democratização na Universidade Pública: acesso e permanência da camada popular no contexto do PAIETS**. Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões/UFPa On-line. Vol. 01, 2016.
- PEREIRA, Vilmar Alves. GONÇALVES, Leonardo Dorneles. **Educação Popular no Contexto do PAIETS - FURG**: Os saberes da pesquisa em extensão universitária. Evangraf, Porto Alegre/FURG, 2012.
- THUM, Carmo. **Pré-vestibular público e gratuito**: o acesso de trabalhadores à universidade pública. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000.

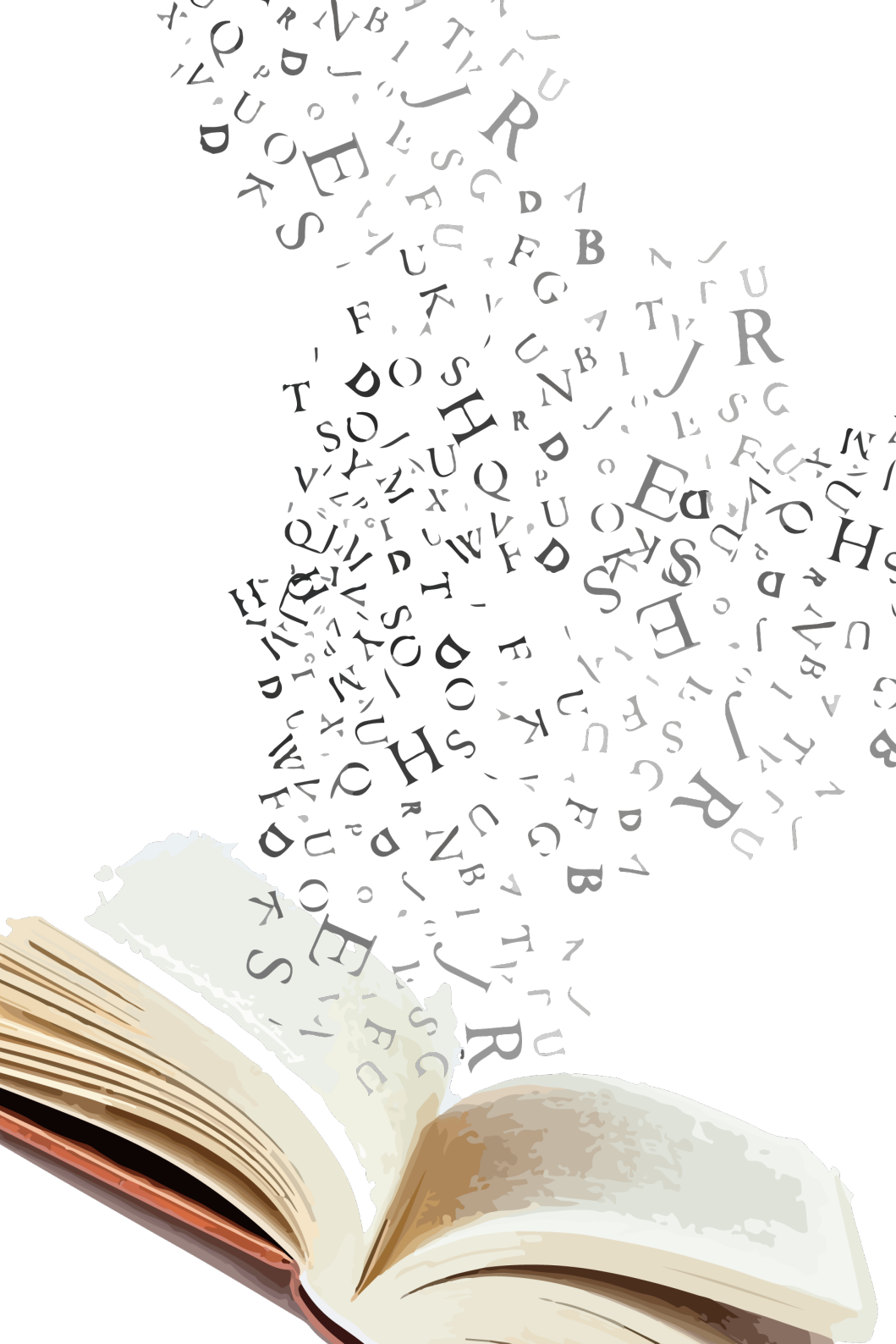




**Eixo 8:**



**Paulo Freire  
e a formação de professores(as)**



## A ALFABETIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO (EMANCIPAÇÃO) DO SUJEITO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAUTA<sup>1</sup>

*Franciele Fátima Marques<sup>2</sup>*

*Tainam Gabriele Pereira Guisso<sup>3</sup>*

*Cristian Fátima Stakonski<sup>4</sup>*

### DELIMITAÇÃO DO TEMA: UMA INTRODUÇÃO

Perante as transformações da sociedade que a caracterizam como uma sociedade complexa faz-se necessário um novo olhar também para o contexto da escola, bem como, para o desenrolar do processo de alfabetização neste ambiente formalizado. Nas leituras e pesquisas até aqui realizadas, um questionamento torna-se recorrente e dará aqui, o foco da presente escrita: de que modo a alfabetização pode contribuir para a libertação(emancipação) dos sujeitos?

- 1 O presente texto constitui-se em uma construção a partir das experiências em alfabetização no trabalho como Formadoras Regionais do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) no município de Erechim - RS.
- 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2005). Mestre (2010) e Doutora (2016) em Educação pela Universidade de Passo Fundo - RS, com estágio doutoral sanduíche em Filosofia, realizado na Universidade do Minho - Braga/PT (2015). Atualmente é professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim – RS (Educação Básica) e Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim (Ensino Superior). Formadora Regional do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Erechim - RS. E-mail: francielemarques@hotmail.com
- 3 Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai (2009). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim (2017). Atualmente é professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Florianópolis e do Sistema Público Municipal de Ensino de Estação. Formadora Regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim. E-mail: tainam.tgpg@gmail.com
- 4 Professora do Sistema Público Municipal de Ensino de Erechim - RS (Educação Básica). Formadora Regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Erechim - RS.

Ainda que devamos reconhecer que nos próprios textos de Freire, este não se detém no desenvolvimento de um “método de alfabetização”, sua reflexão e suas proposições acerca de tal temática estão inseridas nas incursões que faz acerca do processo de libertação(emancipação) do sujeito pela prática educativa. A prioridade pela discussão da alfabetização enquanto um instrumento de emancipação do sujeito a partir de Paulo Freire sustenta-se em sua capacidade de provocar uma postura crítica e reflexiva que perpassa a simples decodificação dos signos da leitura e da escrita e prima por uma abordagem histórico-social de compreensão, interpretação e leitura de mundo a partir da leitura da palavra, com suficiente distanciamento de ações que priorizam por referenciais mercadológicos e de poder, enfatizando a formação dos professores como eixo central para tais avanços.

Cabe ressaltar ainda, que o presente ensaio, apoiado em um referencial que busca pela definição do conceito de alfabetização e sua recontextualização neste contexto complexo e plural, trata da leitura e da escrita num sentido de empoderamento do sujeito e, possui como foco de discussão a forte presença do educador e pedagogo Paulo Freire, que rege princípios e práticas que devem ser desenvolvidas por professores e estudantes, bem como, tal escrita insere o PNAIC e sua proposta de formação de professores dentro desta perspectiva emancipatória.

Para isto, a metodologia aqui apresentada consiste numa investigação bibliográfica e qualitativa, através da seleção, leitura, fichamento e análise das obras referenciadas. Trata-se de um estudo que tem como foco uma perspectiva metodológica hermenêutica<sup>5</sup> em educação, buscando identificar os referenciais que servem de base às reflexões do autor acerca dos pressupostos essenciais para esta recontextualização e a compreensão do processo de alfabeti-

5 A palavra hermenêutica vem do Deus Hermes que era um Deus mensageiro que interpretava o que os outros Deuses diziam e passava a informação para os homens. Desta forma, a hermenêutica é caracterizada pela interpretação, o que pressupõe uma questão subjetiva do leitor com o texto a ser interpretado e que perpassará também a presente escrita.

zação em tal contexto. Os problemas inéditos e recorrentes que marcam a sociedade atual, nos dão a possibilidade de buscar novos olhares acerca da educação e, portanto, da alfabetização, em um discurso pedagógico que clama por uma renovação.

Para a organização da escrita, inicia-se por apresentar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), seus princípios e proposições para a formação de professores, para, posteriormente, discorrer sobre o “método freireano de alfabetização” e, por fim, suscitar certos questionamentos e problematizações acerca da relação estabelecida entre os princípios do PNAIC e o “método de alfabetização” de Freire, assumindo as análises numa perspectiva emancipatória do sujeito.

## **O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES**

Etimologicamente, o termo Alfabetização consiste de uma significação muito simples e reduzida, levar à aquisição do alfabeto, ou seja, aprender a ler e a escrever, numa simples decodificação dos signos. (SOARES, 2007). Neste sentido, a especificidade do campo da alfabetização está intimamente ligada a aquisição do código alfabético e ortográfico, a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Em se tratando de realidade brasileira, o interesse pela alfabetização da população ganha força, principalmente, após a Proclamação da República, com a institucionalização dos ambientes escolares e, em especial, com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social. A escolarização, mais especificamente, a alfabetização, se tornou instrumento de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país. (MORTATTI, 2006).

Após esse período, muito se desenvolveu no campo da alfabetização. Novos conceitos, teorias, metodologias e, no entanto, apesar das novas inserções e possibilidades de avanços educacionais, o Brasil e outros países subdesen-

volvidos ainda enfrentam a problemática da qualidade da Educação Básica, atrelada, especialmente, ao processo de alfabetização.

Nestes termos e na busca por melhorias significativas no campo da educação, o Ministério da Educação cria em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com ênfase na formação de professores, objetivando promover seu compromisso pela meta de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 (oito) anos de idade. Assim, como expresso no caderno de apresentação do PNAIC:

Em 2013, a ênfase do PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa e, em 2014, na formação em Matemática. Em 2015, a novidade é a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização. (MEC, 2015, p. 08).

Assim, a proposta, que contempla a ampla formação de professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ocorre a partir de um conjunto de cadernos, contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e outros dez cadernos, divididos por eixos temáticos dentro das áreas do conhecimento. Este material, desenvolvido especialmente para as formações dos professores possui o intuito de ampliar as reflexões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Nestes termos, o material apresenta em seus textos, a abordagem interdisciplinar e a ênfase em práticas didático-metodológicas, na perspectiva da integração de saberes.

As ações do PNAIC são criadas com a finalidade de assegurar que todos os alunos dos sistemas públicos de ensino fossem alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Busca-se, com tais ações, reduzir a distorção idade-série, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, capacitar os professores e construir resoluções com o intuito de esclarecer como deve ocorrer o processo de ensino

e aprendizagem das crianças em seu período de alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, o Pacto se compunha pelos seguintes eixos:

- a. Formação continuada de forma presencial para professores alfabetizadores e para professores orientadores de estudo: cursos oferecidos nos mesmos moldes do programa Pró-Letramento, cuja metodologia prevê estudos e atividades práticas, aprofundando os conhecimentos sobre a alfabetização, o letramento, a interdisciplinaridade, a inclusão e a educação do campo.
- b. Materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e recursos tecnológicos: distribuição de livros e acervos como subsídio para os professores participantes, sendo que cada professor recebeu material específico para sua turma, correspondendo ao ano e ao número de estudantes.
- c. Avaliações progressivas e sistemáticas: fichas de avaliação e de acompanhamento, além de testes aplicados pelos próprios municípios e pelo Governo, ao longo do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental.
- d. Gestão, controle e mobilização social: atuação conjunta e integrada, do Governo Federal, Estadual e do Poder Público Municipal, além da parceria com as Universidades, com as Coordenadorias Regionais e com as Secretarias Municipais de Educação.

O material desenvolvido para este processo está organizado de forma a contribuir com a formação continuada dos professores alfabetizadores e assegurar o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem da criança dentro do ciclo da alfabetização, tendo essa numa perspectiva de letramento.

Os cadernos do PNAIC constituem-se em um material didático-pedagógico riquíssimo de reflexões, de bibliografias para aprofundamento, de sugestões, entre outros, para

os professores alfabetizadores reavaliarem e recriarem suas práticas em sala de aula.

A formação continuada dos professores alfabetizadores é fundamental para o combate ao analfabetismo no contexto brasileiro, que de acordo com dados do IBGE (Pnad 2015)<sup>6</sup>, são 13 milhões o número de analfabetos no Brasil.

Assim, em compromisso com a alfabetização na idade certa, a formação continuada de professores tem como objetivo a disponibilização de ambiente com recursos teóricos e práticos, difundindo e gerando saberes articulados, com vistas ao aperfeiçoamento profissional docente, bem como, a inserção de novas metodologias, a partir da abordagem interdisciplinar dos conhecimentos e tendo como base a alfabetização enquanto emancipação do sujeito.

### **O PNAIC E AS PROPOSIÇÕES FREIRIANAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO: INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO (EMANCIPAÇÃO) DO SUJEITO**

Na sociedade atual, já não há mais espaço para as práticas verticalizadas de alfabetização, em que professores ensinam e estudantes reproduzem de forma repetitiva e acrítica. Neste sentido exposto, Freire utiliza-se, em suas críticas, de um fundo materialista histórico que considera a escola como estando a serviço de uma organização de Estado que prima pelo crescimento deste, independente da realização pessoal dos seres humanos envolvidos. Para este, a educação deveria estar a serviço da libertação dos seres humanos e não da opressão destes, traduzindo tal libertação como uma maior autonomia do sujeito e, propondo a alfabetização enquanto um ato revolucionário, traduzido em um contexto histórico-social de transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, do meio em que se vive.

A educação que vem em linha contrária a tal posicionamento, atribuindo valor à hierarquia das pessoas e dos

6 IBGE - dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2015). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 10. Mar. 2018.



conhecimentos, estabelecendo relações de mais e menos, melhor e pior, foi caracterizada por Freire de “Educação Bancária”, onde para o autor essa educação carrega uma posição mercadológica em seus pressupostos e fundamentos teóricos, onde os conteúdos são produtos e as avaliações podem ser entendidas como moedas. Aqui, na concepção freiriana, os estudantes são meros depositários do conhecimento do professor, numa ação que inibe a autonomia e a liberdade. (FREIRE, 2012).

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. [...] Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. [...] Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. (FREIRE, 2012, p.62-63).

Por educação bancária compreende-se o fato de que a mente do educando era como um banco no qual o educador depositava conhecimentos para serem arquivados (decorados) sem serem questionados ou refletidos. O conteúdo era dissociado da realidade do educando servindo apenas para manter a dominação sobre a massa, características de opressão e desumanização.

Acreditava ser fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele. O professor, portanto, tem um papel muito importante a realizar, para que o pensamento crítico se desenvolva em seus alunos. Em suas palavras: “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.” (FREIRE, 2013, p.14).

No ato de problematização proposto por Freire, o aprender refere-se a um ato de conhecimento voltado à realidade, primando pois pelo diálogo como uma possibilidade de luta por direitos e pela transformação. Para o autor ainda, se a educação não for problematizadora e emancipatória, o ideal do oprimido passa a ser o de se transformar em opressor. (FREIRE, 2012).

Aqui, a busca por uma nova ordem social, pressupõe partir da premissa de que a escola pode, em uma nova constituição, caracterizada por um processo de rupturas e fragmentações no seu próprio interior, contribuir significativamente para a compreensão e transformação desta nova sociedade a que estamos expostos. Freire, ao propor uma Pedagogia 'do' Oprimido e não 'para' o oprimido, buscou um repensar do processo educativo, em que as mudanças pudessem partir dos próprios sujeitos, suas necessidades e carências, numa relação dialógica. "Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente". (FREIRE, 2012, p.61).

O autor influencia diretamente o campo da Educação ao fomentar a questão política da educação. Pauta-se na cultura popular como elemento fundamental para emancipação da classe trabalhadora. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, mostra-se, neste trabalho, a relevância de se construir um processo de alfabetização a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido que ultrapassa as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que

o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; [...]. (FREIRE, 2013, p. 68-69).

Freire traz uma contribuição extremamente importante voltada à educação, em especial, aqueles em situações de opressão. Formulou uma proposta pedagógica que busca transformar o educando em sujeito do processo, o que resulta na promoção da autonomia. Exemplo disso foi o seu método de alfabetização, através do qual ficou conhecido internacionalmente e que propõe uma educação que possibilita a tomada de consciência pelo sujeito de sua própria condição social e que, é essa conscientização que resulta em transformação social.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transmitir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2012, p.47).

Convivência, diálogo e participação são condições *sine qua non* da aprendizagem, voltadas a uma categoria multicultural que dá uma nova caracterização do espaço escolar. Mais do que um currículo novo e diferenciado, a escola necessita de novas formas de conquistar a atenção dos estudantes para aquilo que está no currículo.

Destarte, o contexto educacional atual vem marcado por inúmeras transformações que insurgem esse novo pensar do educador, um pensar que transcende as paredes da sala de aula e exige um posicionamento mais crítico. Neste sentido, ensinar pressupõe relação na qual educador e educando interagem com problematizações e busca de respos-

tas, obtendo um processo de interlocução no qual as indagações relacionam-se aos fenômenos sociais, culturais ou políticos e, propõe uma análise crítica, através do lançamento de hipóteses e definição de formas de resolução.

Com efeito, mesmo com o passar dos anos o cenário educacional que vem sendo construído demonstra que os pressupostos de Freire vêm delineando grande parte das pesquisas educacionais. No entanto, poucas são as pesquisas que têm se ocupado com a busca dos referenciais que dão sustentação ao pensamento de Freire e que procuram articular o pensamento de Freire à atualidade educativa.

Nestes termos, a proposta apresentada pelo PNAIC pressupõe um novo olhar para o processo de alfabetização, o que insurge rever e recontextualizar o pensamento freiriano neste novo contexto. Desde a criação deste Pacto, no ano de 2012, a formação continuada surge como política nacional e é entendida como um componente de fundamental importância para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano escolar e ocorrer neste espaço, pautada pelo respeito e pela valorização dos diferentes saberes, bem como, pela experiência docente. Nesse sentido, ao longo do processo, a formação se constitui em um espaço contínuo de troca de conhecimentos e é formatada no conjunto das atividades desenvolvidas ao longo da carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao constante aperfeiçoamento da prática docente, como um dos eixos destaques do PNAIC. (MEC, 2018).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nestas considerações acerca do processo de alfabetização e a inserção da proposta freiriana nas formações do PNAIC, ressalta-se que não é objetivo primordial da escrita encontrar respostas, tampouco encerrar o ciclo das discussões, mas, em especial, deixar em aberto algumas questões que delineiam o novo cenário educacional.

Assim, concentrando-se nesta parte final, a rever as questões que orientaram a presente discussão que compõe

esta escrita, objetiva-se não perder o foco da temática central, considerando as leituras realizadas com o objetivo de desencadear uma recontextualização do pensamento freiriano no contexto atual, individualizado e plural, tendo como foco o conceito de autonomia como um princípio de atuação democrático. Ao trazer para discussão tal conceito, busca-se a reflexão acerca das condições do processo educativo, que vem, no decorrer dos últimos anos, amesquinhando o desenvolvimento integral do ser humano e primando por uma radicalização da individualização dos sujeitos.

O contexto atual não é favorável a uma pedagogia imposta e repetitiva, como, historicamente, visualizamos em nosso processo de alfabetização e que, portanto, torna-se necessário um cuidado redobrado para a não repetição de tais práticas. Propor, assim, um processo de alfabetização que toma por base a constante formação dos professores e a inserção de metodologias dialógicas e pautadas por um constructo histórico-social se faz de fundamental importância.

Por meio da educação, a visão reflexiva em torno da opressão e do oprimido e, portanto, da autonomia como um predicado de liberdade, faz da proposta freiriana um desafio atual, quando da proposição de uma “educação libertadora” como uma metodologia que impõe desafios ao modelo por ele denominado de “educação bancária”.

Considerando-se assim, a alfabetização como um instrumento de libertação(emancipação) do sujeito, esta torna-se um ato consciente de si, atribuído à uma educação que tem por finalidade se constituir em referencial de libertação, na medida em que, promove a capacidade de percepção crítica e viabiliza a mediação dos poderes existentes em determinado contexto.

Em suma, a alfabetização, enquanto confiança em si como sujeito de sua história, torna-se uma categoria fundamental no processo educativo libertador. Educar, no contexto das sociedades complexas, numa perspectiva de criar condições para mudanças nas estruturas e processos socioculturais e econômicos, pressupõe pensar na libertação

do sujeito como fundamento da emancipação intelectual, oportunizando ao educando aprender a pensar e decifrar as relações de poder que se estabelecem na sociedade atual.

O sujeito alfabetizado para além da decodificação dos signos da leitura e da escrita deve estabelecer conexões entre as diversas esferas dos processos, social, político, econômico e cultural. Como um autor que centrou seus estudos na busca pela superação da educação da época, Freire, comprometido com o conceito de autonomia e de liberdade do sujeito, possui, nas relações de poder que são estabelecidas no ambiente escolar, um foco especial, tratando-as de forma que podem tanto oprimir quanto libertar.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- MEC. **Histórico PNAIC**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>. Acesso em: 11. Mar. 2018.
- MORTATTI, M.R.L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em: <<http://www.unijipa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-dealfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 02. Mar.2018.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

## A FEIRA DE CIÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA: AÇÕES PARA A PROMOÇÃO NA DOCÊNCIA E NA DISCÊNCIA DA PESQUISA COMO UM ATO COLETIVO E DEMOCRÁTICO

*Mônica da Silva Gallon<sup>1</sup>*

*Jonathan Zotti da Silva<sup>2</sup>*

*Ana Paula Pereira da Costa Debus<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

Iniciamos esse artigo contando um pouco da nossa experiência enquanto docentes de uma escola pública de ensino fundamental da região metropolitana de Porto Alegre e o ato democrático de gerir uma mostra científica, com a participação de diferentes atores participantes dessa instituição.

Somos professores de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Possuímos trajetórias acadêmicas diferentes, em áreas distintas bem como nossas caminhadas profissionais até nossos caminhos se cruzarem nessa escola. Porém, percebemo-nos enquanto docentes como sujeitos preocupados com a formação dos nossos estudantes - escolar e, principalmente, humana -, e comprometidos com os nossos fazeres docentes. E nesse sentido, compartilhamos da ideia de Freire (1996, p. 32) de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Percebemos em nosso grupo o potencial que juntos tínhamos e a partir de nossas experiências, de nossas vontades, lançamo-nos em construir

1 Professora Anos Finais – Ciências da rede municipal de Canoas/RS. Doutoranda pelo PPG em Educação em Ciências e Matemática – PUCRS. monica.gallon@gmail.com

2 Professor Anos Finais – Língua Portuguesa da rede municipal de Canoas/RS. Mestrando pelo PPG em Letras - UFRGS. jonzsilva@gmail.com

3 Professora Anos Finais – Língua Inglesa da rede municipal de Canoas/RS. Especialista Ensino/aprendizagem em LE - UERN. anapaulapcdebus@gmail.com

juntos uma proposta que trouxesse a iniciação científica às nossas salas de aula, interdisciplinarmente, com objetivos comuns e, principalmente, desafiando a nós mesmos no ato de aprender junto com nossos estudantes.

A pesquisa como estratégia de ensino vem ganhando espaço nas salas de aula brasileiras e seus princípios estão entre as competências que a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 7):

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos de diferentes áreas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) também trazem a pesquisa como princípio pedagógico. O documento reforça a ideia da escola como centro do conhecimento e que “a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho” (BRASIL, 2013, p. 164). E afirmam:

A pesquisa escolar motivada e orientada por pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido (BRASIL, 2013, p. 164).

Pensamos que a pesquisa deve ser assumida como um ponto a ser trabalhado desde os primeiros anos de escolarização, de forma transversal, atravessando e unindo conteúdos, disciplinas, docentes, em torno de problemáticas que motivem os estudantes, instigando-os à investigação e solucionando os problemas levantados. Sabemos que trabalhar com a pesquisa em sala de aula nem sempre esteve presente na trajetória profissional nem acadêmica de muitos professores que hoje desenvolvem seus fazeres em esco-



las que aderem a essa proposta. Sabemos também que não basta a *boa vontade* desses docentes, é preciso saber por onde começa o caminho a ser trilhado, pois esse professor tem a missão de não apenas estar inserido enquanto pesquisador, mas como professor-orientador de projetos com seus estudantes.

Dessa forma, trazemos como questão principal ao nosso trabalho: Como os professores de escola pública podem organizar uma feira de ciências de forma a promover a pesquisa não apenas aos estudantes, mas também ao grupo que a organiza?

O objetivo do nosso estudo é analisar uma proposta de feira de ciências que se propõe à iniciação científica aos estudantes, e também a formação de um grupo de professores que reflita e produza conhecimentos sobre sua prática.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Desenvolvendo a curiosidade epistemológica

A obra de Paulo Freire é um rico referencial teórico-prático aos educadores que desejam efetivar a pesquisa em sala de aula. Criador de um método de alfabetização que concebe o educador como investigador (FREIRE, 1967), sua concepção de educação está diretamente relacionada à pesquisa.

A curiosidade é um elemento fundamental para compreender a relação entre educação e pesquisa. Paulo Freire (1995) define curiosidade como “essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos” (p. 76). Sem a curiosidade não existe ensino nem aprendizagem, pois é ela que é a base para a construção do conhecimento. Ao discorrer sobre o assunto, Freire (1996) classifica a curiosidade em duas categorias: a curiosidade ingênua, que é associada ao saber do senso comum, e a curiosidade epistemológica, associada ao conhecimento científico.

A curiosidade ingênua é a curiosidade da vida cotidiana, que, espontânea e desarmada de rigor metódico, produz o conhecimento a partir das experiências. No dia a dia a mente não opera epistemologicamente, fazemos as coisas sem se perguntar por que as fazemos. Por outro lado, a curiosidade epistemológica significa estudar o objeto com criticidade e rigor, e coloca o sujeito como produtor de um novo conhecimento. À medida que se torna mais metodicamente rigorosa, a curiosidade deixa de ser ingênua e passa a ser epistemológica. Paulo Freire (1996) explica que esse processo não é uma ruptura, mas uma superação:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (p. 32-33, grifos do autor).

Para Freire (1995), toda curiosidade é metódica, mas o que caracteriza a curiosidade epistemológica é a rigorosidade metódica, que possibilita a transição do senso comum para o conhecimento científico. É importante ressaltar que o rigor está no método que foi empregado para que o conhecimento pudesse ser construído: “Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se encontra no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor *exatidão* no conhecimento produzido ou no *achado* de nossa busca epistemológica” (FREIRE, 1995, p. 78). É essa rigorosidade metódica que é valorizada nas pesquisas científicas realizadas em sala de aula e apresentadas nas feiras de ciências.

O exercício da curiosidade epistemológica cria o contexto teórico necessário para a pesquisa em sala de aula

dos objetos que estão no contexto concreto. “No contexto teórico tomamos distância do contexto concreto para, objetivando-o, examinar criticamente o que nele se realiza” (FREIRE, 1995, p. 77). Assim, o objeto pesquisado é afastado do contexto concreto num processo de distanciamento do senso comum para que seja aproximado do pesquisador no contexto teórico através de procedimentos metodológicos que o delimitem, questionem, comparem. O conhecimento científico é o resultado desse processo em que a curiosidade superou sua ingenuidade e se tornou epistemológica.

### A formação de professores e as feiras de ciências

As feiras de Ciências tiveram seu início no Brasil na década de 60, na busca por jovens interessados em seguir uma profissão na área científica. Os trabalhos se baseavam no que Mancuso (1993) classifica como trabalhos de montagem, como as maquetes de vulcões e experimentos reproduzidos de livros.

Eventos com essa natureza despontaram em todo país e hoje são vistos como um processo de “culminância de trabalhos escolares realizados durante certo período letivo” (GONÇALVES, 2011, p. 207). Passou-se a valorizar mais o processo que a feira demanda, como a elaboração do projeto, escolha de um tema socialmente relevante, os instrumentos de coleta de dados, as questões éticas da pesquisa e não somente o produto a ser apresentado no dia do evento. Com isso, as feiras atualmente representam “experiências formativas para estudantes, professores e formadores, compreendidas em processos interativos com as comunidades em que elas acontecem, desde o momento da investigação até a apresentação propriamente dita dos trabalhos” (GONÇALVES, 2011, p. 207).

Nesse sentido, esses eventos se transformaram em possibilidades formativas aos professores. O docente que participa em uma feira de ciências acaba assumindo o papel de professor-orientador de projetos científicos, o que pode implicar um conhecimento que muitas vezes não possui, e cabe

a esse indivíduo a busca de meios para auxiliar os estudantes no desenvolvimento dos projetos. São situações que Gonçalves (2011) descreve como de “aprendências”, pelos desafios e as decisões que devem ser tomadas por esse profissional. Não há uma formação específica que habilite um professor como orientador de trabalhos científicos, há uma construção desse sujeito, pelas experiências vividas, cursos, leituras e sua vontade em contribuir com o trabalho dos estudantes.

Além disso, vê-se a feira como um espaço formativo pelas múltiplas possibilidades que surgem aos docentes. Por meio de processos reflexivos, o professor vai aos poucos aprendendo e superando a si mesmo, nas inúmeras feiras em que participa como orientador, avaliador ou mesmo como visitante. O processo reflexivo, segundo Gonçalves (2005), é uma importante estratégia para a elaboração dos saberes profissionais, uma vez que permite um elo entre a teoria e a prática.

De acordo com Gonçalves (2011, p. 212), a feira é um desafio tanto no plano coletivo como no individual, onde o “processo, que se inicia no planejamento da feira escolar, contribui para a autonomia progressiva dos professores participantes, na medida em que orientam os trabalhos de seus alunos e vão enfrentando os desafios que lhes apresentam durante esse percurso”.

Em pesquisa realizada por Gallon, Rocha-Filho e Nascimento (2017) emerge a necessidade dos professores de educação básica se inserirem nas pesquisas realizadas em suas escolas de atuação, pois, na maioria das vezes, são ambientes ocupados por universitários externos à essa realidade, que realizam suas pesquisas e não contribuem para as mudanças nesses locais. Os autores também alertam para a baixa produção de pesquisas voltadas às relações humanas, das aprendizagens possíveis em um ambiente de feira, tanto entre professores, como entre alunos e professores. As feiras são ambientes potencialmente ricos em práticas e, com isso, fonte de muitas pesquisas tanto aos estudantes como para os docentes que optam por se envolver.

## DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Quem somos?

A escola onde atuamos está localizada em um bairro periférico do município de Canoas, Rio Grande do Sul, com cerca de 420 estudantes cursando do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Das famílias que compõem a comunidade, muitas têm sua renda baseada em empregos informais e alguns estudantes se encontram em situação caracterizada como vulnerabilidade social. Assim, a instituição possui vários projetos buscando aproximar o estudante da escola oferecendo atividades em turno inverso às aulas regulares e atividades apoiadas por organizações não-governamentais.

Nossa experiência de trabalho teve início com o ano letivo de 2018. No segundo dia após o retorno das férias escolares, nos reunimos na escola a fim de, juntos, planejarmos o projeto para Feira de Ciências a ocorrer no mês de agosto.

Compomos um coletivo de cinco professores, dos anos finais do ensino fundamental, das disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Artes com o intuito de construir as primeiras ideias a balizar o projeto. Importante ressaltar que a professora de Ciências é estudante de doutorado e seu foco de interesse são os processos de ensino e aprendizagem que circundam as feiras de ciências e os diferentes atores envolvidos - professores e estudantes -. O professor de Língua Portuguesa atualmente é estudante de mestrado, e seu foco de estudos são os processos de letramento científico que envolvem as diferentes fases de participação na construção de um projeto científico. A professora de Língua Inglesa já participou anteriormente como professora orientadora de projetos em feiras em nível estadual. O professor de Artes participou anteriormente de diferentes projetos na escola, inclusive como orientador de feira de ciências em nível municipal. O professor de Matemática possui menor tempo de atuação enquanto docente, porém, por já fazer parte como professor colaborador na

escola há mais de cinco anos, conhece os anseios e necessidades dos estudantes na nossa escola.

O que construímos juntos?

Devido à trajetória pessoal de cada professor e a convergência para o nosso interesse com as feiras de ciências, percebemos o potencial à construção não apenas para o projeto a ser desenvolvido com os estudantes, mas também o quanto poderíamos aprender um com o outro, pois, de acordo com Freire (1996), ensinar exige pesquisa. Freire (1996, p. 32) apresenta mais uma justificativa ao nosso coletivo:

Fala-se hoje, com insistência, do professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma porque professor, como pesquisador.

Com base em nossa primeira reunião, traçamos cinco ações dentro do projeto a serem planejadas, estudadas e cumpridas conjuntamente, a saber:

I. Discutimos possíveis conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina que poderiam contribuir para o desenvolvimento de projetos. Dessa forma abordamos em nossas aulas a importância do método científico, estruturação de um projeto, experiências de outras feiras científicas no país, como elaborar seus problemas de pesquisa, como funciona um *abstract* e *keywords*, questões éticas na pesquisa, tratamento dos dados de pesquisa, construção de gráficos e tabelas, as artes e possíveis contribuições, entre outros. Vale ressaltar que optamos em adotar um tema como fio condutor dos projetos dos estudantes a temática da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia 2018 “Ciência para redução das desigualdades” como forma de guiarmos nossas práticas em sala de aula trazendo contribuições aos estudantes sobre essa temática.

Além disso, sentimos a necessidade de conversar com os estudantes além dos turnos de aula regular, assim, aqueles que necessitam de apoio em seus projetos, alguns professores com disponibilidade em suas cargas horárias estão fazendo atendimentos, orientando-os sobre fontes de pesquisa, realizando a leitura dos escritos desses estudantes e colocando-os em diálogo com outros colegas para que compartilhem suas experiências na pesquisa.

II. Organizamo-nos de forma que cada um de nós fôssemos responsáveis como professor-orientador de uma ou duas turmas, onde esse docente deve auxiliar de forma mais ativa os grupos e apresentar posteriormente ao nosso grupo de professores as dúvidas, problemas e ideias que irão emergir desses estudantes. Também achamos que seria importante o envolvimento dos demais professores, então, esses participam do projeto de forma colaborativa, auxiliando nas orientações como colaboradores de pesquisa. Compreendemos que a participação das famílias é fundamental para a atuação dos estudantes. Assim, quando possível, cada grupo poderia convidar um familiar para apoio e envolvimento das atividades de pesquisa, sempre que necessário.

III. Concordamos que, além dos trabalhos desenvolvidos em nossas aulas, seria necessário um apoio para além da sala de aula e, assim, nos sábados letivos planejados pela escola, faríamos um trabalho de apoio aos grupos. Os professores que não são orientadores também podem participar dessa ação. Em nossa primeira ação de sábado, realizada em março, organizamo-nos em forma de “banca” para receber os grupos de estudantes de 6º ao 9º ano. Os grupos foram previamente preparados sobre como se constitui um problema de pesquisa e, nesse dia, deveriam expor ao coletivo de professores suas ideias principais para que pudéssemos auxiliá-los a qualificá-las. Nossa atuação foi no sentido de orientá-los quanto aos possíveis problemas éticos que poderiam enfrentar com suas temáticas, diferentes alternativas para a coleta de dados e instruções quanto às pesquisas na internet, buscando sites confiáveis. Registramos nossas

ações e orientamos que os estudantes também fizessem breves anotações sobre o que os estava sendo dito. Para os futuros sábados, planejamos auxiliá-los nos projetos já em andamento e também oferecendo mini-oficinas, abordando temas como a importância dos cadernos de campo, a apresentação em público, elaboração de *banners* e trazendo pessoas externas à escola para dialogar sobre a importância da pesquisa na educação básica, atuação profissional, entre outros assuntos. Entendemos que a sugestão dos temas deve ser avaliada também pelos estudantes como forma de dar prioridade àquilo que sentem mais necessidade em determinado momento da pesquisa.

IV. Pensamos que é necessária uma construção conjunta do regulamento da feira, abarcando nossas ações desenvolvidas desde os primeiros dias letivos, considerando o contexto da escola e procurando uma avaliação que os auxilie no aprimoramento dos seus projetos. Assim, a medida em que nos encontramos e as partes das ações vão sendo colocadas em prática, avançamos na construção do regulamento, o qual deve ser divulgado aos estudantes no mês de maio. Também faz parte dessa ação nosso planejamento quanto a organização do evento em si, programação, organização dos avaliadores externos e outros aspectos que uma feira de ciências solicita. Aos poucos, nosso coletivo docente, um vai aprendendo com o outro e contribuindo nessa caminhada.

V. Após a realização da feira, pensamos ser importante um evento cujo foco seja avaliação e divulgação dos principais resultados. É primordial que em uma construção coletiva sejam ouvidas as opiniões, a fim de qualificar o evento seguinte, contemplando as necessidades apontadas pelos participantes. Esse evento deve abarcar a participação docente e discente, como forma de dar voz a todos os envolvidos no projeto inicial.

O que já podemos compartilhar como resultados?

A produção de conhecimento a partir de nossa prática vem caminhando paralelamente a todas as ações propostas



dentro do projeto que estamos desenvolvendo na escola. Importante relatar que mesmo os professores que anteriormente já apresentavam algum tipo de contato com projetos de iniciação científica ou feiras de ciências ainda não haviam trabalhado no formato dessa proposta. O entusiasmo dos participantes, as descobertas proporcionadas pelo trabalho coletivo vêm servindo de estímulo e aprendizado a todos os docentes envolvidos.

Devido a incompatibilidade de horários de planejamento em conjunto, optamos pelo uso de recursos como grupo no aplicativo *WhatsApp* e elaboração de diários de campo com nossas atividades nos recursos do aplicativo *Google Docs*. Esses artifícios contribuem para que saibamos um pouco sobre cada ação dos docentes participantes e que possamos também colaborar sempre que possível.

É de vontade desse grupo docente aprender um com o outro. Assim, sabemos dos desafios que uma construção coletiva envolvendo tantos atores pode nos trazer. Por exemplo, a medida em que os projetos dos estudantes começam a ganhar “forma”, emergem questões éticas em suas pesquisas, problemas metodológicos e, portanto, estamos sendo constantemente provocados na busca de soluções a esses problemas. Porém, apoiamos-nos num coletivo o que traz força e consistência a nossas medidas tomadas a cada novo desafio.

Como resultado das nossas ações voltadas aos estudantes, é possível perceber em todas as turmas o envolvimento quanto a construção dos seus problemas de pesquisa, alguns já avançando em outras etapas do desenvolvimento dos seus projetos. Esbarramos em problemas estruturais, por não termos computadores para os estudantes realizarem suas pesquisas, pela falta de espaço físico adequado para realização dos atendimentos. Porém, são questões que necessitamos encontrar alternativas para não trazer desânimo e barreiras aos nossos estudantes. Também, notamos o interesse dos estudantes dos anos iniciais em querer participar de alguma forma,

visto que irmãos e amigos dos anos finais estão envolvidos no projeto.

Percebemos a cada passo do projeto que é possível trazer o interesse do estudante para a sala de aula, transformando aos poucos sua curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Também é possível constatar a importância da valorização dos saberes de cada educando, associando os conteúdos aprendidos às suas realidades concretas (FREIRE, 1996).

Como ensinar exige pesquisa e pesquisa exige ensinar, sentimos a necessidade de compartilhar nossas ações e experiência com outros coletivos. A reflexão crítica possibilita a superação da ingenuidade da prática docente cotidiana, desenvolvendo a curiosidade epistemológica do nosso grupo (FREIRE, 1996). Portanto, como meta do nosso grupo de professores, visamos à participação em eventos científicos como forma de qualificar nossa proposta e de divulgar ações exitosas advindas de escola pública.

### Considerações sobre a nossa proposta

Ainda não é possível apontarmos conclusões sobre a nossa experiência, visto que ainda estamos experienciando o processo, em todas suas etapas. Porém, podemos apontar alguns aspectos que tornam nosso trabalho inovador, enquanto uma possível comunidade de prática. *A importância da escuta*, não apenas dos estudantes, mas entre professores. Todos somos possuidores de uma trajetória única, o que torna a nossa experiência original e nos habilita a sempre ensinar (e aprender com o outro). *A importância do registro*. Saber que o caderno de campo não deve ser apenas do estudante, mas nosso. Somos pesquisadores das nossas práticas e é por meio delas que refletimos e nos transformamos a cada dia. *Não há docência sem discência*. Somos por ora estudantes, por ora professores. Aprendemos juntos, ensinamos também. Acreditamos que essa seja a educação verdadeira: educar para a vida em coletivo, respeitando, aprendendo e ensinando.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEM, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, T. V. O. Formação inicial de professores: prática docente e atitudes reflexivas. **Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 1, n. 1, p.73-78, 2005.
- GONÇALVES, T. V. O. Feiras de Ciências e Formação de Professores. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. (org.) **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EDUFSCAR, 2011. p. 207-216.
- GALLON, M. S.; ROCHA FILHO, J. B.; NASCIMENTO, S. S. Feiras de ciências nos ENPECs (1997-2015): identificando tendências e traçando possibilidades. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1722-1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- MANCUSO, R. **A Evolução do Programa de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul**: Avaliação Tradicional X Avaliação Participativa. 334p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.



## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPETIVA DA GESTÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁXIS DOCENTE

*Jorge Antônio de Oliveira Satt<sup>1</sup>  
Ida Leticia G. da Silva<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente trabalho relata a experiência da equipe gestora de escola da rede municipal de Rio Grande/RS, nas suas tentativas de proporcionar espaços de formação para seus professores dentro do espaço escolar, por meio de rodas de diálogos sobre temáticas relevantes sobre o contexto escolar. Justifica-se a relevância deste relato por se tratar de uma experiência, ainda em andamento, de ações que favoreçam o diálogo sobre a práxis docente, tarefa esta que se revela bastante desafiadora diante da organização do espaço escolar, através de grades fechadas de aulas, que impossibilita este momento de partilha. No desenvolver do texto, narramos toda a trajetória da equipe diretiva e pedagógica no sentido de elaborar propostas que sejam motivadoras da problematização a respeito do fazer docente, e possíveis anúncios de mudanças deste ofício. Desta maneira, percebe-se a relevância de narrar à experiência vivenciada em nossa escola, desde as primeiras iniciativas até o atual momento, para que a partir desta reflexão possamos direcionar as próximas ações da gestão escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Gestão escolar. Práxis.

### INTRODUÇÃO

Esta escrita objetiva narrar como a gestão escolar, da Escola Prof. João de Oliveira Martins, Rio Grande/RS, vem

1 EMEF. Prof. João de Oliveira Martins; email: jorginhosatt@yahoo.com.br.

2 EMEF. Prof. João de Oliveira Martins; email: idaquimica@gmail.com.

buscando alternativas para promover a formação permanente do professor em sala de aula, ou seja, no exercício da profissão. Estas ações são movidas pela compreensão de que é essencial ao fazer docente, espaços de estudo, planejamento e discussão sobre problemáticas pertinentes a docência, como estratégia de qualificação e fundamentação da prática pedagógica. Neste sentido, concordamos com Paulo Freire (2002) quando no que diz respeito a estes momentos de reflexão da prática docente, "pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (p. 43-44).

Para romper com a lógica de reprodução do saber e transformar a escola num ambiente de aprendizagem, de produção de novos conhecimentos, é preciso que ela assuma este papel de protagonista na construção e criação de novos saberes, sustentando suas práticas não em discursos vazios e ingênuos, mas a partir de ações concretas que articulem teoria e prática pedagógica e estas estejam comprometidas com a transformação da sociedade. A formação permanente como ato político de resistência e de luta contra o enfraquecimento da escola, contra opressão que sofrem educadores e educadoras e pelo fortalecimento do papel do professor como agente da mudança social.

Nesta escrita, pretende-se através do diálogo entre o diretor e a coordenadora pedagógica da escola compreender os desafios e possibilidades da gestão escolar na busca por estes espaços. Pretendem-se assim, neste entrelaçamento de vozes, compreender as necessidades dos professores da nossa escola, as contribuições que os espaços de formação podem trazer para o contexto escolar, os limites enfrentados para que a formação se efetive dentro do espaço escolar.

Ainda neste texto, faremos uma breve apresentação da nossa escola, por compreender que só assim o leitor terá uma real ideia do contexto que a experiência narrada se realiza.

## DESENVOLVIMENTO

A EMEF. Prof. João de Oliveira Martins, caracteriza-se por ser uma escola de periferia da cidade de Rio Grande/RS, localizada em um bairro que sofre com alguns problemas como falta de infraestrutura básica, drogadição, violência e pobreza. A escola possui aproximadamente novecentos estudantes matriculados do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, distribuídos em três turnos (manha, tarde e vespertino). Desta forma, o grupo docente precisa lidar com as problemáticas provenientes destas situações, bem como de demais situações familiares que interferem na aprendizagem dos discentes.

A maioria dos professores da escola possuem uma carga horária grande de trabalho, muitas vezes cumpridas na mesma escola, por vezes dividida em mais de um estabelecimento de ensino. Esta falta de pertencimento a uma mesma escola e a rotina de muitas turmas e aula, são motivos que por vezes dificultam a formação continuada dos professores.

Apesar destas dificuldades, sempre tivemos a compreensão da relevância que a teorização da prática docente tem, é por isso que a partir do ano de 2015 a equipe gestora da referida escola dá início a ações que promovam o reconhecimento e a qualificação do trabalho dos nossos educadores. Acreditamos que só a partir de uma práxis problematizada é que será possível avançar nos processos de ensino-aprendizagem dos nossos estudantes. Com isso, nos conectamos com pensamento freireano quando este afirma “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. (2008)

Em julho de 2015, a escola organiza dois dias de formação para os professores tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais sobre a temática de organização de projetos. A escolha da temática foi feita a partir de conversas realizadas com os discentes, que relataram muitas dúvidas teórico-

-metodológicas a respeito da elaboração e efetivação dos mesmos. Pensando nisso, foram convidados professores, tanto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) quanto da rede municipal que pudessem relatar experiências bem sucedidas com diferentes tipos de projetos. Estes momentos foram bastante importantes, pois trouxeram a tona a discussão do tema, como efetivá-los na prática de cada um, bem como a mudança do projeto político pedagógico da escola, que passou a constar como metodologia de ensino a organização de conteúdos por meio de projetos.

Após este evento, a escola passa a organizar encontros pontuais de diálogos entre o grupo de docentes para problematizar questões emergentes da sala de aula, tais como conteúdos conceituais, pareceres de alunos, desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Porém, estes encontros eram reduzidos a pequenos grupos de cada vez, sem o envolvimento de todos os educadores da escola.

No ano de 2018, a partir de uma articulação do nosso Diretor que é membro integrante do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e de Gestão da UNISINOS foi oportunizada a participação dos nossos docentes no Pré Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire da referida Instituição. Para tal evento a gestão da escola João de Oliveira assumiu os custos com transporte locando um ônibus que transportasse os professores de Rio Grande até Porto Alegre, numa estratégia de estímulo, incentivo e de criação das condições efetivas e necessárias à presença dos nossos professores neste encontro.

É importante registrar este feito, no sentido de que a formação permanente como política pública carece de condições concretas para sua realização, de maneira a deixar de ser apenas um discurso e configurando-se como prática pedagógica e de gestão. Neste sentido, por sermos uma gestão que acredita na formação permanente como instrumento de luta e de transformação social fomos construir as “pontes que permitiriam essa travessia”.



A Formação permanente na perspectiva de Freire é a possibilidade de repensar e qualificar a prática pedagógica com vistas a fundamentar a ação docente, de forma que esta não seja ingênua ou espontâneísta e que esteja a serviço das classes populares, daqueles e daquelas, oprimidos por um sistema de lógica excludente, que é o capitalista.

A participação de nossa escola no Pré Fórum de Paulo Freire da UNISINOS buscou estimular o grupo de professores a escrever trabalhos para o Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire que ocorrerá em maio de 2018, uma vez que, acreditamos que é preciso dar vez e voz aos professores, especialmente aqueles que atuam na escola pública, por vezes tão desvalorizada e desacreditada.

É fundamental destacar as práticas pedagógicas significativas desenvolvidas no âmbito das escolas, como fortalecimento e reconhecimento da relevância social desta profissão, que dentre seus pressupostos está o desvelamento crítico da realidade, e das mazelas sociais que caracterizam a situação concreta em que vivemos.

Como resultado da participação de nossa escola no Pré Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire da UNISINOS/RS, alguns professores motivados pelo espírito do evento, pelo reconhecimento da importância do estudo, da leitura, do aprofundamento teórico, da qualificação dos dizeres, saberes e fazeres docentes sugeriram que a nossa escola protagonizasse a realização de um Pré Fórum Paulo Freire.

Percebemos com essa iniciativa, que frisamos, partiu dos professores da escola o entendimento destes de que a ação docente não pode se embasar exclusivamente no tempo de experiência e/ou exercício da mesma, mas que precisa dialogar com a teoria, e, que, a aliança entre teoria e prática pedagógica apontará para uma ação educativa transformadora.

Ao voltarmos para Rio Grande, para o exercício de nossas práticas pedagógicas na Escola Prof. João de Oliveira Martins iniciamos a organização do nosso Pré Fórum. Cons-

tituímos uma equipe organizadora, formada por membros da direção, coordenação pedagógica e docentes com regência de classe.

O Pré Fórum da Escola João de Oliveira tem como inspiração o Pré Fórum da UNISINOS cujo formato primou pela discussão em rodas de diálogos a partir da leitura de alguns verbetes do dicionário Paulo Freire.

Com a formação de um grupo de trabalho realizamos diversas reuniões de planejamento do nosso Pré Fórum, num movimento de diálogo, reflexão e estudo.

Todos os passos para realização do evento foram e estão sendo construídos pelo grupo, tais como: formas de inscrições, salas para as rodas de diálogos, verbetes para discussão nas salas, entre outros. Cabe ainda ressaltar, que este grupo também tornou-se um espaço-tempo para estudos e discussão a respeito da obra de Paulo Freire.

A escola pública, de periferia sendo protagonista em seu próprio processo formativo, assumindo para si a responsabilidade de qualificação de sua prática pedagógica, sendo ela produtora de conhecimentos, de teorias, de saberes e fazeres docentes.

O grupo organizador do evento pensou em salas que dialogassem com base em pares de verbetes, que serão: Amorosidade/Rigorosidade, Esperança/Educação Popular, Registro/Diretividade, Cartas Pedagógicas, Possibilidade/Práxis, Resistência e Politicidade. O objetivo desta sistemática é fomentar o diálogo e as discussões entrelaçando teoria e prática/experiência pedagógica.

As inscrições foram realizadas através de um blog, criado por um dos membros da equipe organizadora do Pré Fórum da Escola João de Oliveira. No blog constavam as salas de discussão, nomeadas pelos verbetes. Os verbetes foram disponibilizados neste espaço, podendo os participantes terem acesso ao material de leitura antes da realização do evento, como forma de potencializar o debate e as reflexões de cada sala.

Está se mobilizando no interior ou por dentro da escola uma formação que busca a superação da simples denúncia

do que não temos ou das dificuldades que temos, mas do anúncio das possibilidades que temos de fazer uma educação pública de qualidade com compromisso e responsabilidade social.

Para, além disso, o processo formativo tem a ver com a nossa consciência de sujeitos inacabados, que estão de tal forma em decorrência de determinadas circunstâncias e isto "(...) nos mobiliza para aprender sempre, e a consciência de incompletude, que nos desafia a aprender com o outro (...)". (FREITAS, 2014, p.55).

O Fórum aconteceu em um sábado pela manhã, contando com a participação de docentes da nossa escola, e docentes de mais duas escolas públicas da rede municipal. O evento contou com a presença de oitenta educadores. Além disso, participaram do encontro o grupo de pesquisa da UNISINOS e representantes da Universidade Federal do Rio Grande.

## CONSIDERAÇÕES

A escrita deste texto que trata dos movimentos formativos protagonizados pela escola culmina com a realização do Pré Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire da Escola João de Oliveira Martins: Diálogos e reflexões sobre a prática pedagógica realizado no dia 14/04/18.

O evento constituiu-se num espaço coletivo de aprendizagens, de fomento de discussões, estudos, leituras e reflexões sobre a escola como ambiente que deve potencializar a construção do conhecimento a partir das experiências docentes, articulando teoria e prática pedagógica, numa relação mútua em que uma subsidia, qualifica, fortalece a outra.

A realização deste pré-fórum foi mais uma passo na direção da consolidação da formação permanente que se dá "por dentro" da escola, como instrumento que credibiliza a escola pública como espaço de produção do conhecimento, de saberes, dizeres e fazeres.

Ainda como desdobramento de nossa participação no Pré Fórum da UNISINOS, após a realização do Pré Fórum

Paulo Freire da Escola João de Oliveira, constituiremos um grupo de estudos de Paulo Freire, para nos instrumentalizarmos teoricamente de seus escritos, com vistas a fortalecermos nossa ação docente e a pensarmos e repensarmos o espaço escolar, como espaço público de luta e de resistência frente às desigualdades sociais impostas pelo modelo de sociedade neoliberal vigente.

Ainda dentro do evento, que aconteceu na nossa escola, vimos que os nosso grupo estava motivado a dar continuidade ao nosso processo de formação permanente, trazendo ideias para novas leituras, escritas e apresentação do fazer docente.

O espaço de formação em nosso entendimento não se propõe a dar respostas definitivas, a encaminhar soluções prontas, mas a problematizar a realidade concreta, vivenciada por cada um de nós, de forma que através do diálogo, da discussão e da reflexão novas ações se concretizem e que estas tenham como premissa a transformação e superação do modelo de sociedade em que estamos inseridos, pois este não serve a maioria e sim a uma minoria privilegiada que detém o controle político, econômico, social e cultural do país.

O ato político pedagógico protagonizado pelos mais de 70 professores que participaram do evento demonstra que a mudança é difícil, mas é possível e de que a esperança, não como simples espera, mas como luta de resistência e enfrentamento ao modelo de sociedade vigente. Segundo Freire (2008), “não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Move-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (p.173).

A esperança é uma categoria da obra de Freire que precisa estar presente e incorporada em nossos fazeres pedagógicos, como busca permanente pelo fim das desigualdades e mazelas sociais e pela instituição de novas relações sociais, pautadas pela ética, pelo respeito, pela igualdade de direitos, pelo acesso democrático aos bens públicos, com autonomia e liberdade de ser, pensar e criar.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência**. Passo Fundo: Méritos, 2014.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.



## AÇÕES DE PESQUISA PARA LER PAULO FREIRE NA ATUALIDADE

*Ana Maria Saul<sup>1</sup>*

*Alexandre Saul<sup>2</sup>*

*Fernanda Quatorze Voltas<sup>3</sup>*

### A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Freire é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX. A sua vida e a sua obra impõem-no como uma referência obrigatória, uma vez que transporta memórias e conceitos essenciais para o esforço científico de pensar a educação e a escola. (NÓVOA, 1998, p. 172).

Nascido no Recife, em 1921, Paulo Freire é autor de mais de 20 livros e reconhecido internacionalmente como um dos maiores educadores do Século XX. Em 2012 foi declarado Patrono da Educação brasileira<sup>4</sup>.

Perseguido politicamente pelo regime militar, que se instalou no Brasil com o golpe de 1964, Paulo Freire foi obrigado a se exilar<sup>5</sup> em diversos países, nos quais suas experiências de educação se desdobraram e aprofundaram, inspirando um número expressivo de ações e projetos a fa-

---

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, anasaul@uol.com.br

2 Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, asaul@unisantos.br

3 Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, fernanda14voltas@hotmail.com

4 Lei federal nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

5 Em 1964, Paulo Freire, então membro da Comissão Especial do Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação, foi encarcerado por 70 dias devido ao golpe militar de março daquele ano. Após ser libertado, na impossibilidade de continuar desenvolvendo seus trabalhos no Brasil e sob risco de perder a vida, decide exilar-se. Somente com a anistia política, iniciada em 1979, Freire pôde retornar ao país, em 1980. Ao longo desse período de afastamento forçado, no Brasil, seu pensamento foi distorcido e considerado perigoso por desafiar o autoritarismo e as injustiças impostas pelos grupos que detinham o poder político-econômico.

vor da transformação de contextos sociais opressivos e da autonomia e emancipação dos excluídos, principalmente na América Latina e na África.

Quando pôde retornar ao país, foi convidado para atuar como docente-pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, trabalho que desenvolveu até o seu falecimento, em 1997. Entre 1989-1991, Freire foi Secretário Municipal da Educação, na cidade de São Paulo, na qual colocou em prática políticas para uma educação pública, popular e democrática, com qualidade social, para todos.

O seu livro mais importante, “Pedagogia do Oprimido”, já foi traduzido em dezenas de idiomas. Giroux (2013) ressalta ser esse um texto clássico da Pedagogia Crítica que influenciou gerações de professores e intelectuais de todo o mundo. Os exemplares desse livro já atingiram a marca de mais de um milhão de cópias.

A crescente publicação de suas obras, em vários países, em dezenas de idiomas, confere ao conjunto das produções de Freire o caráter de uma obra universal que vem sendo destacada na literatura, nos depoimentos de reconhecidos autores da área da Educação de diferentes nacionalidades, e na ampliação do número de pesquisas que se apoiam no referencial pedagógico freireano<sup>6</sup>. Michael W. Apple, professor da Universidade de Wisconsin-Madison, um dos mais conhecidos especialistas internacionais no campo da educação crítica e um dos principais estudiosos do pensamento freireano nos Estados Unidos, destaca que:

[Paulo Freire] é importante para toda essa imensidão de pessoas, para muitos países, que reconhecem que a nossa tarefa é “dar nome ao mundo”,

6 O uso deliberado do adjetivo freireano e flexões, assumido nesse texto e em produções da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com maior vigor a procedência das produções: a matriz de pensamento de Paulo Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireano.



construir coletivamente uma educação que é, simultaneamente, anti-hegemônica e parte do mais vasto campo de batalha sobre o que significa alfabetização, quem a deveria controlar, e como a alfabetização crítica (o que ele denominou de conscientização) está ligada a lutas reais, por pessoas reais, em comunidades reais. (APPLE, 1998, p. 23).

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo demonstrada pela multiplicidade de trabalhos teórico-práticos que se desenvolvem, tomando o seu pensamento e a sua prática como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo.

Schugurensky (2014), ao analisar a atualidade da perspectiva popular, radical e democrática da proposta de Freire, particularmente no presente contexto de reformas educacionais neoliberais e neoconservadoras assinala que, presentemente, há uma comunidade considerável de intelectuais e práticos interessada no exame crítico, na extensão criativa e na aplicação imaginativa das ideias de Freire.

Na área acadêmica, as últimas décadas demonstram considerável ampliação de trabalhos sobre, e a partir do pensamento freireano. No Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação, estão registradas cerca de 2000 pesquisas que utilizaram o referencial freireano em diferentes áreas do conhecimento. Essas pesquisas estão distribuídas em grandes áreas: 76,45% em Ciências Humanas; nas Ciências Biológicas estão 18,35% da produção e na área de Exatas se localizam os demais trabalhos, totalizando 5,2%. Na área de Ciências Humanas, as pesquisas estão nas subáreas de Educação, com destaque para o campo do Currículo, Formação de Educadores, Gestão, Educação de Jovens e Adultos, Letras e Linguística, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Recursos Humanos, Direito, Serviço Social, Ciências Sociais, Ciências da Religião, Ciências da Comunicação, Fotografia, Música e Teatro. Nas Ciências Biológicas foram desenvolvidos trabalhos localizados nos campos da Promoção da Saúde, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Fisioterapia,

Educação Ambiental, Ecologia Social e Fonoaudiologia. Na área de Exatas, as pesquisas estão nos campos de Engenharia, Economia, Agricultura, Agronomia, Arquitetura, Ciências da Computação e Design.

Registre-se, também, a ampliação do número de Institutos e Cátedras Paulo Freire em vários países do mundo, dentre os quais estão Portugal, Espanha Itália e Estados Unidos. A pesquisa de Oliveira (2015), encontrou, na América Latina, 77 Institutos e Cátedras localizados na Argentina, Colômbia, México, Chile e Brasil, sendo que está no Brasil o maior número dessas instituições. Sediados ou não em espaços acadêmicos, tais organismos dedicam-se ao ensino, realizam publicações, pesquisas e têm organizado eventos de caráter internacional para o aprofundamento e divulgação do pensamento freireano.

É digno de nota o aumento do número de grupos de pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que se dedicam a pesquisar o pensamento de Paulo Freire, sob diferentes enfoques. Estão registrados, na base do CNPq, 38 grupos de pesquisa, revelando o interesse da academia em investigar o legado freireano.

## **O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA ATUALIDADE: ANÁLISE DE POLÍTICAS E PRÁTICAS – UMA PESQUISA A VÁRIAS MÃOS<sup>7</sup>**

O lócus de origem da pesquisa: a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP

Quando Paulo Freire já não estava entre nós, em sua homenagem, a PUC-SP criou, no segundo semestre de 1998, a Cátedra Paulo Freire, sob a direção do Programa de Educação: Currículo.

7

Conferir texto que relata edições anteriores desse projeto: SAUL, Ana Maria. O Pensamento Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. Revista e-Curriculum, vol.14, n. 1 (2016), pág. 9-34.

A Cátedra é um espaço singular para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas na Educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos. Esse espaço acadêmico oferece, semestralmente, um curso em nível de Pós-Graduação.

O trabalho na Cátedra tem sido o de criar/recriar um espaço de docência coerente com princípios constitutivos da pedagogia freireana, de modo a respeitar a cultura e o saber dos educandos (mestrands e doutorands), produzir um conhecimento crítico-transformador, de forma dialógica e coletiva, sem dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática.

Nesse espaço acadêmico, coordenado pela professora Dra. Ana Maria Saul, originou-se uma ampla pesquisa que vem ganhando abrangência nacional, desde o ano 2009, sobre o pensamento e as repercussões da proposta de Paulo Freire em espaços públicos de educação do Brasil, com a intenção de estudar o legado de Paulo Freire e sua reinvenção. Nessa investigação estão 28 pesquisadores diretos<sup>8</sup> que integram a “Rede Freireana de Pesquisadores”, pertencentes a 20 Instituições de Ensino Superior (IES)<sup>9</sup>, situadas em 11 Estados de diferentes regiões do Brasil e dois consultores internacionais, da Universidade de Wisconsin (USA) e do Minho (Portugal). A pesquisa possui dois caminhos investigativos. O primeiro deles busca analisar a materialidade e reinvenção de aspectos da pedagogia de Freire, na atualidade, por meio do desenvolvimento de pesquisas empíricas, na modalidade de estudos de caso e pesquisa intervenção. O segundo caminho de investigação, proposto na terceira edição dessa pesquisa (2017-2020), tem a intenção de verticalizar o estudo, fazendo uma releitura de pesquisas já desenvolvidas por meio da metodologia da meta-análise

8 Pesquisadores diretos são professores que integram a equipe de pesquisa desse projeto e que têm sob sua orientação, mestrands e doutorands.

9 UFPA, UEPA, UECE, UFRN, UFPB, UFPE, PUC-Minas, UFES, UERJ, PUC-Rio, PUC-SP, UFSCar, USP, UniSantos, Universidade Brasil, UFPR, UFSC, UFPel, Unisinos, UNOChapécó.

qualitativa<sup>10</sup>. Os relatórios dessas pesquisas são registrados em Dissertações e Teses.

Ampliando e enraizando as ações desta pesquisa

A Reunião de Pesquisadores ocorrida na PUC-SP em março de 2018, com o objetivo de sistematizar um dos momentos de acompanhamento dessa pesquisa, mostrou um conjunto expressivo de ações que revelam o compromisso e o fortalecimento da equipe de pesquisadores, a busca do enraizamento da pesquisa em diferentes territórios e a potencialidade de aprofundamento dos estudos realizados no âmbito desse projeto. O levantamento das ações inclui 43 estudos empíricos (Dissertações e Teses) em desenvolvimento em diferentes territórios e 10 estudos de meta-análise, a serem concluídos até o ano de 2020.

A título de exemplo, serão apresentados, no âmbito desse texto, a nova proposta de trabalho da Cátedra Paulo Freire da Universidade Católica de Santos (UniSantos) e uma pesquisa de doutorado de Fernanda Quatorze Voltas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da profa. Dra. Sonia Maria Portella Kruppa.

A Cátedra Paulo Freire da Universidade Católica de Santos

A Cátedra Paulo Freire da Universidade Católica de Santos (UniSantos), localizada no Município de Santos-SP, foi instalada em junho de 2005, pelo então diretor do Centro de Ciências da Educação da UniSantos, professor Dráuzio da Costa Pires de Campos, com os objetivos de promover a continuidade da proposta pedagógica de Paulo Freire, estimular estudos sobre o pensamento desse autor e desenvolver projetos relacionados a ações de construção da cidadania e à produção de novos conhecimentos.

10 Entende-se por meta-análise qualitativa, nesse projeto, a modalidade de pesquisa que objetiva desenvolver uma revisão sistemática de estudos já realizados, sobre um mesmo tema, tentando extrair dele, outros resultados e sínteses, transcendendo aqueles anteriormente obtidos (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

A partir de 2018 a Cátedra passa a ser coordenada pelo prof. Dr. Alexandre Saul, com a colaboração da profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, na vice-coordenação. Ambos são professores permanentes do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da UniSantos.

Em sua nova proposta de trabalho, a Cátedra Paulo Freire, toma como inspiração as Cátedras Paulo Freire da PUC-SP e da Universidade Federal de Pernambuco, para configurar-se como um contexto dedicado ao desenvolvimento de pesquisas e formação de educadores a partir do pensamento de Paulo Freire.

Em semestres alternados, no ano letivo, uma disciplina optativa do PPGE terá como referência o pensamento de Paulo Freire, sob a responsabilidade da coordenação da Cátedra Paulo Freire. Essa ação tem o intuito de reforçar o vínculo entre a Cátedra, as linhas de pesquisa, e a proposta curricular do Programa de Educação.

As práticas de ensino, pesquisa e extensão realizadas na Cátedra Paulo Freire da UniSantos, bem como as metodologias de investigação e formação ali desenvolvidas, serão também objetos de estudo e sistematização, com vistas à divulgação nacional e internacional da produção da Cátedra. Fazendo uso de meios eletrônicos, apresentação de trabalhos em congressos, publicações em periódicos e organização de livros, objetiva-se promover o debate público sobre o trabalho ali realizado.

Além disso, a Cátedra poderá organizar Seminários Especiais, nomeados “Diálogos na Cátedra Paulo Freire”, para os quais serão convidados docentes externos, do Brasil e do Exterior; cursos de curta duração abertos a docentes e a interessados no pensamento freireano; ciclos de leituras dirigidas das obras de Paulo Freire; debates sobre temas importantes para a comunidade da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), com ênfase em questões educacionais; e um acervo Paulo Freire na UniSantos, que resgate, registre e atualize a presença de Freire na RMBS.

O novo desenho da Cátedra assume, também, duas linhas de investigação, que se articulam à Pesquisa mais ampla Coordenada a partir Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, à qual a pesquisa a Cátedra da UniSantos se vincula.

A primeira delas objetiva a realização de esforços de revisão bibliográfica e meta-análise, com a intenção de ampliar e aprofundar a compreensão sobre conceitos importantes da obra de Paulo Freire e conectá-los a processos críticos de desenvolvimento de questões de pesquisa contemporâneas.

A segunda, por meio de estudos empíricos que geram Dissertações e Teses, busca apreender, em práxis educativas concretas da RMBS, sentidos e significados capazes de fundamentar movimentos e práticas comprometidos com o desenvolvimento da educação em uma perspectiva humanizadora, e que possam evidenciar elementos de atualidade, vigor e recriação do pensamento de Paulo Freire. Nessas análises também serão considerados limites explicativos e contradições presentes nas práticas e políticas educacionais pesquisadas.

A pesquisa “Políticas e práticas de formação de professores, de inspiração freireana: um estudo na DRE Pirituba/Jaraguá, no município de São Paulo”

Essa investigação, em andamento, pretende investigar a presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire, nas políticas e práticas de formação de professores da Diretoria Regional de Educação Pirituba- Jaraguá (DRE-PJ), na cidade de São Paulo, no período 2013-2016<sup>11</sup>.

Na referida gestão, embora a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo não tenha adotado o referencial freireano como norteador de sua política mais ampla, houve a intenção de que essa teoria subsidiasse os trabalhos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Esse intento é explicitado, por exemplo, no caderno “*Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas- volume 2*, no qual a perspectiva freireana é abertamente assumida como

11 Tal período refere-se à gestão mais recente do Partido dos Trabalhadores (PT), na Prefeitura Municipal de São Paulo, sob administração do prefeito Fernando Haddad.

orientadora de todas as ações da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), responsável pelo delineamento das políticas de EJA no município.

A opção pela DRE-PJ como campo de estudo apoiou-se no fato de que a pesquisadora encontrou, nesse contexto, indícios de adesão ao pensamento de Paulo Freire e a existência de um processo formativo de professores de EJA, em aparente sintonia com os princípios políticos e pedagógicos propugnados pela DIEJA, no que se refere ao referencial freireano.

A presente pesquisa parte da hipótese de que elementos do paradigma de formação permanente de Paulo Freire vêm sendo mantidos e recriados, dada a relevância, a atualidade e as características dessa proposta de formação<sup>12</sup>.

O que buscará demonstrar é que essa proposta não se extinguiu na rede municipal de São Paulo, ao contrário, tem ressurgido, em função de condicionantes políticos e estruturais, podendo ganhar ou perder força em virtude de projetos de gestão pública comprometidos com a transformação social ou com a manutenção das desigualdades, em diferentes contextos e tempos históricos.

Essa pesquisa pretende responder às seguintes questões:

Que condicionantes políticos e estruturais permitem que o pensamento de Paulo Freire ressurgir nas orientações da DIEJA (SME) e no trabalho de formação de professores de EJA da DRE-PJ, na gestão 2013-2016?

Como o pensamento de Paulo Freire vem se concretizando e se recriando nas práticas formativas de professores de EJA, na DRE-PJ?

A investigação está inserida em uma abordagem qualitativa de pesquisa. No bojo dessa abordagem, o “estudo de caso” mostrou-se como estratégia de pesquisa adequada.

A análise inicial dos dados mostrou que as categorias freireanas *leitura da realidade*, *diálogo*, *participação* e *avaliação*, implícitas no paradigma de formação permanente

12 De acordo com Paulo Freire, a formação permanente é aquela que exige a reflexão crítica sobre a prática, que se faz no coletivo, tendo como centro o diálogo e como horizonte, a transformação da realidade.

freireano, discutido no referencial teórico da tese, estiveram presentes nas ações de formação de professores de EJA desenvolvidas no âmbito da DRE-PJ. O conjunto dos dados por hora analisados sugere que Paulo Freire foi uma referência importante no campo investigado, cabendo a essa pesquisa, em suas etapas subsequentes, desvelar os condicionantes políticos e estruturais que permitem que o pensamento de Freire ressurgisse nesse contexto.

## CONSIDERAÇÕES

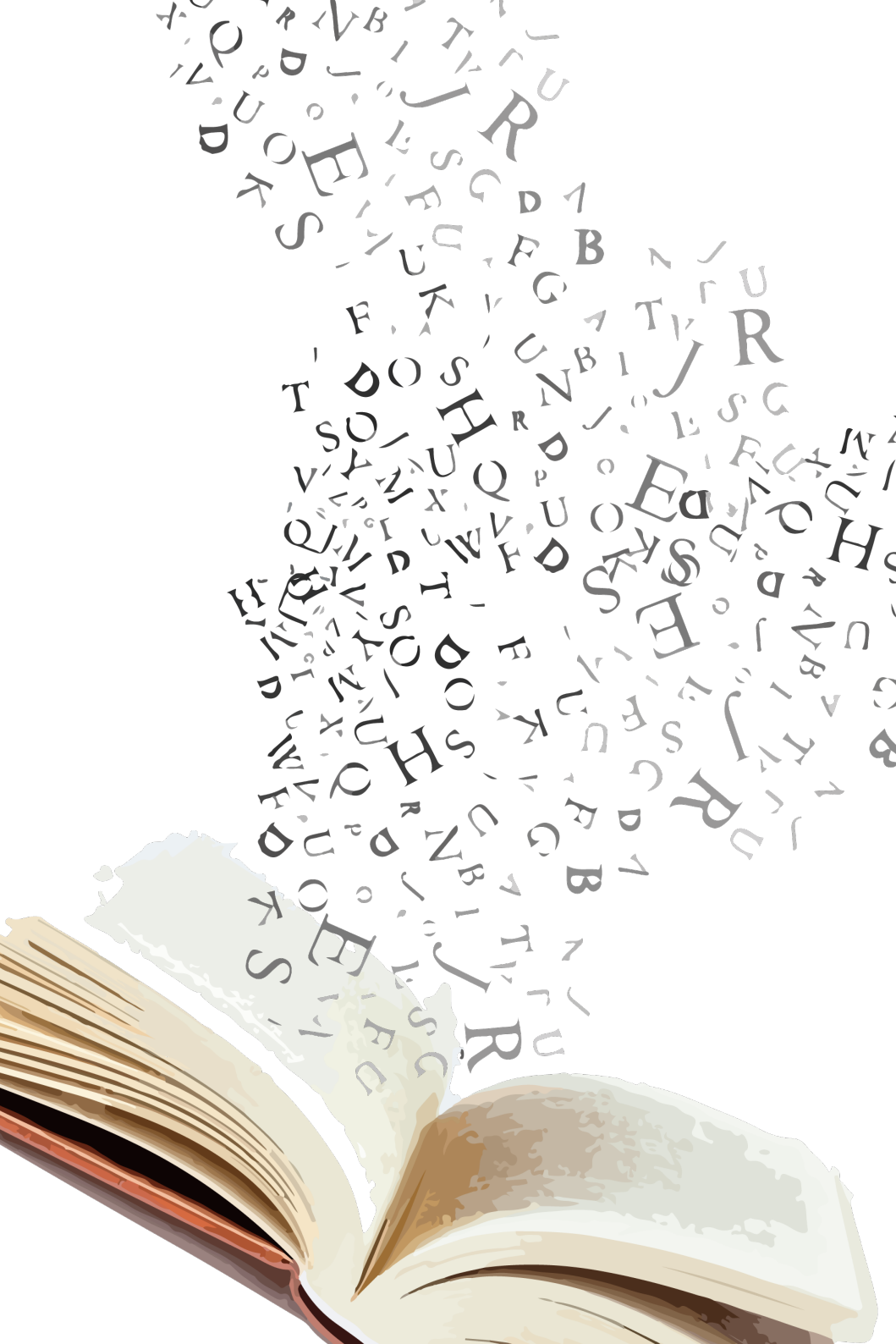
Encerrando esse texto é importante remarcar que Freire segue inspirando reflexões e práticas que concretizam conceitos/categoria em diferentes contextos da realidade brasileira e mostram perspectivas promissoras na direção de uma educação com qualidade social. Demonstrou-se, no conjunto dos estudos, que a obra de Freire pode contribuir, efetivamente, com um pensamento e uma prática progressistas que têm, no horizonte, a humanização e a utopia de uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Paulo Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998a. p. 167-187.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, Henry. Prologue: the fruit of Freire's roots. In: LAKE, Robert; KRESS, Tricia (Eds.). **Paulo Freire's intellectual roots: toward historicity in praxis**. New York: Blomsbury, 2013. p. IX – XXI.



- NÓVOA, António. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, sociedade e culturas**. Porto, n. 10, p. 155-174, 1998b. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-dialogos.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- OLIVEIRA, Ivanilde. **Relatório parcial do Programa Casadinho**. Belém: UFPA, 2015. No prelo.
- SÃO PAULO. (Secretaria Municipal de Educação). **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas**. 2016. volume 2.
- SCHUGURENSKY, Daniel. **Paulo Freire**. New York: Bloomsbury, 2014.



## CARTA A QUEM OUSA RESISTIR

*Eliane Renata Steuck*<sup>1</sup>  
*Márcia Pereira Silva*<sup>2</sup>  
*Márcia Madeira Malta*<sup>3</sup>

Queridos e queridas Educadoras

Escrevemos esta carta pedagógica por múltiplas razões, mas, a escrevemos, especialmente, porque ao longo da história da humanidade, a escrita, a poesia e a arte se constituíram como um espaço de fuga das mais variadas represões vividas em cada diferente tempo histórico. Tudo que, por alguma razão – e são muitas as razões -, “não pode” ser manifesto através das “formas” e “caixas”, encontram nestas vias, muitas vezes consideradas marginais, seus espaços de ‘entre linhas’, de ‘não-dito’.

Pois está aí um dos muito porquês de escolhermos resistir escrevendo.

Desde há muito, a escrita, a música e as mais diversas manifestações artísticas, personificam ideias e desejos de cantores, compositores e artistas que se posicionam diante de fatos de discriminações e silenciamentos, impostos por um sistema fortemente pensado para manter preservado um projeto de encolhimento dos direitos já conquistados. Mas a questão a ser pensada nesta carta é a pensata sobre esta escola inventada, forjada para pacificamente aceitar este projeto de exclusão.

- 1      Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos de Educação Ambiental e Popular – GEFEAP da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: liasteuck@gmail.com
- 2      Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos de Educação Ambiental e Popular – GEFEAP da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: marciacoracoralina@yahoo.com.br
- 3      Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, membro do Grupo de Estudos sobre Fundamentos de Educação Ambiental e Popular – GEFEAP da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: marcia.madeira@riogrande.ifrs.edu.br

Mas que escola é esta inventada? Onde estão escondidos seus anseios? Em sôtão está guardado o cuidado com os seres que nela convivem? Em que silêncios estão recalçadas as ousadias? Que medos guardamos nos cômodos desta escola inventada? Quem pode enfim abrir esta caixa de pandora e deixar ir embora, pra muito longe, os males deste projeto de medo e exclusão? Porque aceitamos esta invenção de escola, que compra pacotes prontos, mas não deixa espaço para o sentir, o vivenciar, o experienciar.

Pensamos que deixar ser, permitir a ousadia, seria por demais arriscado para o projeto de sucesso, maquiado por esta escola inventada?

Então, queridos e queridas educadores e educadoras, ousamos abrir a porta desta escola inventada, para espiar seu interior, para buscar nela espaços de refúgio, de acolhida, de energia, de luta e de resistência. É Paulo Freire... são tempo sombrios. Tempos que nos lembram muito seu exílio. Estamos também exilados, presos neste sistema de enquadramento, mas você mesmo nos disse que 'questionar é fascinante' (FREIRE, 2009,p.76) e, por isso, temos tantas questões e tão poucas possíveis respostas.

Ousamos entrar nesta casa, caminhamos receosos, tateando no escuro, já que as luzes foram apagadas, as cortinas fechadas, e o sinal de *wifi* inexistente. Será que é agora que deveríamos nos esconder debaixo de alguma cama? Será que deveríamos sair correndo até algum espelho, na esperança de, mesmo no escuro, visualizarmos ao menos um reflexo do que somos dos nossos inéditos, que até tão pouco tempo sonhávamos serem viáveis? Sabe, mestre Freire, adentrar nesta escola inventada, deu-nos um impulso de luta, de pensar brechas para encontrar as janelas e abri-las, de vencer o que você mesmo nos ensinou sobre o medo. Este sentimento insano e paralisador, este sentimento que rouba-nos a ousadia, que nos paralisa e que por vezes até nos faz acreditar, ainda que por um curto tempo, que somos mesmo incapazes de nos opor a tão inteligente plano de domínio de nossa liberdade, de nossa capacidade de indignação, de nosso desejo de liberdade.

Querido amigos educadores e educadoras, que fortemente resistem, vamos juntos ler o que o mestre escreveu ao consultar o Dicionário Aurélio, onde identificou que o medo é um “sentimento de inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário”. Adiante no texto, anuncia que “a questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço”. (FREIRE, 1997, p. 27)

Pois é sobre o medo que discorremos nesta primeira carta a quem ousa resistir. Resistir sendo professor. Resistir sendo humano. Resistir amorosamente, mas resistir. Pois como o senhor mesmo diz o importante é que “ [...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 2005, p. 139)

Aceitamos ser tios e tias da sociedade e acomodamos nossas indignações em falácias em sala de professores. Aliás, tornamos este espaço, um espaço sagrado de lamentações. Espaço este que poderia ser de diálogo e resistência.

Construímos o ideal da escola democrática, da participação, da distribuição de recursos. Por meio de políticas públicas de inclusão e programas sociais, vimos os sonhos se concretizando. Mas abruptamente o cenário mudou e perdidos no caos nos vimos aceitando que nos dissessem o que temos que ensinar, aceitamos pacotes que “sabichões” produziram em seus gabinetes (FREIRE, 1997), descuidamos do processo de aprender, sucateamos nossas emoções, negligenciamos a vida, adoecemos. E paralisamos. De medo.

Vimos ascender o sonho do oprimido, com aceno de escola pública de qualidade, formação profissional ao magistério, acesso e permanência nos cursos superiores. Mas vimos a força cruel e dilacerante do opressor ressurgir em sombras, entrelinhas, frases de efeito. Tão sorrateiro que, por muito tempo, se confundiu na névoa da ingenuidade e dos entusiasmos. E paralisamos. De medo.

Permitimos que o medo da liberdade nos aprisionasse a sedutoras apostilas, métodos de ensino, cartilhas. Claros manuais de instrução onde não se reconhecem os sujeitos todos, mas uma massa a quem se costuma dizer que se forjam como cidadãos críticos e criativos.

E o “estado de coisas” (FREIRE, 1997, p. 34), a que assistimos, paralisados pela incredulidade e pela confiança de que alguém faria alguma coisa, exige de nós “a luta política organizada [...], a superação de uma compreensão corporativista [...]. E não deixarmos cair num fatalismo que, pior do que obstaculizar a solução, reforça o problema” (Op cit)

Nos deixamos ninar pela cantiga da inexistência das diferenças, da superação da ideologia, da assunção do ato puro e casto de natureza administrativa (FREIRE, 1997) e anestesiámos nossos sentidos. E quando despertamos desta anestesia, permitimos que nos dividissem, assumimos posições – sectárias – públicas, nas relações pessoais e, especialmente em redes sociais, rechaçamos o diálogo, hostilizamos o diferente. Fomos para as ruas, mas talvez, tarde demais. E agora, assistimos o encolhimento de nossos próprios direitos, assistimos a interdição de nossos corpos. Freire, precisamos resgatar o quefazer, como dizes “[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo [...] O quefazer é teoria e prática”. (FREIRE, 2005, P. 141)

Não podemos mais creditar este estado de coisas à um grupo específico, à uma escolha política neoliberal. O que se desvela é uma nova aliança, mais complexa, hegemônica, que percebeu que a escola é um território fértil e que a luta em torno do conhecimento é determinante para seu projeto de sociedade. É preciso reinventar nossa práxis educativa, transformar as estruturas por meio da ação e reflexão.

Neste sentido, a tarefa tem sido tomar nossa palavra, desarticula-las de suas raízes progressistas e articular ao seu movimento, transformando o senso comum a seu favor. Democracia, liberdade, igualdade, diferença são deslocadas

para discursos e frases de efeito, em defesa de um *status* hegemônico.

É nossa tarefa social e pedagógica destituir tal *status*, identificar as pedagogias do opressor e atuar nos espaços em que nos encontramos. É nossa tarefa resistir e reinsistir em processos de formação que situem suas discussões nas dimensões ética, estética e política.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água. 1997
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 45<sup>a</sup> ed.





## CARTA PEDAGÓGICA - ESCRITA DE UM COLETIVO DE EDUCADORES (AS)

*Ida Leticia Gautério da Silva<sup>1</sup>*  
*Jorge Antônio de Oliveira Satt<sup>2</sup>*  
*Daiane Leal da Silva<sup>3</sup>*  
*Daniele Borges<sup>4</sup>*  
*Menetem Ferreira Vieira<sup>5</sup>*

### Carta pedagógica

Esta é uma escrita emergente de um sonho coletivo. Nosso escrever é coletivizado e tem como princípio o reconhecimento do trabalho docente dentro da Educação Básica. Assim, esta carta é uma produção de um grupo de professores (as) que se permitiu repensar a sua prática e, com esperança, promover um espaço de interações e diálogos na/para/sobre seu fazer na escola. Sendo assim, esta carta também é um manifesto por uma Educação Pública de qualidade e de valorização dos seus educadores e educadoras. Queremos expressar de que maneira, nós docentes, estamos pensando o processo de formação, portando, iremos narrar nosso movimento de resistência, de desacomodar visando problematizar nossa prática a luz do pensamento freiriano dentro da nossa realidade, ou seja, em nossa escola.

Nessa perspectiva, iniciamos nosso relato embalados por palavras como amorosidade, esperança, práxis, rigor, diretividade, possibilidade, resistência. O estudo dessas compreensões foi iniciado durante o Pré-Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, realizado no mês de março. Nessa ocasião, os educadores (as) da Escola Municipal de Ensino

- 
- 1 EMEF. Prof. João de Oliveira Martins; email: jorginhosatt@yahoo.com.br.
  - 2 EMEF. Prof. João de Oliveira Martins; email: idaquimica@gmail.com.
  - 3 EMEF. Prof. João de Oliveira Martins; email: daiane\_kssino@hotmail.com
  - 4 EMEF. Prof. João de Oliveira Martins; email: daniele.uab@gmail.com
  - 5 EMEF. Prof. João de Oliveira Martins; email: menetem@hotmail.com

Fundamental Professor João de Oliveira Martins da cidade do Rio Grande viajaram até nossa capital, Porto Alegre, para participar das ações do Pré Fórum, atividade a qual integrou o calendário de formação continuada da escola.

Essa experiência foi frutuosa e mobilizadora, uma vez que motivados (as) pelos diálogos feitos nesse encontro os professores (as) fizeram uma provocação à direção para que fosse organizado um Pré Fórum de Leituras de Paulo Freire. Retornamos a Rio Grande, provocados (as) a desacomodar-nos e irmos de encontro a corrente da formação continuada, onde por vezes os eventos nos são enviados prontos e sem relevância para a realidade específica de cada escola. Diante disso, nos questionamos: enquanto escola, podemos promover uma formação que colocasse em relevo os nossos saberes escolares e da experiência educativa?

Partindo dessa indagação, reunimo-nos e formamos um coletivo para organizar o evento na nossa escola. Trata-se de um movimento de boniteza que, conforme afirma Freire (1997), quando despertos desse sentimento encontramos possibilidades de modificar o mundo e os nossos contextos de ação. Éramos e somos empolgação pura! Dialogávamos pessoalmente uma vez por semana e virtualmente quase que diariamente. Estudamos o Dicionário Paulo Freire e elencamos verbetes suleadores do nosso evento. Formamos nossas duplas e mergulhamos em nossos verbetes. Nesse movimento de estudo, nos propomos não somente a ler os verbetes, mas com rigorosidade constatar esses conceitos na vivência escolar e a partir disso repensar nossa prática. Pesquisamos, refletimos, problematizamos, discordamos e principalmente nos acolhemos em nossas diferenças. Criamos camisetas e nos assumimos coletivo, coletivo capaz de viver na prática o que Freire denomina “inérito viável”.

Apresentamos a proposta ao grande grupo da escola, queríamos envolver todos os setores dela. As turmas leram a poesia “A Escola” e dela lindos desenhos surgiram. Destes desenhos, confeccionamos cadernos que teriam a grande tarefa de tentar registrar tudo que iríamos vivenciar no nosso

grande dia. O grupo de artesanato formado pela comunidade do bairro se aproxima de Freire através da imagem do livro “Á sombra desta mangueira” e daí surgem várias “mangueiras” de EVA que lindamente compuseram nosso evento. Afinal, “Escola é, sobretudo gente”.

Pensamos então, será que podemos ampliar ainda mais a nossa roda de conversa? Foi daí então que convidamos algumas escolas “vizinhas” para se juntar a nossa proposta. E para nossa alegria, duas aceitaram o desafio e se juntaram ao nosso coletivo. Foi iniciado com isso o fortalecimento da rede de escolas.

Se houveram momentos difíceis? Sim houveram, quando levamos a proposta para todos os nossos docentes, tiveram aqueles que resistiram e, por vezes, não participaram. Mas sabemos que a resistência faz parte de todo processo educativo e seguimos tentando mobilizar o maior número de colegas.

No sábado do dia quatorze de abril, foi realizado o Pré Fórum de Estudos de Paulo Freire da E.M.E.F. Prof. João de Oliveira Martins, um marco importante no processo de formação permanente, fazendo história enquanto escola pública da periferia que se faz protagonista de sua práxis. Empoderando e dando voz aqueles que vivem diariamente os processos de ensino aprendizagem.

Foi um momento de grande ansiedade e nervosismo para a equipe organizadora, mas também de imensa alegria e boniteza. Foi uma reunião de ideias e ideais, de crença de que é possível a transformação da escola a partir dela mesma.

Em um primeiro momento houve a fala de dois professores da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Nesse andamento questões como a formação de professores e a importância do legado de Freire emergiram da conversa. Foi possibilitado pensar o entrelaçamento entre o ensino básico e o ensino superior. Em um segundo momento, aconteceu as rodas de conversa por sala. E quanta riqueza de experiências (com) partilhadas, a teoria e a prática entremeadas. Foi

a práxis freiriana sendo vivenciada naquele momento, pois assim como Freire (1997, p. 41) entendemos que a prática não pode ser dissociada da teoria e vice e versa. Assim, NOSSO Pré Fórum foi um momento de leitura pedagógica e de transformação em que podemos “ler a escola” em conjunto e através disso modificar nossos rumos.

Durante as rodas de conversa, trocamos relatos, experiências e desabafos sobre questões da escola e dificuldades encontradas no cotidiano. Os (as) colegas relataram a identificação com os verbetes, que ora se deu por curiosidade, ora por necessidade/afinidade podendo com isso externar suas ideias, dúvidas e compreensões acerca das leituras realizadas. Esse foi o momento em que todos (as) “puderam dizer a palavra”, para posteriormente realizarmos a síntese de tudo o que foi exposto.

Ao retornamos para o grande grupo, a apresentação das sínteses foi um momento de emoção e destaque, pois os grupos foram imensamente criativos na elaboração das suas sínteses apresentando-as na forma de acróstico, carta-pedagógica, palavras geradoras, esquemas e pequenos parágrafos.

Sentimos emoção neste momento, por que pudemos expressar as ideias de cada grupo e ao mesmo tempo compartilhar nossos desejos, esperanças e possibilidades.

No último momento, se deu a fala da Professora da UNISINOS trazendo sua contribuição freiriana, compartilhando suas experiências e sintetizando os principais acontecimentos do evento.

Ao final, o sentimento que fica é que a experiência não está findada, dela fica a certeza de que precisamos dar continuidade ao processo de formação permanente que iniciamos com a organização do evento. Então podemos dizer que esta carta não é uma carta de adeus, mas sim uma carta de até breve.

Rio Grande, abril de 2018.

Coletivos de educadores (as) da  
EMEF. Prof. João de Oliveira Martins.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.



## CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO- FORMATIVOS: PESQUISA-AUTO (TRANS) FORMAÇÃO COM PROFESSORES

*Nisiael de Oliveira Kaufman<sup>1</sup>*

*Larissa Martins Freitas<sup>2</sup>*

*Melissa Noal da Silveira<sup>3</sup>*

*Caroline da Silva Santos<sup>4</sup>*

*Luiz Renato de Oliveira<sup>5</sup>*

*Celso Ilgo Henz<sup>6</sup>*

### RESUMO

A referida intervenção, que será desenvolvida em forma de oficina, se refere a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que vem sendo desenvolvida pelo Grupo Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire, dentro do projeto “Humanização e Cidadania na Escola: diálogos com professores” em escolas Estaduais e Municipais de Santa Maria/RS e região. Objetivamos apresentar a proposta com vistas a socializar novos olhares, movimentos e inovações para a

- 1 Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Técnica em Assuntos Educacionais – CTISM/UFSM. E-mail: nisiaeloliveira@bol.com.br
- 2 Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação – UFSM. Professora de Educação Básica- Santa Maria. E-mail: lari.mfreitas@yahoo.com.br
- 3 Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle. Professora de Educação Básica. E-mail: melissa@ufsm.br
- 4 Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Professora de Educação Básica – Santa Maria. E-mail: caroline.silva83@yahoo.com.br
- 5 Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Professor de Educação Básica – Santa Maria. E-mail: renato\_geo@yahoo.com.br
- 6 Orientador do trabalho e coordenador do Grupo Dialogus. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professor Associado 3 na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: celsoufsm@gmail.com

pesquisa em educação, apontando procedimentos de realização de uma pesquisa dialética e dialógica, como possibilidade de pesquisa-auto(trans)formação com os professores e contribuindo com outras possibilidades de pesquisas e/ou inovações para a educação, a partir dos diferentes contextos, sem impor formas estanques e pré-determinadas sobre o “como fazer”. Concebemos a auto(trans)formação permanente, a partir do diálogo-problematizador, tomando como base teórico-conceitual Freire (1979, 1983, 1987, 1992, 2011) em articulação com a perspectiva da pesquisa-formação proposta por Josso (2004, 2010). Para a dinâmica dos círculos, mobilizamos os seguintes movimentos: a escuta sensível e o olhar aguçado; a descoberta do inacabamento; a imersão e imersão nas temáticas; o diálogo-problematizador; o distanciamento/desvelamento da realidade; a conscientização; o registro re-criativo e a auto(trans)formação. Tomando como enfoque a perspectiva hermenêutica (HERMANN, 2002), (GADAMER, 2009), assumimos o processo investigativo como pesquisa-auto(trans)formação, pelos seus aspectos eminentemente construtivos e dialéticos. Teses e dissertações realizadas permitem-nos afirmar que o viés metodológico dos Círculos dialógicos contribuem com o aprofundamento e a rigorosidade epistemológica sobre as temáticas de pesquisa, partindo do contexto investigado e, sempre pelo diálogo-problematizador com os participantes coautores, produz novos conhecimentos e novas práxis. Para isso, utilizamos como ponto de partida as experiências pessoais e profissionais de cada educador e seus itinerários formativos. As atividades desta oficina pretendem propiciar um espaço-tempo de reflexões a partir de rodas de conversa e dinâmizações, na busca por uma sociedade em que todos e todas tenham condições de ser mais, pois é no encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e transformando-o, humanizam para a humanização de todos. (FREIRE, 1992).

Número máximo de participantes para esta intervenção: 30 pessoas;

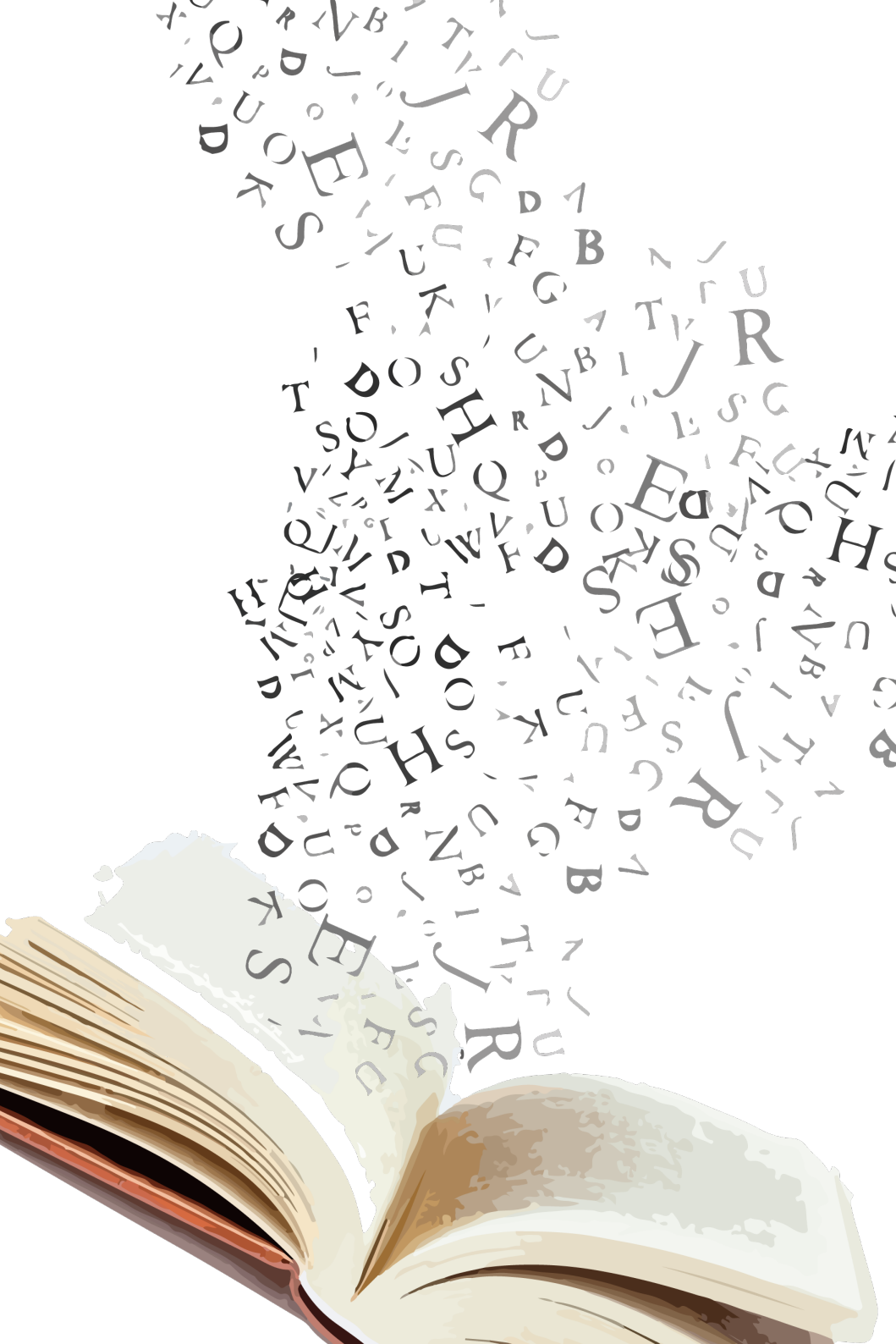


Local: sala ampla com espaço para organizar a oficina em círculo e disponibilidade de som.

**Palavras-chave:** Auto(trans)formação permanente com professores. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Pesquisa-auto(trans)formação.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire;** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido,** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva,** Petrópolis: Vozes, 2009.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.



## COM A PALAVRA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

*Ana Lúcia Castro Brum<sup>1</sup>*  
*Magali Mendes de Menezes<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente texto abordará a educação escolar indígena no Rio Grande do Sul. Os povos indígenas que ainda resistem e lutam por um lugar mais solidário para viver serão aqui centrais.

Escrever sobre educação escolar indígena tem uma ligação direta com interculturalidade, com as diferentes culturas, com o respeito, com o diálogo, com a amorosidade com o outro.

Na educação escolar indígena o respeito à sabedoria dos mais velhos, eles são a biblioteca viva da comunidade indígena. O professor(a) indígena respeita as outras etnias, respeita a casa de rezas dos outros povos.

Na educação indígena a criança está sempre com a família, ela participa de todos os momentos da vida familiar. A criança está sempre com a mãe ou com a avó, todos brincam, comem e dormem juntos. Na comunidade indígena tudo é compartilhado, o alimento, as roupas, os brinquedos, as crianças aprendem a compartilhar. Os povos indígenas compartilham e são unidos. A interculturalidade é o respeito entre os povos, é compartilhar saberes, é aceitar o outro, é respeitar a cosmologia do outro e saber viver em comunhão, isso é educação indígena.

Educação escolar indígena dialoga com os professores e professoras das escolas que são fundamentais na Educação. E tem a presença forte dos sábios e sábias indígenas, que são a biblioteca viva dos saberes ancestrais dos povos indígenas.

1 UFRGS – Aluna do Mestrado em Educação – PPGEDU – Linha de Pesquisa > Educação, Culturas e Humanidades.

2 UFRGS - Profª de Filosofia no PPGEDU – Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades.

A formação desses professores e professoras também é importante para o processo educativo, tendo como referência uma formação continuada diferenciada que esta sendo oferecida pelo MEC/ SECADI , Universidade e SEC de cada região do Brasil, através da Ação Saberes Indígenas na Escola. Essa formação é um espaço de dialogo intercultural ,onde os professores e professoras aprendem a dizer a sua palavra e traçam os seus caminhos para a Educação.

## O CAMINHO INTERCULTURAL

A interculturalidade como possibilidade de diálogo entre as culturas é o resultado da luta de movimentos sociais-políticos para o reconhecimento dos direitos e transformação social.

A interculturalidade nos põe diante de uma reflexão epistemológica, em que as próprias ciências devem se rever, em que temos que ter consciência de que as ciências sociais, por exemplo, convivem com diferentes culturas e contextos, pois não há ciência pura, há contatos culturais diversos que possibilitam a produção de ciências diversas. Que os países do Sul têm uma visão diferente dos países do Norte, e as experiências locais não podem ser desperdiçadas.

O primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais presentes, **no mundo**, e que existem alternativas novas para os problemas sociais. De acordo com Santos (2007, p. 24), torna-se urgente um combate ao pensamento hegemônico “reinventar a emancipação social a partir do Sul, ou seja, dos países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial”. Pensar alternativas para uma nova sociedade mais justa valorizando o multiculturalismo, a cidadania cultural, os direitos indígenas, seus saberes e conhecimentos ,afirmando assim a epistemologia do Sul. Reinventar a visão de Mundo, onde todos e todas tenham a liberdade de escolher o lugar que queiram conviver e viver para respeitar as diferentes culturas e povos.

Podemos buscar na filosofia intercultural, com suas matrizes culturais, formas de argumentação e fundamenta-

ção para a libertação dos povos indígenas. Raúl Fornet-Betancourt (apud VAZ E SILVA, 2009) entendia que [...] a filosofia intercultural, propõe, exatamente, refazer a história da vazão desde a releitura dos processos e das práticas contextuais porque entende que são nesses lugares onde se vão cristalizando os modos em que o gênero humano aprende a dar razão de sua situação em um universo concreto, e ao raciocinar, com as razões dos outros sobre a humanidade de todos.

Sendo assim, a interculturalidade é como um processo real da vida, uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças e enriquecimento mútuo, processo de transformação cultural para por as culturas em diálogo. Pensadores latino-americanos, como Fornet-Betancourt e Paulo Freire, afirmam que é apenas através do diálogo entre os povos, as pessoas que há a interação, que há a concretização da interculturalidade como um caminho de esperança. O diálogo intercultural vem para dar um novo horizonte para a educação na América Latina.

Para que se torne possível a emancipação social dos povos indígenas é preciso uma educação libertadora baseada nos princípios de autonomia, liberdade, amorosidade e diálogo dos diferentes saberes.

Na educação indígena o diálogo intercultural, se dá na autonomia dos povos indígenas, quando eles são os atores da educação, da práxis, onde existe o respeito pela identidade.

Paulo Freire, educador brasileiro, na sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1987), propõe o diálogo – como essência da educação como prática da liberdade.

Ele assume uma posição comprometida com a realização de um humanismo libertador dialógico, criativo e, acima de tudo, ético, que somente poderá ser construído a partir de uma síntese integradora da multiplicidade dos povos em suas existencialidades concretas presentes em nosso mundo. Essa síntese em diferentes culturas, racionalidades, processos históricos e forma de vida que convivem com um mundo cada vez mais globalizado e complexo.

O povo só conseguirá a sua libertação de um mundo de desigualdade, opressão e violência se lutar junto com os outros povos, assim poderá se libertar, refazer a sua história, mudar o seu destino, a partir do encontro com o outro na busca da solidariedade e da humanização.

Portanto, para Freire a vida humana só tem sentido a partir da busca incessante da libertação de tudo aquilo que nos desumaniza e nos proíbe de ser mais humano, dignos e livres em nosso ser existencialmente situado. A racionalidade dialógica que articula a proposta epistemológica, política, antropológica e ética de Freire constituiu-se na busca de um sentido para a vida humana em sociedade.

Segundo Freire (1987, p. 81), “se não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.”. A natureza da espécie humana, para Freire (1997, apud ZITKOSKI, 2000, p. 176), está programada a partir de uma característica essencial de nossa vida, que compreende a dialogicidade enquanto base para construção de uma cultura biófila, amorosa, esperançosa, crítica, criativa e solidária.

Freire propõe-se acreditar na educação libertadora, que é uma educação que luta pela libertação de homens e mulheres. Uma educação escolar indígena pautada nos conceitos freireanos de tolerância, de ética, de amorosidade e diálogo onde a esperança tem o poder de transformar os homens e mulheres. Para estes mudarem o Mundo – utópico de bem viver, diferente do mundo que está coberto de desigualdades e contradições - tornando-o um lugar mais solidário e feliz.

O povo só conseguirá a sua libertação de um mundo de desigualdade, opressão e violência se lutar junto com os outros povos, assim poderá se libertar, refazer a sua história, mudar o seu destino, a partir do encontro com o outro na busca da solidariedade e da humanização.

[...] Y me parece que no se trata de repetir ideas aprendidas porque lo decisivo para el mundo in-

tercultural que queremos, y debemos, contruir, es precisamente superar lo aprendido el la educación de la cultura hegemónica para aprender de nuevo em y con la gente, es decir, trabajando con la gente, compartiendo sus miedos y preocupaciones, asimismo sus esperanzas y sus muchas iniciativas en favor de una vida digna, justa y, por tanto de convivencia. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 85)

O diálogo intercultural propõe uma atitude ética, solidária e comprometida com a libertação da humanidade. A educação indígena está baseada nos princípios da interculturalidade e da solidariedade, assegurando manifestações culturais, relações mediadas pelo outro e pela cultura. A interculturalidade é uma ética, onde se estabelece um diálogo com o outro. O outro tem algo a me dizer, parte-se de histórias e memórias diferentes; o pensamento passa a ser situado, partindo do tempo e espaço de quem fala.

O diálogo intercultural exige respeito por todas as culturas, pressupõe a alteridade – encontrar o outro – com base no respeito e solidariedade. O diálogo intercultural opta pelo enriquecimento mútuo, pelo respeito ao diferente, pela transformação cultural. Na educação indígena o diálogo intercultural, se dá na autonomia dos povos indígenas, quando eles são os atores da educação, da práxis, onde existe o respeito pela identidade do seu povo. Mas de que modo os diálogos interculturais tornam-se uma práxis libertadora?

Segundo Menezes, (apud Costa e Machado, 2014, p. 287) é preciso outro para que possamos pensar comprometidos com a mudança, e será no diálogo que o pensamento reaprende a pensar. Há, portanto, um processo pedagógico, ético, revolucionário, político e amoroso em relação ao pensar e seu compromisso com as questões do nosso tempo, em que o tempo é sempre outro como nos diz Levinas. E é nesse sentido que queremos pensar a interculturalidade como uma práxis que é libertadora.

Para o desenvolvimento desta reflexão trago três princípios que são fundamentais: ética, amorosidade e esperança.

A ética assume características próprias do pensamento freireano, sendo imprescindível para a educação escolar indígena, pois a educação jamais pode prescindir da formação ética.

Educadores e educadoras não podem escapar à rigorosidade ética. Quando a ética é concebida como uma reflexão crítica destinada a tematizar os critérios que possibilitam superar o mal e conquistar a humanidade do homem como ser livre, os vínculos entre educação e ética tornam-se fortísimos a ponto de podermos dizer que educar é formar sujeitos éticos tendo em vista a humanização do humano e das relações sociais. A educação é na sua essência um encontro ético entre o eu e o outro. Sem ética é impossível efetivar um projeto de educação libertador e humanizante. (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008, p. 178).

A educação escolar indígena deve ser orientada pela ética, e pelo respeito humano, a convivência respeitosa com o outro. Educar, existir na dimensão do humanismo, só é possível a partir da ética, da solidariedade e da justiça. Segundo Freire (1997, p. 37), [...] se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos, não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Quando se defende a ética na educação, estamos defendendo uma vida digna para todos e todas, com luta por mais justiça e igualdade social.

A **amorosidade** também é um dos princípios freireanos mais importantes para a educação, incluindo a educação escolar indígena. A amorosidade é uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópica esperança em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo. (REDIN, STRECK E ZITKOSKI, 2008, p. 37).

A amorosidade freireana se manifesta no compromisso com o outro, na solidariedade e na humildade, no res-



peito com as diferenças; a amorosidade anda de mãos dadas com a ética para a libertação dos homens e mulheres. A educação escolar indígena fundada na amorosidade, no amor, na fé, no amor à natureza, na fé dos homens e mulheres em busca da libertação destes sujeitos sociais.

A **esperança** se faz necessária para que a desesperança não vença a luta pela dignidade humana. Segundo Freire (1992, p. 10), a esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço se torna distorção da necessidade ontológica. A esperança freireana se faz necessária para a educação escolar indígena, onde junto com a ética e com o amor, a partir do diálogo, os homens e mulheres lutem por uma sociedade mais solidária.

Uma das tarefas dos educadores e educadoras progressistas é desvelar os obstáculos para a esperança. Uma esperança que luta contra os abusos, as injustiças e que defende a tolerância com os diferentes, à convivência com o outro, para uma vida melhor para todos e todas. A formação intercultural pressupõe uma atitude de estar junto, o diálogo com o outro, a convivência, o conhecimento do solo onde vive o outro, sempre é interculturalidade. Onde a solidariedade é um princípio de convivência, a alteridade, o respeito com a natureza, preservando-a.

A educação indígena está encharcada de sentimentos, de poesia com saberes diferentes, que tem para compartilhar, numa relação dialógica, onde ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, mas existem saberes diferentes, uma sabedoria milenar que passa de geração para geração.

Segundo Zitkoski, Schinelo e Chamorro (2010, p. 37), Freire explicita a necessária coerência entre teoria e prática e os fundamentos da verdadeira dialogicidade que devem fundamentar todo e qualquer projeto de Educação Popular que pretende afirmar-se de modo progressista-emancipatório. Podemos dizer que o pensamento pedagógico freireano é provocativo e instigante, porque está sempre em movimento, aberto às diferenças culturais e aos novos desafios diante das realidades sociais. Torna-se, então, fundamental,

a relação da Educação Popular com a Educação Indígena, uma vez que, a Educação Popular tem revelado – desde a origem – seu compromisso ético com os oprimidos ou com as vítimas de todos os processos de opressão social. Sabemos que quando pensamos educação indígena estamos falando de algo que não perásse a escola, que se dá em diferentes espaços da comunidade. Contudo quando a escola chega nas comunidades indígenas, estes passam a lidar com formas de construção de conhecimento, com saberes, com a institucionalização das relações e conhecimentos através de uma lógica que é muito distante da lógica das comunidades indígenas. O desafio então para estes professores indígenas é como transformar esta escola em um espaço que dialogue com suas memórias, com a forma como as comunidades vivem, com seus tempos. Neste sentido o ensinamento de Freire pode contribuir muito para pensar esta escola sonhada, porque a escola freiriana é uma escola profundamente em diálogo com a comunidade, com a cultura, com os sujeitos que dele fazem parte.

Os povos indígenas partilham sua cultura, dança, música, cosmologia (o seu modo de viver), o respeito com a natureza, para assim espalhar o bem viver indígena para os outros povos. Esta relação profunda, em que o indígena é a própria natureza, nos permite inclusive outra compreensão de humanidade.

Conhecer para respeitar os povos indígenas é um ato político e ético. Os homens e as mulheres em busca de serem mais humanos, mais solidários, mais felizes. Uma luta de libertação coletiva e solidária.

De acordo com Redin, Streck e Zitkoski (2008, p. 123), não é possível uma ação pedagógica humanista libertadora sem a decência ético-profissional alicerçada no diálogo, no espírito democrático, na aceitação da diversidade cultural, na amorosidade, na humanidade e no respeito à alteridade do educando (a) “não é possível educar sem amar o outro e respeitá-lo como pessoa singular, como sujeito capaz de fazer a sua própria história. Respeitar o povo indígena kain-

gang e guarani, na sua identidade, na sua escrita, na sua fala, nos seus sonhos.”.

Devemos nos aproximar da história dos povos indígenas, para conhecermos a cultura e seu modo de viver/sentir, pensar a educação. Os professores (as) indígenas têm que pegar com as mãos o rumo da educação escolar indígena. A educação indígena proporciona outra visão de educação, em que a educação se dá na natureza, na dança, na história, no mito.

Da resistência e da esperança dos professores(as) indígenas, foi conquistada a formação diferenciada, a Ação Saberes Indígenas na Escola, logo após a I Conferência Nacional de Educação Indígena – CONEEI (Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC/SECADI), de acordo com o documento base do MEC/2016.

## **O CAMINHO DOS SABERES**

A ação Saberes Indígenas na Escola é uma conquista de lutas dos povos indígenas do Brasil. No final de 2013, a UFRGS foi convidada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, a aderir um programa Nacional de formação continuada de professores indígenas: Saberes Indígenas na Escola. Nele atuam professores de diferentes unidades como Antropologia, Letras e Música e sua coordenação esta a cargo da Faculdade de Educação, é uma parceria entre MEC, Universidade e Estado (SEDUC/RS), o núcleo Rio Grande do Sul/UFRGS, está sob a coordenação atual da professora Magali Mendes de Menezes, e teve em suas 1ª e 2ª edições a coordenação da professora Maria Aparecida Bergamaschi.

Saberes Indígenas na Escola é uma ação de formação continuada de professores kaingang e guarani que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental. Conforme a Portaria 98/2013, da SECADI/MEC, que regulamenta o programa Saberes Indígenas na Escola deverá contemplar a realidade sócio-linguística dos povos atendidos a partir dos seguintes eixos: a) letramento maternal; b) letramento em Língua Portuguesa como língua materna; c) letramento

em Língua Indígena ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; d) conhecimentos indígenas, inclusive numeramento.

O programa também tem como meta a produção de material didático-pedagógico para as escolas indígenas, contemplando diferentes linguagens. Para participar da Ação Saberes Indígenas na Escola são indicados professores indígenas em exercício, com formação inicial específica e diferenciada, que serão preparados para atuar junto aos seus pares como orientadores de estudo. Também participam sábios indígenas, reconhecidos no programa como pesquisadores, responsáveis por articular os saberes ancestrais na formação de professores, visando fortalecer lideranças educacionais na perspectiva da autonomia e autodeterminação.

A ação Saberes Indígenas na Escola é um espaço de formação de professores indígenas, está na 3ª edição, com 18 orientadores; 226 professores kaingang; 5 orientadores guarani e 54 professores guarani; além de 4 formadores indígenas; 2 formadores não indígenas; 2 pesquisadores (sábios) guarani e 4 pesquisadores (sábios) kaingang. Já a equipe do SEDUC/RS é composta por 2 representantes; 2 supervisores da UFRGS; entre equipe administrativa e financeira são 6 participantes; coordenação do projeto, além de 4 conteudistas da UFRGS.

Abrange 48 escolas kaingang em 24 terras indígenas, e 27 escolas guarani em 27 terras indígenas, são diferentes lugares, todos com respeito e diálogo entre o povo indígena. Segundo Freire (1987, p. 101), em Pedagogia do Oprimido, “simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar.”.

Pensar a educação escolar indígena é também respeitar a interculturalidade, a cultura e o viver do indígena. Ouvir o povo indígena, os sábios indígenas, os professores (as) indígenas. Estão envolvidos na ação Saberes Indígenas na Escola os professores indígenas, os pesquisadores indígenas (sábios indígenas), formadores da Universidade. Uma equi-

pe interdisciplinar de professores de filosofia, de música, de letras, de artes, estudantes da graduação e pós-graduação. Todos com postura interdisciplinar freireana, onde o diálogo é a base conceitual da educação.

Ouvir o cacique guarani Santiago, falando que “o futuro da educação indígena são os velhos”, em um encontro de formação de professores (as) guarani, a importância da oralidade e da ancestralidade na educação indígena. Ouvir o mestrando do PPGEdu/UFRGS - Dorvalino, liderança kaingang, em relato feito no dia 10 de maio de 2017 – no encontro de professores kaingang com orientadora Vera Lúcia Kanincka, em São Leopoldo, na Escola indígena Por Fi Ga - quando afirma que “a escola tem a cara do branco, tem que ter a cara do índio, tem que pegar a filosofia kaingang e fazer uma proposta pedagógica indígena”. Ouvir a palavra do professor(a) indígena significa uma escuta sensível, com respeito à cultura do seus povos, com uma postura ética de diálogo intercultural, onde o conhecimento, a cultura, a história, a cosmologia indígena é ciência, um saber científico diferente do povo não indígena.

Dorvalino também discursou sobre “criar propostas curriculares mais diferenciadas, fortalecer e resgatar nossa identidade, Saberes que estão envolvidos diretamente com a Comunidade”. A ação Saberes Indígenas na Escola tem como finalidade fortalecer o protagonismo indígena, a partir dos encontros de formação realizados durante a pesquisa, para que o sonho de uma escola diferenciada se torne realidade. A educação indígena que está além da própria escola, segue as trilhas dos antepassados e tem o bem viver como base estrutural.

A ação Saberes Indígenas na Escola deve ser um lugar de formação onde o professor (a) indígena tenha a liberdade de dizer a sua palavra, na sua língua materna. Segundo a pesquisadora kaingang, Dona Iracema – em relato feito no Encontro de formação de orientadores indígenas kaingang, em 20 de fevereiro de 2017, na Casa dos Capuchinhos, onde estiveram presentes professores (as), pesquisadores indíge-

nas, formadores conteudistas e a equipe da Universidade - sabendo o valor de sua língua, questiona e manifesta a sua indignação “[...] porque temos as aulas de inglês e espanhol? Porque não podemos ter kaingang?”. Os encontros de formação dos professores kaingang e guarani são momentos de uma escuta sensível e com um diálogo intercultural, onde todos aprendem.

Os(as) professores(as), sábios(as) indígenas kaingang e guarani estão aprendendo a “dizer a sua palavra”.

Segundo Ernani Fiori, na Pedagogia do Oprimido, onde ele afirma que... é a própria dialética em que se existencia o homem. Mas, para isto, para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a “dizer a sua palavra”, pois com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui, instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. (FREIRE, 1987, p.13)

Portanto, cabe ao povo indígena dizer a palavra do caminho no processo histórico cultural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ...CHEGANDO A ALGUNS CAMINHOS...**

A educação escolar indígena como uma busca incessante e sem prazo, como uma alternativa para a emancipação social dos povos indígenas. O trabalho coletivo com diferentes áreas do conhecimento, tais como: antropologia, filosofia, sociologia, história, artes, música e educação unidos para desvelar a cultura indígena, se constitui em um processo interdisciplinar. Para Freire (1987, p. 102), “[...] a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema não como dissertação, aos homens de quem recebeu”. Eis o desafio de um trabalho comprometido politicamente e coerente com os desafios de uma educação intercultural.

A formação de professores (as) indígenas é a formação de educadores e educadoras que querem fazer a diferença

na educação do seu povo, que valorizam a sua cultura, a sua língua materna, a memória oral, a ancestralidade, que também respeita as outras etnias e a cosmologia. Pensar a educação indígena é uma oportunidade de se pensar na diferença de ver o mundo desde outro lugar, através de uma troca de culturas, de sentimentos, de alegria.

A Ação Saberes Indígenas na Escola, é uma formação continuada diferenciada, que vem pensando a educação escolar indígena, como uma educação intercultural possível, para uma escola diferenciada e libertadora, onde os atores(as) da educação aprenderam a dizer a sua palavra.

## REFERENCIAS

- FORNET-BETANCOURT, Raúl (Entrevista). Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México: Consorcio intercultural, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: um reencontro da pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. A pedagogia na cidade. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. Política e Educação: ensaios. São Paulo, Cortez, 1993 a. (Coleção questões da nossa época; v.23) (3ª edição brasileira -1997).
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- MEC. Documento Base – II CONEI - 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação e Cultura/SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Bom Tempo, 2007.

- \_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, vol I, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.
- STRECK, D; REDIN, E; e ZITKOSKI, J. (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- TROMBETTA e TROMBETTA. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VAZ e SILVA, Neusa. Teoria da Cultura de Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.
- ZITKOSKI, Jaime José. Horizontes da refundamentação em educação popular. Frederico Westphalen: Editora URI, 2000.
- ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. Experiências Emancipatórias e Educação: a docência e a pesquisa. Porto Alegre: CORAG, 2013.
- ZITKOSKI, SCHINELO E CHAMORRO. Teologia da Libertação e Educação Popular: raízes e asas. São Leopoldo: CEBl, 2010.



## COMO DIALOGAR DE FORMA PROBLEMATIZADORA COM OS PROFESSORES SOBRE O GOLPE DE ESTADO DE 2016 NO BRASIL?

*Fábio da Purificação de Bastos<sup>1</sup>  
Gomercindo Ghiggi<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Tomemos inicialmente o conceito de Realidade Concreta em Freire.

“Uma ‘situação-limite’, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento” (Freire, 1970, p.61, grifos em negrito nossos).

Nossos grifos em negrito sinalizam ação cultural para a liberdade. Foquemos na realidade brasileira atual, assumindo sua atualidade de 2016 para cá. Para nós o que está colocado é que o impedimento de uma presidente, eleita democraticamente pelo voto popular e deposta pela ação judiciária-parlamentar, requer diálogo-problematizador em torno de temas e tarefas, com o intuito de desvelar o vivido (Barbu, 1956).

Como docentes formadores de professores, nas instâncias inicial e continuada, no escopo universitário público, gratuito, laico e de qualidade, essa tarefa ganha não apenas caráter prioritário, mas centralidade na tarefa da produção da liberdade cultural. Sendo assim, tomamos a seguir os três princípios-chave da Pedagogia da Autonomia de Freire, para orientados pelos mesmos, construir as diretrizes curricula-

1 Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, email fabio@ufsm.br

2 Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação, e-mail gghiggi@terra.com.br

res de um programa educacional para professores (Teixeira, 1963).

## **OBJETIVO(S)**

No campo dos objetivos pretendemos delinear, como que guiados pelos três princípios de procedimentos para ação docente dialógico-problematizadora, organizaríamos o referido programa educacional, em sua matriz didático-metodológica.

Inicialmente, problematizamos que, em especial na situação-problema golpe de Estado de 2016, vivida intensamente por todos nós, o princípio “Não há docência sem discência” (Freire, 1996) está encharcado de sentido pedagógico, pois os sujeitos cognoscentes envolvidos, docentes e discentes, precisam estar sendo educador-educando e educando-educador. Em outras palavras, é necessário e indispensável a instalação do diálogo-problematizador, de natureza amorosa e não constrangedora, mas que não se caracterize bate-papo informal.

A seguir e, não menos importante, ao invés disso, importa saber o saber essencial, o educador-educando, mesmo com mais história cognoscente, habilidades e competências escolares, não pode explicar ou proferir a respeito do acontecido, seja lá por quais referenciais teóricos, pois “Ensinar não é transferir conhecimento”. Conhecimento na esfera do par Ciência-Tecnologia não se comunica unidirecionalmente como o fazem os meios de comunicações com as informações que consideramos veladas e distorcidas. Neste escopo pedagógico o movimento codificação-descoficação é quintessência da cognoscência para a liberdade. Em outras palavras, é preciso investigar a temática com os educandos-educadores, para saber o que sabem e reduzi-la tematicamente, extraindo desse processo os temas geradores a ensinar-aprender, sempre dialógico-problematizadora, insistamos.

Finalmente, talvez o mais importante dos três princípios pedagógicos para a autonomia humana, que é “Ensinar

é uma especificidade humana”. Nós diríamos mais, sem a pretensão de completar o autor (Freire, 1996), é preciso ter como fio condutor do diálogo-problematizador que ensinar, assim como aprender (pois formam um par indissociável do processo cognoscente), é uma especificidade humana. Embora, às vezes, possamos duvidar disso, em especial quando nosso animal de estimação adota condutas esperadas e desejadas, não podemos jamais acreditar que, via processo do ensino-aprendizagem praticarão algum dia a liberdade com autonomia. Em outras palavras, apenas nós seres humanos temos potencialidades de vir a ser mais, construir história, viver mudanças....

## REFERENCIAL TEÓRICO

Sem ter a intencionalidade de deslocar a Pedagogia do Oprimido (Freire, 1970), ou mesmo a Pedagogia da Autonomia (1996), o referencial teórico deste trabalho é a “Educação como Prática da Liberdade” (Freire, 1967). Isso porque a sua própria estrutura organizacional nos ensina a como proceder a leitura da realidade, em especial no recorte temático escolhido, ou seja, o golpe de Estado de 2016.

No capítulo “A Sociedade em Transição”, o autor a analisa como nós vivemos um golpe de Estado. Cabe-nos destacar que, o conceito de transição em Freire está no sentido incompletude da conscientização democrática, jamais assumidamente concluída.

“Vivia o Brasil, exatamente, a passagem de uma para outra época. Daí que não fosse possível ao educador, então, mais do que antes, discutir o seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse ele operar isoladamente. E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados e estariam esvaziando-se na sociedade brasileira de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma “sociedade fechada”. 11 Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade “reflexa” e

a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Elites distanciadas do povo. Superpostas à sua realidade. Povo “imerso” no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre sob. De seguir. De ser comandado pelos apetites da “elite”, que estava sobre ele. **Nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e estas massas**, para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer. Incapacidade de ver-se a sociedade a si mesma, de que resultava como tarefa preponderante a importação de modelos, a que Guerreiro Ramos chamou de “exemplarismo” (Freire, 1967, p.53, grifos em negrito nossos).

Para nós, educadores-educandos, formadores universitários de professores, nada pior na vida do que ‘inexistência de vinculação dialogal’, característica máxima da conduta bancária. Inexistência de vinculação dialogal, que sustenta o mito de que o ensino é transferir conhecimento e extirpa a conscientização do processo de ensino-aprendizagem.

Adiante, em “Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática”, quase preanuncia o golpe de Estado de 2016 vivido por nós. Caracteriza Sociedade Fechada ancorado no conceito-central do diálogo.

“A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio **não permite a dialogação**. O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. **A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva**, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio” (Freire, 1967, p.77, grifos em negrito nossos).

De nossos grifos, associamos Sociedade Fechada e inexistência de interação dialógico-problematizadora. Aliás, marca da pedagogia bancária, expositiva e autoritária. Embora seja cômoda a passividade e a irresponsabilidade, a consequência é a dominação.

Sobre in experiência democrática a análise do autor ganha universalidade, ao ressaltar conceitos acoplados ao diálogo, como a participação popular.

**“O País começava a encontrar-se consigo mesmo. Seu povo emerso iniciava as suas experiências de participação.** Tudo isto, porém, estava envolvido nos embates entre os velhos e novos temas. **A superação da in experiência democrática por uma nova experiência: a da participação,** está à espera, ela que se iniciara, da superação também do clima de irracionalidade que vive hoje o Brasil, agravado pela situação internacional. Até onde esse clima se supere sem ferir intensamente a linha que o processo parecia revelar, e sem provocar, por isso mesmo formas mais graves de regressão e também de explosão maior, é cedo para afirmar-se. É possível que a intensa emocionalidade, que gerou os irracionalismos sectários, possa provocar um novo caminho dentro do processo, que o conduza para uma menos rápida chegada a **formas mais autênticas e humanas de vida,** para o homem brasileiro” (Freire, 1967, p.90-1, grifos em negrito nossos).

Convenhamos, para nós que vivemos a decepção da interrupção da sociedade de transição, parece que a citação se refere ao golpe de Estado de 2016. Isso mais do que comprova que, na realidade concreta do país, 1964 e 2016 tiveram manifestações do Estado autoritário idênticas, pelo menos para nós educadores.

É na última parte analítica da obra, denominada de “Educação Versus Massificação” que o autor esboça os primeiros contornos de “uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira” (Freire, 1967, p.92). A meta do autor era propor

“uma **educação crítica e criticizadora.** De uma **educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica,** somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição” (Freire, 1967, p.93, grifos em negrito nossos).

Na própria análise do autor, focando em nossos grifos da citação anterior, trata-se de “uma **educação para a decisão, para a responsabilidade social e política**” (Freire, 1967, p.95, grifos em negrito nossos) e além disso,

“Uma educação que possibilitasse ao homem a **discussão corajosa de sua problemática**. De sua **inserção nesta problemática**. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a **força e a coragem de lutar**, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. **Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro**. Que o predispuesse a constantes revisões. À **análise crítica de seus “achados”**. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o **identificasse com métodos e processos científicos**. (Freire, 1967, p. 97, grifos em negrito nossos).

Desta forma, pelos grifos acima e pela citação a seguir, não apenas critica a escolaridade brasileira, como dela se distancia, pois projeta uma mudança cultural nas práticas escolares. Ou seja, a “nossa **cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa**, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (Freire, 1967, p.103, grifos em negrito nossos).

## METODOLOGIA

É na instância da obra, especificamente em “Educação e Conscientização”, que o autor explicita, de forma sistemática sua proposta metodológica, que adotamos como procedimento-guia para nossas práticas formativas de professores, esboçando os problemas “como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade?” (Freire, 1967, p.114). A resposta do autor, é a nosso ver, epistemologicamente didático-metodológica:

“A resposta nos parecia estar:

- a) num método ativo, dialógico, crítico e criticizador;
- b) na modificação do conteúdo programático da educação;
- c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação.

Somente um método ativo, dialógico, participante, poderia fazê-lo” (Freire, 1967, p. 114, grifos em negrito nossos).

Na nota de rodapé da citação acima, o autor ainda esquematiza, com o intuito de objetificar sua concepção de interação dialógico-problematizadora: **“A com B = DIÁLOGO/comunicação/intercomunicação**

→

←

**Relação de “simpatia” entre os polos, em busca de algo.**

Matriz: Amor, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade” (Freire, 1967, p. 114, grifos em negrito nossos). Cabe destacar que nossos grifos pretendem ressaltar a parceria entre educandos-educadores e educador-educando, exatamente na expressão “com”, na “relação de simpatia” (que exige empatia) e na “busca de algo”, que na nossa leitura é a compreensão e transformação da realidade concreta.

A partir da página 118 (do documento no formato PDF e 111 da obra impressa digitalizada) o autor apresenta e analisa, inclusive com exemplos de sua vivência educacional, as “fases de elaboração e de execução prática do Método”, que conforme já dissemos, pretendemos nos guiar.

“Fases:

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.
2. A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado.
3. A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.

4. A quarta fase consiste na elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho.
5. A quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores” (Freire, 1967, p. 118-21, grifos em negrito nossos).

De nossos grifos queremos destacar dois aspectos pedagógicos: 1- em nosso caso não escolheremos palavras, mas sim conceitos da área da Ciência e Tecnologia, pois se trata de jovens universitários, professorandos; 2 – explicitamos que a meta da Educação como Prática da Liberdade, embora possa parecer estar circunscrita na questão didático-metodológica, tem por meta é o movimento, transitividade entre as consciências ingênua e crítica. O autor toma esses dois conceitos de Vieira Pinto (1961).

“A consciência crítica ‘é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’. ‘A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar.’ (Freire, 1967, p. 113).

## ANÁLISE

No escopo analítico, mais uma vez nos ancoramos na perspectiva da Educação como Prática da Liberdade, com o intuito de nos prepararmos para a interação dialógico-problematizadora, de fato na “execução prática”. Atentaremos para que o movimento pedagógico ocorra sempre com a nossa colaboração, afocando a análise (descodificação-codificação) da situação dada (golpe de Estado de 2016), sempre voltando o educador-educando para a conscientização da temática geradora eleita pelo grupo.

É neste contexto dialógico-problematizador que pretendemos nos apropriar criticamente e não memorizadamente, o que não seria uma apropriação, em especial de o fizéssemos sem os educandos-educadores, do mecanis-



mo da codificação-descodificação, com o intuito de iniciar a produção, por nós mesmo, do nosso sistema de gráficos, esquemáticos, conceituais de compreensão da realidade concreta. Trata-se de praticar, “não apenas conhecimento, mas reconhecimento, sem o que não há verdadeira aprendizagem” (Freire, 1967, p.125).

Resumindo, do ponto de vista analítico, o que pretendemos é à medida que praticamos este método ativo, nos conscientizemos em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeitos, nos instrumentalize para as nossas opções, tomadas de decisão cotidianas. Aí, então, podemos afirmar que esta educação mesmo nos politizará.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Principal resultado esperado é a composição de Situações Existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de Cultura (Azevedo, 1943), destacando nós mesmos, no mundo e com o mundo. Desta forma, nos colocaremos contidos na Natureza e produtores de Cultura (transformação científico-tecnológica). Além disso, pretendemos apresentar como resultado esperado um processo de investigação temática e redução temática, com temas geradores circunscritos no cone da preocupação temática golpe de Estado 2016. Em outras palavras, a constituição do referido currículo, implementado em Círculo de Cultura, é o nosso arcabouço de resultados esperados.

Convém ressaltar que já assumimos como tema dobradiça a transformação da realidade concreta, em nosso caso golpe de Estado de 2016, pelos seres humanos, com os seus trabalhos nas esferas dos poderes constitucionais (executivo, judiciário e legislativo). Em outras palavras, o golpe de Estado de 2016 será apresentado como produto do trabalho dos seres humanos sobre a realidade concreta.

O que é essencial, nesta produção de resultados esperados, é fazer com que nossos educandos-educadores ajam como “uma mulher, residente em um conventillo (cortiço)

de Santiago, na experiência realizada por um dos membros da equipe, Patricio Lopes. '**Gosto de discutir sobre isto**', disse ela, referindo-se à situação representada, '**porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora, sim, observo como vivo**' (Freire, 1967, p.155, grifos nossos). Essa é a quintessência dos resultados esperados por nós: desenvolver o gosto pelo diálogo-problematizador e ingressar na esfera da conscientização.

## REFERÊNCIAS

- Azevedo, F. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Rio de Janeiro. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Comissão Censitária Nacional, 1943.
- Barbu, Z. **Democracy and dictatorship,: their psychology and patterns of life**. Grove Press, New York, 1956.
- Freire, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967 (disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_edu\\_cacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_edu_cacao_pratica_liberdade.pdf) )
- Freire, P **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1970 (disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf) )
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996 (disponível em <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf> )
- Teixeira, Anísio. **Revolução e Educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. v. 39, n. 90, abr./jun., p. 3-7. Brasília,1963.
- Vieira Pinto, A. **Consciência e Realidade Nacional**. ISEB, MEC, Rio de Janeiro, 1961.

## “CULTURA DO SILÊNCIO”, EXPRESSÃO DA COLONIALIDADE?

Camila Wolpato Loureiro<sup>1</sup>

Alan Ricardo Costa<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

A construção da mente e do imaginário latino-americano estão intimamente associados à colonialidade. Através de levantamento bibliográfico dos estudos pós-coloniais, subalternos e decoloniais, abordaremos algumas formas de (re) produção da colonialidade, percebendo a “Cultura do Silêncio”, proposta por Paulo Freire, como expressão possível dessa relação de opressão. É importante apontar que *colonialismo* e *colonialidade* não são sinônimos: o primeiro refere-se ao período histórico de presença e subjugação estrangeira (normalmente europeia) sobre outros territórios, tais como América-latina, Ásia e África; já o segundo diz respeito à capacidade de introjeção de valores, culturas e formas de dominação captadas pelos povos colonizados.

### OBJETIVOS

O presente trabalho propõe-se à construção de um breve panorama das produções acadêmicas recentes nos nichos da teoria crítica pós-colonial e estudos subalternos, além de apresentar as epistemologias decoloniais na América Latina que buscam superar as prescrições do “Norte” enquanto categoria geopolítica e cultural. Refletimos possíveis enunciações das formas de subordinação colonial, a partir das noções freirianas de “Cultura do silêncio”. Dessa forma,

1 Acadêmica de Pós-Graduação/Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFFS), com bolsa CAPES/ FAPERGS. E-mail: camilawolpato.l@gmail.com.

2 Acadêmico de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras da UNISC, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

objetiva-se pensar o conceito de “Cultura do Silêncio” como uma representação da colonialidade do ser, na qual os sujeitos são subjugados e retirados do direito de pronunciamento crítico do (seu) mundo.

## REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Apesar de o debate sobre as definições do campo dos estudos pós-coloniais e subalternos não ser consenso entre os autores e autoras da literatura da área<sup>3</sup>, a primeira metade do século XX é marcada por proposições de grande repercussão mundial, que versavam sobre as diversas formas de opressões infringidas às civilizações colonizadas, buscando evidenciar o antagonismo colonizador/ colonizado.

A América Latina não fica de fora dos discursos de questionamento à ordens hegemônicas europeias, a produção latino-americana auto-denominada decolonial<sup>4</sup>. Entre outros, é o grupo Modernidade/ Colonialidade (M/ C) aquele considerado de maior expressividade e aceitação acadêmica, tendo como alguns expoentes Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Immanuel Walerstein, Aníbal Quijano e Catherine Walsh. O Grupo M/ C defende a percepção de ruptura decolonial, em âmbito epistêmico, teórico e político, como uma forma de compreender e agir no/ com o mundo.

Em busca de perceber a construção da colonialidade Mignolo (2003), propõe que esta se reproduz em três dimen-

3 Afim de conhecer autores de grande expressão da área, ver mais em: Santos (2008) argumenta que os estudos pós-coloniais emergem logo após as reflexões de Fanon “Os condenados da terra” (1961) e “Pele negra, máscaras brancas” (1971) e “O colonizador e o colonizado” de Memmi (1965). Para Piletti e Praxedes (2010) os estudos pós-coloniais são desenvolvidos a partir da construção do “Centro de Estudos Culturais Contemporâneos”, da Universidade de Birmingham, fundamentalmente a partir da obra de Said, “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente” (1978).

4 Catherine Walsh desenvolve a utilização da expressão “decolonização” e não “descolonização”, onde a retirada da letra “s”, demarca a distinção entre o processo histórico de descolonização e o projeto decolonial do Grupo Modernidade/ Colonialidade (BALLESTRIN, 2013, p. 20).

sões principais, 1- colonialidade do poder; 2- colonialidade do ser; 3- colonialidade do saber (LANDER, 2005). Mesmo compreendendo que as três esferas estão intimamente conectadas e não podem ser pensadas de forma isolada, em função do estrito espaço de diálogo, para a construção do argumento aqui apresentado, iremos focar somente na terceira dimensão da colonialidade. Nesse sentido, a colonialidade do saber se dá na própria concepção do saber, a partir de categorias científicas eurocentradas. A autora indiana Shiva (2003) problematiza que a construção do saber dominante é, essencialmente, ocidental e ocidentalizante, em suma, colonialista (SHIVA, 2003, p. 21). A pensadora entende as monoculturas do agronegócio como metáforas propícias para observar a falta de aceitação da diversidade de formas de construção do conhecimento mundial. As monoculturas da mente, como são chamadas pela autora, se prestam para investigar a violência epistêmica infringida contra as formas tradicionais e locais de conhecimento, considerados pelo cientificismo dominante como “saberes menos” ou, ainda, “não saberes”.

Na busca de pensar diferentes formas de opressão, Paulo Freire constrói o conceito de “Cultura do silêncio”, que resume a impossibilidade de homens e mulheres de serem cidadãos políticos e, conseqüentemente, tornarem-se incapazes de interferência nas realidades colonizantes nas quais estão inseridos. A “Cultura do silêncio” acaba sendo reflexo das ações de dominação da sociedade autóctone pelos (as) colonizadores (as), construindo sujeitos silenciados e barrados do direito de expressar suas formas de percepção/ ação no/ com o mundo. Em outras palavras, a colonialidade nega a capacidade da pessoa de agir e ser autêntica.

Contudo, a “Cultura do silêncio” não implica no “não-saber”, mas na submissão de homens e mulheres à uma situação manipuladora. Freire aponta que, para a construção da “Cultura do silêncio”, é preciso um esfacelamento do saber crítico. Freire aponta a objetificação dos (as) oprimidos (as) como um processo pelo qual as pessoas passam a

ser menos, a comparar-se à “quase- coisas”, como árvores, pedras ou animais: “A “Cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de “quase-coisas”, necessariamente os constitui desta forma.” (FREIRE, 1970, p. 101). Nesse sentido, traçamos um paralelo com a desumanização dos (as) subalternizados (as)/ colonizados (as)/ oprimidos (as). Desumanizar os corpos dos (as) colonizados (as), distanciando-os ao máximo dos corpos dos colonizadores (as), é prática essencial para a manutenção da condição de opressão hegemônica.

## RESULTADOS

Fica evidente, então, que o colonialismo não é somente um fenômeno político, econômico e cultural, mas possui uma dimensão epistêmica de criação de um imaginário sobre o mundo social do outro (subalterno (a)/ colonizado (a)/ negro (a)/ civilização autóctone/ oriental/ índio (a)/ camponês (a)/ entre outros). A percepção construída pelas ciências sociais e humanas europeias não somente legitimou a dominação imperialista no plano econômico, político e físico, como também contribuiu para criar epistemologicamente e ontologicamente as identidades (pessoais e coletivas) de colonizadores e colonizados. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 20, *apud*. BALLESTRIN, 2013, p. 04). Assim, a “Cultura do silêncio” pode ser entendida como a expressão própria da colonialidade, uma vez que oprime e coloniza os sujeitos desumanizados e desprovidos do seu direito de pronunciamento do (Seu) mundo.

Assim, precisamos refletir sobre em qual medida podemos pensar Paulo Freire, não apenas no campo educacional e pedagógico, mas com potencial interdisciplinar – e, sobretudo, interpretar o próprio Freire como um pensador que se propõe ao movimento de denúncia das amarras coloniais –, por uma *práxis* de transformação social e epistêmica no contexto latino-americano

## REFERÊNCIAS:

- ANDREOLA, Balduino Antonio. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [29], p. 45 - 72, julho/dezembro 2007.
- BALLESTRIM, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciências Política*, n. 11. vol. 1, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO: Buenos Aires, 2005.
- MIGNOLO, Walter. *El pensamiento decolonial: desprendimiento e apertura*. In. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago Castro-Gómez; Ramón Grosfoguel (Orgs.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- SHIVA, Vandana. *Monoculturas da Mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia, 2003.





## DISCUSSÕES SOBRE PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO IF FARROUPILHA SEGUNDO FREIRE E OUTROS AUTORES

*Samuel Müller Forrati<sup>1</sup>*  
*Eliane de Lourdes Felden<sup>2</sup>*  
*Anderson Daniel Stochero<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é uma temática que foi investigada, inicialmente, por uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de identificar as produções contemporâneas que tratam da temática em questão. O IFFar, assume a formação de professores, como política institucional, desse modo, é indiscutível a necessidade de empreender ações capazes de inovar o processo de formação política, científica e pedagógica dos docentes.

Nesse sentido, faz-se imprescindível questionar acerca de quais são os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de uma prática educativa progressista. **Numa perspectiva problematizadora**, é fundamental que a educação como processo, desafie a procura, “a emersão das consciências, para que aconteça a inserção crítica do sujeito na realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca dos fios que tecem a realidade social” (FREIRE, 1983, p.76).

Desta forma, é necessário centrar as preocupações da educação problematizadora para “o aprofundamento da to-

1 Acadêmico do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santo Ângelo, Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet. E-mail: <samuel.forrati@iffarroupilha.edu.br>.

2 Docente Pedagoga no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santo Ângelo/RS. E-mail: <eliane.felden@iffarroupilha.edu.br>.

3 Acadêmico do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santo Ângelo, Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet. E-mail: <anderson\_stochero@yahoo.com.br>.

mada de consciência que se opera nos homens enquanto trabalham” (FREIRE, 1983, p.76). Todavia, é necessária não cair na armadilha de que teoria e prática se diluem uma na outra.

Na verdade, assumir a educação problematizadora como princípio nos programas de formação docente nos cursos de licenciatura, é romper com a concepção bancária da educação como instrumento da opressão, elemento analisado ao longo da pesquisa.

A formação de professores é um tema caro e urgente no Brasil e que reveste-se de complexidade. Diante disso, certamente o projeto em desenvolvimento irá contribuir para o fortalecimento do campo da Pedagogia da Educação Superior (ensinar, aprender, avaliar), examinando elementos de ruptura, ressignificando o campo da formação de professores e aprofundando reflexões a respeito das estratégias metodológicas e das próprias propostas curriculares para os cursos de graduação.

## **OBJETIVO**

Este trabalho tem como foco apresentar o desenvolvimento de uma investigação acerca da formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) com o objetivo de oportunizar a participação dos servidores e alunos em um processo de formação, na perspectiva de definir os princípios epistemológicos, didático-pedagógicos e políticos que precisam sustentar as propostas dos Cursos de Licenciatura, visando consolidar inovações pedagógicas, como caminho para uma formação docente da melhor qualidade.

## **METODOLOGIA**

No intuito de buscar subsídios para empreender ações inovadoras nos Cursos de Licenciatura, o caminho metodológico se pautou a partir de seguintes etapas:

Este trabalho nasceu de um projeto de pesquisa que tem como problema central investigar: Quais são os princí-

pios epistemológicos, didático-pedagógicos e políticos que precisam sustentar os currículos dos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, como caminho para garantir uma formação docente da melhor qualidade?

A questão está apoiada em outras, como pode-se evidenciar: Quem são e o que defendem os teóricos contemporâneos que discutem a formação de professores? Como estão estabelecidas as diretrizes e bases da educação pública para a formação de professores na legislação brasileira? O que é feito hoje e o que se busca melhorar no que diz respeito à formação docente; Quais são os maiores desafios experienciados hoje nos cursos de licenciatura do IFFar? Como os diretores, coordenadores e servidores têm administrado isso? Que experiências têm sido desenvolvidas nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha? Isso tem influenciado na construção e consolidação de novos cursos de licenciatura no IFFar? Como? E os alunos egressos dos Cursos de Licenciatura do IFFar, que hoje atuam como docentes, o que têm a nos ensinar?

Para responder este problema optou-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica tradicionalmente é concebida a partir de documentos já existentes, como diz Severino (2007, p.112):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Neste trabalho de investigação, no primeiro momento foram utilizados como Instrumentos de coleta de dados: livros, revistas, artigos de periódicos e referenciais legais com

a finalidade de buscar elementos que embasam o trabalho. A análise dos dados será desenvolvida a partir da construção de categorias que emergiram do estudo dos referenciais teóricos consultados.

Na verdade, o processo de análise é essencialmente uma atividade de reflexão e apropriação e sua fase mais formal acontece quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Nesse decurso, primeiramente se dará a construção de unidades de significado orientadas pelos objetivos da pesquisa. Este processo implica um trabalho de organização e interpretação dos dados que se inicia desde a primeira fase da investigação e acompanha toda a investigação. Seguindo assim algumas etapas principais: Primeiramente, para dar início ao processo de pesquisa e reflexão a respeito da formação inicial e continuada de professores, promovendo o desenvolvimento profissional dos servidores envolvidos, baseou-se em estudos bibliográficos de pesquisas e aportes legais que tratam do tema da formação de professores. A utilização dessa metodologia, justifica-se por viabilizar a busca de bases conceituais e solo epistemológico, subsídios fundamentais para compreender a temática proposta, em um primeiro momento.

Num segundo momento, a proposta é desenvolver uma pesquisa qualitativa. Para Alves Mazzotti e Gewandznajder (1998, p.131), as pesquisas qualitativas “partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

Também mostra-se imprescindível publicar os conhecimentos adquiridos, ao decorrer do processo, na forma de artigos em feiras, eventos e mostras no intuito de divulgar o trabalho de pesquisa e buscar contribuições de grandes pesquisadores da área objetivando delinear e delimitar os pontos que devem ser melhor abordados no trabalho de pesquisa.

A terceira etapa se estabelece através do exercício de pesquisa, o diálogo entre os servidores e os aportes teóricos e legais será fundamental. Desse modo, recorda-se que o diálogo institui-se como opção metodológica fundamental tornando-se condição de necessidade da própria distinção humana. Assim, “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 122-123). Logo, o diálogo, como capacidade humana será uma dimensão valorizada no desenvolvimento do projeto. Ou seja, o diálogo, como opção metodológica da pesquisa, irá favorecer a busca por referenciais teóricos e políticas públicas que hoje discutem a formação de professores, favorecendo o entendimento de concepções relevantes na construção de uma proposta de Curso de Licenciatura.

A quarta etapa é composta pela análise das entrevistas. Mostrando-se imprescindível discutir e analisar as contribuições dos sujeitos envolvidos.

E por fim, realizar a análise conclusiva, publicar e disponibilizar à comunidade, com base nas obras bibliográficas consultadas, aportes legais, articulando com as narrativas dos sujeitos, com o objetivo de socializar os conhecimentos adquiridos através da contribuição de alunos e servidores do Instituto Federal Farroupilha, visando assim contribuir de maneira significativa para qualificar os cursos de Licenciaturas no IFFar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Essa pesquisa ainda encontra-se em fase de desenvolvimento, mas é possível afirmar, que de acordo com a literatura pedagógica analisada, os principais princípios que precisam balizar os cursos de licenciatura estão assim contemplados: um programa sob a responsabilidade e comprometimento do coletivo dos servidores, na condição de professores/formadores são, com efeito, os protagonistas na realização do programa de formação, ou seja, a qualida-

de da formação depende deles. Nesse sentido, há de se reconhecer a relevância do trabalho coletivo dos professores formadores, suas responsabilidades na definição de prioridades, valores, diretrizes para que se observe e experencie coerência e integração no programa.

Igualmente o trabalho articulado com as instituições de ensino, é um princípio fundamental, pois evidencia a importância da parceria com as escolas para o fortalecimento de uma formação docente de qualidade. Tardif esclarece que essas parcerias consideram repetidamente a forma de “estabelecimentos formadores” (2008, p.24). Sendo assim, compreende-se que a formação profissional é assegurada em meio aos momentos vivenciados na prática, que é entendida pelo pesquisador Tardif como base da formação, na qual se constroem e se validam os saberes próprios da experiência da profissão.

Um preceito fundamental é o de conceber o acadêmico, como adulto, e assim, protagonista de sua formação. Nessa perspectiva, há que se considerar que os alunos em formação docente, se preparam para se tornar professores, são adultos, isto é, co-responsáveis por sua formação.

Outro princípio a ser valorizado, um lugar de destaque para a pesquisa na formação docente, além da construção de uma cultura de avaliação, pois oportuniza refletir em torno da avaliação como parte integrante da cultura no ensino superior, num movimento contínuo de avaliação das ações empreendidas.

Freire (1996) defende que o ato de ensinar precisa se estabelecer através da apreensão da realidade, isto é, a capacidade de aprender, não apenas para a adaptação do indivíduo, mas para que, principalmente este seja capaz de transformar a realidade, intervindo e recriando-a. O estudioso destaca que a capacidade de aprender é resultante da capacidade de ensinar implicando na habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica não pode ser considerada um aprendizado, pois funciona muito mais como uma forma de transferência do que

como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento ou participa de sua construção. É graças a esta habilidade de apreender que é possível reconstruir um mau aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.

Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito, e desta forma, apresentando-se como um desafio para os docentes, ensinar de forma que a apreensão se faça presente nas mais diferentes maneiras.

Outro princípio que merece destaque é a construção da cidadania do estudante através do trabalho do educador, Paulo Freire aponta para a educação com vistas à cidadania, podendo ser considerado como um de seus objetivos desde o início da sua atuação na área da educação. Conforme Herbert (2008), no dicionário de Paulo Freire, a cidadania é apresentada como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Para Freire todo ser humano pode e necessita ser consciente de sua cidadania, e assim, consciente de sua situação e de seus direitos e deveres como pessoa humana. O humanismo progressista está associado à vivência da cidadania em uma realidade e com a qual o sujeito se encontra. A cidadania, em Freire, tem características de coletividade, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1981, p. 27).

Freire faz também um comparativo entre alfabetização e cidadania, expressando que: “Seria mais forte ainda se dissessemos: a alfabetização como formação da cidadania ou a alfabetização como formadora da cidadania” (2000, p.45). Alfabetizar. Conforme Freire, necessita ser um ato político, e a partir disso, então, conduz à cidadania. Isso vai além de aprender as letras, se faz necessário fazer uma leitura do mundo para operar transformação com vistas a vivência da cidadania.

Já o trabalho de cidadania do educador se mostra através da luta por um melhor ambiente de trabalho, defendendo sua dignidade e a prática docente como prática ética.

Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (FREIRE, 2001, p. 74).

Segundo o autor, não há diferença entre a prática docente e a cidadania. A prática do docente com cidadania ocorre através do respeito ao educando recriar significados por meio do programa (conteúdo) em discussão. Dessa forma, a opção pelo conteúdo e pela forma de apreender os conhecimentos necessita estar a par da realidade vivenciada pelos docentes. Assim, a cidadania será executada de acordo com a realidade onde se manifesta o debate reflexivo.

Foi possível identificar outro princípio relevante pelo viés da utilização das tecnologias da informação e comunicação como um caminho para a qualificação de metodologias inovadoras capazes de apoiar a formação de professores comprometidos com a aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, legitima-se pelo fato de que hoje as tecnologias estarem tão presentes na vida de educadores e educandos, e fazer o uso de diferentes recursos como filmes, software, jogos, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros, também merecem ser considerado pelos cursos que formam professores.

Nesse contexto, pode-se perceber as diversas possibilidades na inserção das TICS no ambiente acadêmico, aliando-as com alguns tipos de metodologias, dentre elas a dialética, a qual conforme Anastasiou (2007) possibilita ao docente propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. Exigindo do professor estratégias, no sentido



de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

A autora ainda destaca que as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Desta forma, para romper com as formas tradicionais memorizativas, estabelecidas ao longo da história, a saída tem sido a criação coletiva de momentos de experimentação, vivência e reflexão sistemática, com relatos de experiências. Dentre as estratégias, a aula expositiva dialogada para superar a tradicional palestra docente; Estudo de texto; Portfólios; Tempestade Cerebral, É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação; Mapa conceitual; Estudo Dirigido; lista de discussão por meios informatizados.

O comprometimento com o desenvolvimento local e regional é um princípio explicitado na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu/ os Institutos Federais, apresentando como uma das finalidades do IFFar o compromisso de promover o desenvolvimento socioeconômico da região onde a instituição estiver inserida, por meio da oferta de “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, Gadotti (2008) apresenta como uma das definições de escola por Freire, em seu dicionário, o estudioso vê a escola como instituição social, responsável por contribuir para a manutenção e transformação social. A escola, se caracteriza não apenas como um local de estudos, mas também como um local de encontros, conversas, confrontos de opiniões, discussões, e fazeres políticos. Contudo, a escola não é capaz de mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha, estando intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da

sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população.

Outra proposição para um curso de formação de professores, é a formação prática no centro do Programa, continuamente articulada com a formação científica, psicopedagógica e didática, para que tenha boa sustentação quanto às suas contribuições ao aprendizado da prática docente. Sendo assim, a prática vai sendo compreendida como a própria base da formação, seu ponto de referência.

O ensino como práxis cultural, é outra premissa defendida. As competências são essenciais, afirma Tardif, porém uma formação universitária não pode limitar-se a elas. O ensino universitário inclui-se igualmente na ordem dos conhecimentos e do saber; ele procura fundamentalmente uma formação de alto padrão intelectual e científico.

Outra teoria, é de que a formação com responsabilidade, envolve uma visão de *continuum*, que essencialmente determina uma articulação entre a formação inicial e a fase de inserção na carreira profissional docente. Tardif (2008). Quanto à formação contínua, o autor a observa, como uma obrigação profissional, uma exigência profissional.

De acordo com os aportes legais, em especial o Decreto Nº 8.752 de 9 de maio de 2016, também explicita os princípios que precisam balizar os programas de formação de professores. Nesse sentido, realizamos um recorte apontando a necessária articulação entre teoria e prática no processo de formação, apoiada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função. Outra perspectiva enfatizada trata-se de reconhecer os profissionais da educação como agentes importantes do processo educativo e, desse modo, as exigências de seu acesso permanente a processos de formação e atualização profissional, objetivando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do trabalho no contexto escolar. (BRASIL, 2016).

Os sujeitos envolvidos nesse processo de pesquisa, servidores e alunos do IFFar, argumentam que a cultura de colaboração entre os formadores, é um elemento essencial para qualificar a formação. Nessa direção, também destacaram a articulação da teoria e da prática, oportunizadas, pela inserção dos acadêmicos, pelos projetos de ensino, pesquisa e extensão, pela própria prática enquanto componente curricular (PECC) e, ainda, os estágios desenvolvidos ao longo do curso de graduação.

Nesse contexto, percebe-se que uma Instituição Federal comprometida com a formação de professores, necessita traçar prioridades no intuito de otimizar esse profissional diante da relevância do campo da educação na formação de cidadãos preparados para contribuir com o desenvolvimento político, social e econômico do país.

Portanto, justifica-se essa pesquisa bibliográfica na tentativa de investigar como essa visão de conhecimento e construção de novas aprendizagens, por parte dos estudantes, está sendo pontuada nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, Freire (1996) destaca que:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar, lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 26).

Sabe-se que são muitas as abordagens reflexivas em torno de teorias de aprendizagem. Vislumbra-se que há

perspectivas de se construir novos paradigmas, viabilizando contribuir para uma educação de melhor qualidade, com professores e alunos mais críticos, mais atuantes, visando a estruturar no cotidiano das instituições de ensino superior, um leque de aprendizagens que façam sentido para todos.

Os resultados dessa investigação foram construídos buscando consolidar práticas inovadoras para o Curso de Licenciatura em Computação em andamento no *Campus* Santo Ângelo. E, ainda, construir referenciais para embasar propostas de novos cursos de Licenciatura com densidade e significância acadêmica, capazes de melhorar significativamente a qualidade de ensino nas inúmeras escolas brasileiras, apoiada pelo fortalecimento do perfil formativo para os novos profissionais da educação.

Referindo-se sobre nossos princípios destacamos também à, Pimenta (2005, p.20), que acredita de que “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial, é o de no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam”.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

A qualidade do ensino dos Cursos de Licenciatura no Instituto Federal Farroupilha, mobilizou esse estudo, com a finalidade de construir caminhos para garantir uma formação docente da melhor qualidade. Considerando que o IFFar, incentiva o desenvolvimento de pesquisas que promovam um retorno imediato à comunidade e arranjos produtivos locais e regionais, conjectura-se que esse movimento de estudos e investigações contribui para a definição de indicadores de qualidade para a educação profissional, científica e tecnológica.

Há uma intencionalidade de que, com o desenvolvimento deste trabalho, é possível compreender de forma mais precisa a formação de professores desenvolvida no IFFar, e, assim, ter clareza quanto aos princípios epistemo-

lógicos, didático-pedagógicos, políticos e metodológicos que precisam sustentar os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais, contribuindo de forma significativa com propostas que contemplem as exigências sociais, econômicas e culturais diversificadas. Constituir o IFFar - *Campus* Santo Ângelo, como espaço compartilhado de reflexão e problematização de conhecimentos no campo da formação de professores, instituindo cursos com maior densidade e significância acadêmica, é um desafio permanente.

Nesse contexto, compreende-se que a formação inicial precisa ser pensada e organizada no interior das instituições, compreendida como uma intervenção necessária para provocar mudanças e favorecer a qualidade de todo o Sistema Nacional de Educação, construindo um novo profissionalismo docente de acordo com as ideias educativas democráticas e dialógicas, fortalecendo sobremaneira os conhecimentos do campo profissional.

Se podes ver, repara! Reparar é olhar com atenção! Envolvidos com nosso trabalho nem sempre paramos para refletir. Isso nos impede de reparar, de fazer reflexão! Mas alguns automatismos nos levam adiante! Porém é preciso ter cuidado para que a vida e o trabalho não se deem em automatismo. É preciso reparar! (RIOS, 2012, s.p.).

## ANÁLISE

Considerando que o IFFar incentiva o desenvolvimento de pesquisas que promovam um retorno imediato à comunidade e arranjos produtivos locais e regionais, conjectura-se que esse movimento de estudos e investigações irá contribuir para a ampliação do debate, com vistas a constituir uma sólida e articulada proposta de formação de professores para a educação profissional e tecnológica no IFFar - *Campus* Santo Ângelo.

Portanto, com o desenvolvimento desse projeto, foi possível especificar alguns princípios epistemológicos, didático-pedagógicos, políticos e metodológicos que precisam sustentar os currículos das licenciaturas dos Institutos Fede-

rais, contribuindo de forma significativa com propostas que contemplem as exigências sociais, econômicas e culturais diversificadas e, assim, os professores formados estejam em sintonizados com as demandas da sociedade atual, numa perspectiva dialógica, emancipatória e inclusiva.

Ampliar e aprofundar a literatura pedagógica brasileira, com estudos e pesquisas a respeito da formação de professores e especificidades dos cursos de licenciatura, também é uma relevante contribuição do estudo à sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. (Org); ALVES, L. P.. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.; **O método nas ciências naturais e sociais:** Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Ed.Thomson, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República. Brasília, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P.; SHOR, I.. **Medo e ousadia**. O Cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- HERBERT, Sérgio Pedro. **Cidadania**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- GADOTTI, Moacir. **Escola**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIOS, Terezinha A. **O protagonismo do professor na condução do protagonismo do aluno**. In: Encontro Municipal de Educação, XIII, 2012, Teatro Municipal de Montenegro, RS. Ata. Arquivos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro, Montenegro-RS, 2012.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.





## **DISTINTOS ENCONTROS: EDUCADORA ESCOLAR E EDUCADORA SOCIAL EM ESPAÇO FREIREANO PRODUTIVO**

*Mirele Pinheiro de Mello<sup>1</sup>  
Graziela Badaraco Costa<sup>2</sup>*

### **VIVENDO NOVAS EXPERIÊNCIAS**

Na busca constante do conhecimento, duas educadoras encontraram-se, há um ano e meio atrás, no Curso Aprender a alfabetizar na perspectiva das alfabetizações de mundos, promovido pelo Espaço Pedagógico Livre e Autônomo POIESIS/Porto Alegre/RS. Uma, iniciando suas experiências como educadora social, e a outra com dezenove anos de prática em sala de aula - diferentes mundos, diversas experiências e inquietudes que encontraram-se para descobrir novas formas de saber e conhecer. Descobriram que sim, podiam e precisavam compartilhar suas produções. Sendo assim, começaram a recordar todo o caminho percorrido e iniciaram a escrita desse trabalho. A Poiesis, como espaço nutridor, envolveu e convidou esse coletivo a produzir movimentos de registros e reflexões de suas práticas sociais e pedagógicas e de suas professoralidades, assim como partilharem o produzido. Por meio de metodologia orientada por processos circulares, as produções vão sendo construídas e o medo de escrever e partilhar vai sendo dissipado.

### **DESENVOLVENDO MOVIMENTOS NO APRENDER A ALFABETIZAR**

Aprender a alfabetizar crianças pequenas: essa era a vontade das educadoras quando se interessaram pelo Curso Aprender a Alfabetizar. Não imaginavam o quanto suas

- 1 Educadora na Rede Pública de Porto Alegre/RS. Pedagoga. Membro da Poiesis.
- 2 Relações Públicas. Educadora Social em processo. Organizadora Cultural da Poiesis. [escidada@hotmail.com](mailto:escidada@hotmail.com)

vidas iriam se transformar.

A primeira produção foi o Diário de Campo, um caderno com espaço para anotações e reflexões, para uso individual das educadoras, no curso. As educadoras produziram seus diários de campo, registrando por meio da escrita livre, seus processos de aprendizagens, de ensinâncias e de problematizações e conflitos. A criança interior foi despertada e reviver memórias de infância foi inesquecível: momentos profundos de encontros silenciosos. Nesse movimento, Paulo Freire nasceu e renasceu nessas educadoras, de diversas maneiras: pelos registros, enquanto partilha - escritos esses que partiram da proposta de uma narrativa detalhada do processo de aprendizagem das alfabetizadoras, seus letramentos, experiências de alfabetização, escolas, professoras, métodos, lembranças. À medida que cada educadora conseguia aprontar sua escrita, compartilhava com o coletivo da roda, e logo após, em um blog construído para este fim, por uma das educadoras da roda: um espaço de partilhamento das escritas, com o propósito de encorajar outros educadores e educadoras a pensar suas memórias e entrelaçá-los com as suas práticas pedagógicas. Essas escritas foram se transformando em artigos. Esses artigos foram levados ao Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, em Rio Grande/RS, em junho de 2017 e, ali, novamente um desafio: educar e se educar, aprender com Freire, num espaço onde todos e todas levam um pouco de si e sentem-se potentes para dizer a sua palavra. Segundo Freitas, "o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire é um evento que, desde 1999, vem reunindo, de modo itinerante, em universidades do Rio Grande do sul, educadores e educadoras, cuja interlocução tem contribuído para atualizar o pensamento freireano" (2014, p.24). Esse exercício de escritas e de reflexão, de pensar e repensar Freire nos cotidianos da vida, colocaram o coletivo de educadoras em um lugar de produtoras de saberes, prática essencial na construção crítica do exercício da docência. Freire nos lembra disso:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exi-

gência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Ao retornar do Fórum e do Seminário, em roda reflexiva, viu-se a riqueza do que havia sido vivido e escrito. Percebeu-se que ali morava um livro. O livro “Memórias de alfabetizadoras de mundos - das aprendizagens de ler enquanto crianças às aprendizagens em desejar alfabetizar outras crianças”, reunindo todos os trabalhos foi produzido, com apoio da DUFRIO, e lançado na 63ª Feira do Livro de Porto Alegre, no mesmo ano. GUEDES TRINDADE (2017), na escrita do prefácio de nosso livro, conta da emoção com que cada mulher-alfabetizadora se revisita em sua infância e o quanto essas memórias transformam essas alfabetizadoras em processo:

Foi assim: mulheres firmes, distintas, de alegrias sedutoras e bailarinas de viveres, caminhando, esvoaçantes em seus fazeres, em seus tempos enrolando-se, diariamente, em panos, tramas, fios, trapos, teciduras, linhas de compromissos múltiplos. E em meio a essas passadas largas, a esses passos corridos de labores e fazeres e do tanto o que fazer, em algum instante, como em câmara lenta, viram-se para trás, seduzidas, agora, por risos de crianças que ecoam, talvez nas densas florestas de suas almas. Risos de crianças, em ecoooooo, das crianças eternas de cada uma. Escutam os risos de novo. Essas mulheres olham para trás. Miram suas crianças. Reconhecem-se nelas. Miram-as. Acolhem-as. Cada uma com a sua. Em gesto

de arrebatamento e como um gesto de verdade, seguram suas crianças no colo, miram-as, agora, bem perto, escutam as batidas de seus corações, de novo e de novo e de novo. E como donas de si e dessa fé, agora mais do que inabalável em suas crianças, encharcam-se de pensares, de perguntas, de olhares, de suspensões, de desaguamentos. Deixam-se transbordar. Suas águas represadas por comportas trancadas, tensionadas, arrebentam-se, rebentam-se, livram-se. Embebidas por suas próprias memórias, encharcadas de suas lembranças, abraçam suas crianças, embalam suas infâncias. As crianças sorriem, pelo colo, pela escuta, por terem sido lembradas. E como gratidão, as crianças, recíprocas, também as lembram, a cada uma, das promessas feitas em infância, dos devires plantados, um a um, a começar pelos horizontes de viver no embalo do brincar heurístico, da poética, dos lugares nômades, dos tempos atemporais, do jogo, da canção, do riso, do artífice ofício, dos dias bem vividos a vida inteira, do amor vivendo amar (GUEDES TRINDADE, 2017, p.10)

Neste ano, novamente as educadoras reuniram-se para refletir sobre suas práticas e assumiram o compromisso em produzir escritas para compartilhar com os demais participantes do XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. A possibilidade em realizar o movimento da reflexão de suas práticas docentes tem produzido novos conflitos, trazendo, à tona, suas incertezas e seus questionamentos. No mesmo processo, a esperança em construir espaços de educação escolar e educação social na perspectiva da transformação freireana fez com que essas educadoras aceitassem o desafio dessa escrita, aproximando-se cada vez mais de Paulo Freire, incentiadas pela Poesis, também espaço (trans) formador, e assim reconhecerem-se como sujeitos inacabados, em construção contínua.

## REFERÊNCIAS

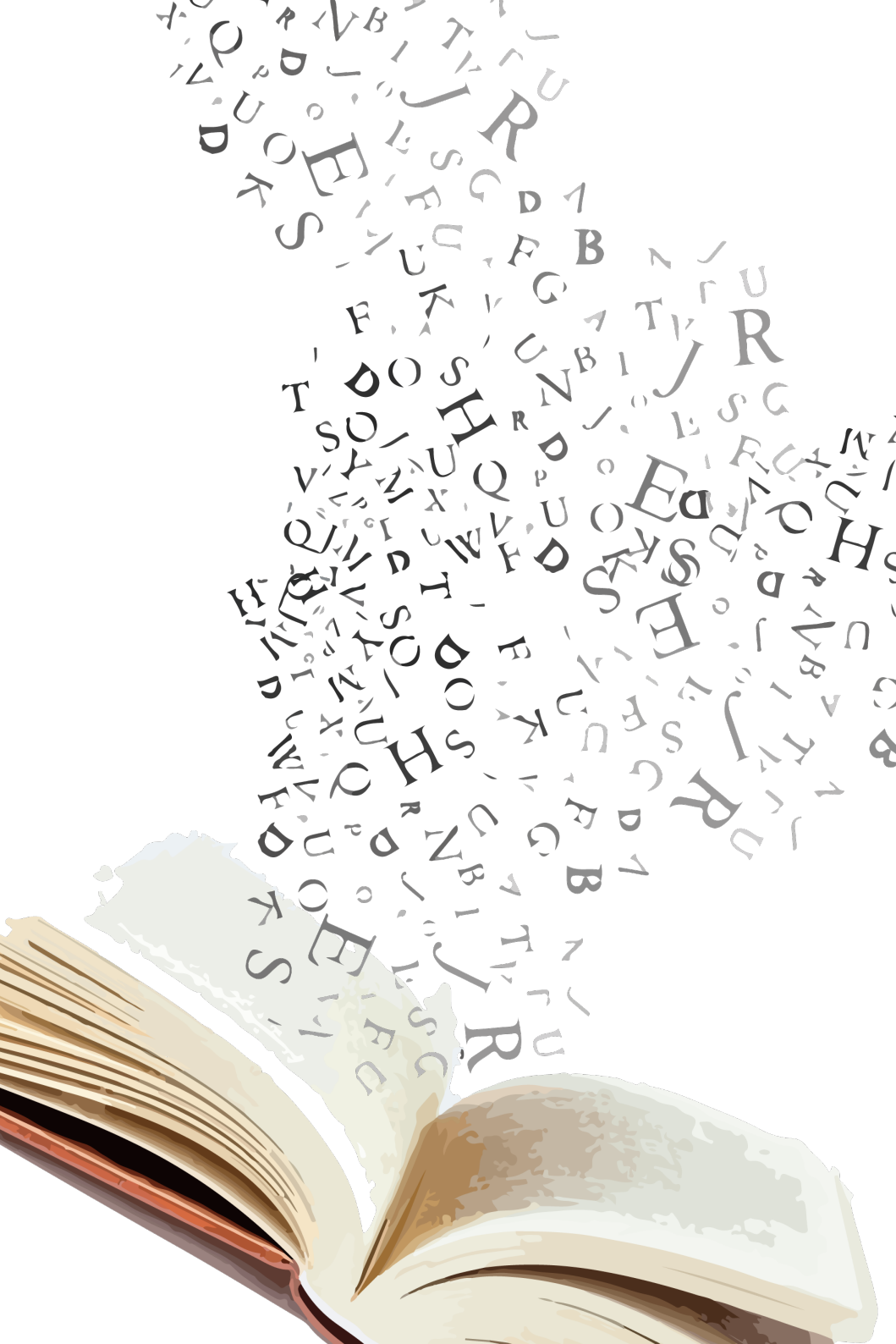
Blog: <https://alfabetizarmundos.blogspot.com.br/> (acesso em 14/04/2018), in **Relatos – alfabetizações de mundos** (2017).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessá-

rios à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire**: uma trilogia de referência. Passo Fundo. Méritos, 2014.

GUEDES TRINDADE, Ana Felícia e outras autoras. **Memórias de alfabetizadoras de mundos**: das aprendizagens de ler enquanto crianças às aprendizagens em desejar alfabetizar outras crianças. Porto Alegre. Poiéticas, 2017.



## FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES QUE SE CONSTITUEM ATRAVÉS DA REFLEXÃO E DA AÇÃO

*Cátia Regina de Araújo Trindade<sup>1</sup>*  
*Elisângela da Rosa Soares Barreto<sup>2</sup>*

Estimados educadores,

A presente carta pedagógica traz relatos da nossa caminhada enquanto educadoras, na busca pela qualificação das nossas práticas, articulando-as com as ideias de Paulo Freire, autor que, dentre tantas contribuições que traz à Educação, afirma a importância da formação docente.

Atuamos desde o ano de 2011 como professoras da rede de ensino do município de Nova Santa Rita, situado na região metropolitana de Porto Alegre. Nossa formação começou com o curso Normal (antigo Magistério) e, embora cada uma de nós trouxesse inquietações e aspirações individuais relacionadas à profissão, compartilhávamos de um mesmo objetivo: a Licenciatura em Pedagogia.

No ano de 2013, na intenção de dar segmento aos estudos, fizemos a inscrição na Plataforma Freire, criada pelo Ministério da Educação, que promove a formação no ensino superior para professores da educação básica pública. Participamos da seleção de bolsas de estudos e fomos contempladas para cursar a graduação em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, através do PARFOR- Plano Nacional de Formação de professores da educação básica.

---

1 Licenciada em Pedagogia- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Graduanda do Curso de Geografia - Universidade Federal do Pampa, Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Nova Santa Rita. Email: araujotrindade@bol.com.br

2 Licenciada em Pedagogia- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pós-graduanda do Curso de Teoria e Prática da Formação do Leitor- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Nova Santa Rita. Email: elisarsb@hotmail.com

No início do curso, enfrentamos muitos desafios; pois, além da rotina extensa de trabalho nas escolas, também eram necessárias muitas leituras, atividades *online*, *chats* e ferramentas de ensino que antes não estávamos habituadas. Foram diversas as disciplinas que nos oportunizaram reflexões a respeito de nossas práticas educativas. A cada momento éramos convidadas a repensar algumas e reafirmar outras, buscando o aprimoramento do nosso fazer docente.

Ao longo da graduação, a base teórica que nos era apresentada pelos professores reforçava a importância de estarmos em constante formação. Éramos instigadas a desenvolver o pensamento crítico, analisando não só o contexto educativo no qual atuávamos, mas a Educação como um todo. Freire (1978, p. 92) afirma que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...]” e estas ideias estavam presentes tanto nas discussões e reflexões, acontecidas dentro da Universidade, como também eram levadas para as escolas e colocadas em prática nas nossas salas de aula.

Através do pensamento crítico, individualmente, modificávamos nossas percepções. A concepção de que, no contexto escolar todos são partes igualmente importantes direcionava nossas ações em busca da formação de sujeitos autônomos e responsáveis.

A Educação está necessitada de pessoas que acreditem na sua transformação. Há nela uma esperança de natureza intrínseca, pois, como ressalta Freire (2014, p.15) “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate [...]”. Nesse sentido, durante nossa caminhada, o embate, muitas vezes acontecia na (re)construção dos nossos saberes. Por vezes, precisávamos abandonar antigas crenças e abrir espaço para o novo.

A cada semestre ampliávamos nossa percepção com relação à importância de ouvir os alunos e de propor atividades e assuntos que estivessem dentro das suas realidades. Assumindo a postura de nos colocarmos ao lado do discente, entendendo-o como sujeito participativo, possibi-



litou a nós e aos educandos a ampliação da curiosidade. O resultado foi o aumento da criatividade.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. [...]. (FREIRE, 2013, p. 83).

Aos poucos, íamos transformando o meio, que era ofertado aos alunos. Não era apenas um ambiente estimulante, mas também um espaço para criarem significados para aquilo que vivenciavam. Tais mudanças aconteciam, a partir da reflexão de que propiciar estas possibilidades aos educandos são tarefas que precisam ser pensadas e dadas como essenciais na prática pedagógica do educador. Concordamos com as ideias de Freire (2013, p. 24), quando ressalta que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Portanto, é tarefa do professor proporcionar diversas situações e possibilidades de aprendizagem aos alunos.

A boniteza de aprender foi ganhando seu devido espaço na sala de aula. Ali não havia um simples ambiente, no qual matérias escolares eram reproduzidas e, sim, um lugar onde as relações aconteciam, nas trocas de saberes, nas investigações motivadas pela curiosidade, na procura por resolver problemas e dificuldades dos alunos. Buscávamos inserir naqueles contextos, ora tão iguais, ora tão diferentes, aprendizagens mais amplas, que não se limitavam somente ao entendimento de conteúdos, mas sim na compreensão da importância do que está além, que são as relações construídas com base no respeito e na cooperação. (FREIRE, 2013).

O caminho que nos dispomos a percorrer permitiu a compreensão da grande importância que a formação docente representa. Tratamos o ofício de ser professor com a mesma seriedade e amor de quando iniciamos, entretanto,

agora temos o embasamento teórico que fortalece nossa prática pedagógica.

Concluimos a graduação em julho de 2017 e desde então, continuamos a busca pela ampliação dos nossos saberes e entendemos que essa é a tarefa do professor. É grande a responsabilidade da qual nos encarregamos, que é a de formar sujeitos críticos, preparados para atuar no mundo, aptos a buscar sua evolução pessoal e, também, a coletiva. Concordamos com Freire (2013, p.141), quando afirma que:

O nosso trabalho é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente.

A partir desse entendimento, valorizamos as dificuldades encontradas no percurso, uma vez que elas nos fortaleceram e possibilitaram crescimento. Já traçamos novas metas, novos caminhos, que precisam ser percorridos. É visto que o conhecimento não só nos transforma, mas é ele que nos constitui na profissão docente.

Encerramos esta carta, desejando a todos que a esperança, a vontade de mudar e as atitudes positivas se façam presentes, não só em suas práticas educativas, mas em todos os aspectos do cotidiano.

Até breve!

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



## **FORMAR E SE FORMAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: É ISSO MÁRCIA? <sup>1</sup>**

Taís Schmitz<sup>2</sup>

Márcia Regina Pisoni Queiroz<sup>3</sup>

### **INICIAR É SEMPRE DIFÍCIL**

Começar é sempre um desafio, contudo como é próprio do matiz conceitual de Hannah Arendt, o homem é sempre um novo começo. No percurso do vivido, na tomada de consciência sobre nossa própria trajetória enquanto docente/educadora tenho percebido a essencialidade da escrita e da comunicação de nossos saberes, de nossas fazeres e de nossas ignorâncias. Aqui me proponho a unir alguns pensamentos em torno da construção de *cartas pedagógicas para si e para outros* como uma possibilidade de construção de conhecimento do/no tempo presente, como compromisso ético com a memória do processo vivido e construído, percebida como elemento fundamental neste nosso mundo repleto de transformações, de dilemas, de tensões e de desafios e o fazer docente, tendo como aporte o ideário freireano.

Dessa forma, cada experiência de educação é única e irrepetível, assim sendo, é importante superar a ideia do registro como obrigatoriedade, como algo desnecessário na educação. Neste contexto, o registro é parte do processo coletivo de construção de conhecimento sobre as práticas.

- 1 Ensaio elaborado a partir da atividade “Dialogando consigo mesmo e com os autores: *cartas pedagógicas* e outras possibilidades”, na disciplina de Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia, via PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), ofertado pelo IFRS – Campus POA.
- 2 Doutora em Educação – PUCRS, Mestre em Educação – UNISINOS, Especialista em Gestão Escolar – UCB e Licenciada em Pedagogia – Supervisão Escolar - UNILASALLE. Professora Adjunta da UERGS. IFRS-CAPES E-mail: taisschmitz@gmail.com
- 3 Licenciada em Pedagogia – IFRS. Professora da Rede Municipal de Alvorada. Coordenadora Pedagógica e da Linguagens. E-mail: marciapisoni@yahoo.com.br

Isto supõe não fazer o registro pelo registro, de forma acrítica, mas buscar por meio e a partir dele refletir sobre as atividades que, muitas vezes, dada a sua dinâmica, não permitem um olhar imeditado. As *cartas* a partir destes registros fomentaram na *Márcia* a reflexão sobre o passado (e sobre o presente), instigando a avaliação das próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro (WARSCHAUER, 1995, p. 62-63).

O território docente, quando percorrido no viés do olhar reflexivo, é instigante, investigativo e encaminha-se para um constante desacomodar-se, em suas múltiplas faces e dimensões. Refletir a prática docente e escrever sobre essa prática, através do olhar próprio, é estar inaugurando o próprio pensamento, é estar se experimentando na escritura própria.

Essa força, segundo Marques (2001), deve ser um ato inaugural, que brota da ação reflexiva, daquilo que pensamos sobre tal, ou seja, da necessidade de dizer, da necessidade de alguém ouvir e compreender a história de vida que está aflorando. Para tanto, optamos por compartilhar a experiência de fomentar a escrita através de *cartas* junto às alunas do curso de Pedagogia, mais especificamente da turma 6B, na disciplina de Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Porto Alegre, no *olhar da Márcia*. O presente curso de graduação acontece/u na modalidade presencial dentro do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), iniciativa do governo federal a fim de proporcionar formação inicial e continuada para docentes da rede pública, municipal e estadual.

## **A ESCRITA COMO POSSIBILIDADE**

O ponto de partida e o ponto de chegada da intervenção pedagógica é a leitura do real, ou seja, do contexto, dos indivíduos e das inter-relações que se dão entre os atores sociais. O docente não domina o *saber-fazer* simplesmente em sua formação inicial e nem mesmo este saber-fazer se dá

por completo em um ano ou dois de formação continuada, antes é processo permanente das leituras possíveis da realidade; assim, para cada realidade “lida”, uma intervenção coerente e consistente com suas solicitações.

Nessa perspectiva, na disciplina de Prática Docente, levando em consideração os diferentes interesses das graduandas bem como o conjunto de disciplinas daquele semestre<sup>4</sup>, propus como atividade final que as mesmas se *aventurassem* a escrever uma carta endereçada para um autor da área da educação com o qual se sentissem *convidadas* a estabelecer um diálogo por vezes intermitente ou para si mesmas como forma de recriar o vivido. Compreendendo carta como um objeto material, que tem uma singularidade peculiar ao seu estilo, apresenta indícios de uma cultura, de um meio e vestígios de práticas sociais de uma época na qual o indivíduo está inserido. Estas fazem parte de um conjunto de documentos que têm como meta alcançar um destinatário. Elas englobam a “escrita de si”, onde o sujeito assume em primeira pessoa uma posição em relação à sua vida, à vida do seu correspondente, a determinado assunto ou a pessoas.

Escrever cartas exige tempo, reflexão e disciplina, pois é uma forma de compartilhar vivências mais pessoais, íntimas e até mundanas. Escrevem-se e mandam-se cartas pelos mais variados motivos, quase obsoletas na era digital. Fez-se necessário despirem-se de seus conceitos e preconceitos ao desnudarem-se no ato de escrever ao mesmo passo que ao lançar a proposta ou propor o desafio, também foi preciso me desacomodar, estimulando a lapidarem as suas escritas adentrando os muitos caminhos da construção do conhecimento. Esta aventura, porque escrever é no dizer de Marques (2008) “navegar por mares nunca antes navegados” (p. 43), propiciou o vislumbrar de outros ares ou de outros mares. Este exercício, instigou que sonhar com outra escola básica possível é continuar a discutir, a ler, a participar ativamente de encontros e momentos de continuada

---

4 Para lembrar, sexto semestre do curso de Pedagogia.

formação. É pensar e agir no desejo de fazer a diferença, de algum modo contribuir para que o aprender seja de fato modo de emancipar a humanidade de suas *ignorâncias*.

### **FORMANDO E SE FORMANDO NO CURSO DE PEDAGOGIA: EIS A MÁRCIA PELA MÁRCIA**

O ato de escrever recriando o vivido de forma refletida que se inicia tem como a própria raiz da palavra indica, a intenção de *fazer memória*, de ressignificá-las no movimento da vida. Trazer as minhas memórias, o que ficou gravado das experiências que vivi, de tudo o que pude perceber da realidade daqueles momentos. Será como um livro, no qual quem ler poderá viajar em acontecimentos que não viveram, mas que construíram a vida de alguém. Onde pode ser delineado uma personagem que nunca foi vista. Assim, inicio escrevendo um histórico onde pode ser percebido o contexto social de que vim, porque acredito que grande parte de quem somos é assim influenciado, marcado na pele, na alma. A cultura na qual estamos inseridos, as condições econômicas a que estamos expostos definirão/am muito do caminho e da distância que teremos que percorrer até alcançar os objetivos pessoais que venhamos a ter.

Nasci em doze de março de 1970. Vim ao mundo em uma quinta-feira, às 14h. Filha de uma família de pai, mãe e três irmãos mais velhos. A única a nascer em um hospital. Conforme relatos fui muito esperada. Meus pais nasceram e cresceram no interior do Rio Grande do Sul, em uma cidadezinha chamada Maquiné. Já em Porto Alegre, meu pai foi atuar na construção civil e minha mãe como doméstica. Ali namoraram, casaram e tiveram os três primeiros filhos. Em uma crise financeira provocada por uma doença de meu pai, acabaram indo morar em Alvorada, cidade da região metropolitana. Nesse período meu pai começa a trabalhar em uma metalúrgica, faz um curso técnico e se torna eletricitista, e assim trabalhou até se aposentar. Minha mãe sempre cuidou da casa e dos filhos e em momentos livres “costurava para fora”.



Eu nasci, cresci e ainda moro em Alvorada. O contexto social e cultural da minha família foi delineando a minha vida. Para a mulher era reservado o casamento, filhos e uma casa bem cuidada. Fui criada aprendendo todas as lidas domésticas e muito bem orientada sobre qual o papel do homem e da mulher, com muitos exemplos e considerações: “Tu é menina, teus irmãos são homens!”, “Por acaso tu é guri para fazer isso?”. Aos meus dez anos minha mãe, muito atenta e zelosa, começou a comprar meu enxoval de casamento: “Quando precisar não precisa correria!”. Aos dezesseis anos, com enxoval pronto, me senti completamente preparada e casei. Um choque para a família. Não por ter casado, porque a idade era boa, mas por casar grávida! Apesar do susto e da frustração todos acolheram a situação e deram o apoio e estrutura que podiam. Meu marido doze anos mais velho, já tinha mais maturidade, trabalho e assim fomos construindo nossa família. Cinco meses após o casamento nasceu o Fernando, e seis anos mais tarde, agora planejado, nasceu o Guilherme. Hoje, trinta anos depois, temos uma história construída juntos. Quando parei para escrever essa *carta*, fui percebendo quanto tempo se passou e como tudo foi intenso e construído com muito esforço, foco, e fé em todas as convicções que temos. Uso o último verbo na terceira pessoa do plural, por entender que nada se constrói individualmente, tudo é coletivo, somos seres sociais.

Entre muitas reflexões, me vem meus 10 anos, para ir à escola eu pegava o ônibus sozinha desde o primeiro dia. Saía de casa uma hora antes do início das aulas, levava vinte minutos para chegar, mas não havia outro horário de ônibus. Na volta a mesma coisa, saía da escola as 18h e chegava as 19h30min em casa. Ir sozinha à escola, percorrendo todo aquele percurso e chegando em casa à noite, fazia eu me sentir muito mais adulta do que realmente era. Apesar da função de deslocamento, do tempo, de fazê-lo sozinha foi o lugar que mais contribuiu para minha formação de forma geral. Meus colegas não faziam parte da mesma vivência social que eu. As diferenças de cultura eram gritantes.

Enquanto na minha família os meninos deviam se preocupar em terminar o 2º grau da época para ter um emprego bom e eu devia apenas estudar, sem que me explicitassem um objetivo com isso, nas famílias dos meus colegas se falava em ser engenheiro, advogado, médico e as meninas também pensavam nisso. Eu observava tudo e comecei a perceber essas diferenças e pensar que podia fazer parte desse mundo. Ali já se implantou uma semente de um desejo de estudar e ter uma profissão. Ainda não sabia qual. Quando comentava em casa sobre isso, sobre as mães das colegas que tinham suas profissões, ouvia que para isso deixavam os filhos “rolando” nas mãos de empregadas. Era desconcertante para mim, a não aceitação de uma realidade que eu presenciava quando ia na casa dos colegas e via tudo funcionando como na minha e não entendia qual era o nó da questão.

A escola sempre apresentou o objetivo de estarmos estudando. Era um caminho necessário para a formação profissional. Essa visão que me faltava em casa de direcionar os estudos a uma formação acadêmica, a escola me proporcionou. Meus pais não tinham como oferecer essa perspectiva, pois nem eles a tinham. A compreensão deles sobre trabalho e estudo, era a de que se precisava estudar o necessário para ter um emprego que garantisse um sustento básico. Hoje percebo que era o que poderia se chamar de estudo de subsistência, se é que esse termo existe. Se estuda para garantir a sobrevivência, apenas o necessário exigido pelos empregadores

O tempo passa...vida que segue e quando menos esperava fui nomeada exatamente para a escola em que estudei os primeiros anos da educação básica. Iniciei minha primeira turma na EMEF Monteiro Lobato, minha escola de infância, em 03 de setembro de 2011. Muito medo, dúvidas, ansiedade, mas uma profunda alegria por ver novamente meu projeto em andamento. Sentia que tudo que havia passado, tinha um novo rumo e que meu projeto, já quase esquecido, estava novamente em minhas mãos. Com uma determinação enorme, logo comecei a procurar meios para

retornar aos estudos. Comentava com as colegas da escola o meu desejo, foi assim que uma colega que já estava cursando a Pedagogia no IFRS no projeto PARFOR, indicou os caminhos a seguir. Sem nenhuma dúvida, na primeira data aberta para a inscrição eu estava lá. Inscrevi-me, juntamente com outras três colegas. Fomos ao sorteio e todas entramos, uma desistiu antes mesmo de começar. Hoje curso o sexto semestre de Pedagogia. No início pareceria um tempo interminável quatro anos. Agora a sensação é de que passou muito rápido. Talvez pela alegria e prazer em estar realizando mais uma etapa de um projeto de vida.

Ao parar para escrever essa *carta*, fui resgatando minha história, revisitando minhas memórias, mas mais do que isso fui sentindo o resultado desse tempo de estudo. Sem ter passado por tantos professores, que ofereceram tantas oportunidades de reflexão certamente meu relato teria outra interpretação. Sem as fundamentações teóricas apresentadas, não saberia contextualizar minha história. Falaria de tudo o que aconteceu, mas sem me questionar do porquê, do como, do onde. O curso de Pedagogia foi abrindo novas janelas para o mundo. É um constante admirar-me com a complexidade da vida. Ser professora, é sim uma profissão! Adquirir e construir conhecimento é liberta-se de uma prisão invisível e cruel. Como fala Paulo Freire (1997) é o “empoderamento que traz a autonomia e a capacidade de ser sujeito da sua vida” (p. 46).

## **COMO O PARFOR/IFRS CONTRIBUI OU CONTRIBUIU NESSA CAMINHADA MÁRCIA?**

Minha entrada no PARFOR foi mais um passo em minha formação acadêmica desde a alfabetização. Foi uma decisão consciente do que necessito para atingir o objetivo como educadora. Por suas características como Programa de Governo para preencher uma lacuna na formação de professores da educação brasileira encaixou-se perfeitamente com as características da minha etapa de vida. Recorrer a um curso superior convencional apresentava uma série de

desafios, que iam desde a questão financeira à adaptação ao ritmo de estudantes mais jovens e com características bem diferenciadas. O ingresso no PARFOR não deixou de apresentar desafios a serem superados também, porém o preparo e compreensão dos professores sobre a realidade dos estudantes dessa modalidade contribui diariamente para a superação e construção de saberes.

No PARFOR se faz o caminho inverso ao da formação acadêmica convencional. Não é fácil confrontar minha prática diariamente. Constatar que tantas certezas vão se esvaziando à medida que avanço no conhecimento das teorias, muitas vezes é desconcertante e acaba deixando o sentimento de frustração pelo que antes foi desenvolvido. Compreendo, entretanto, e acredito que o caminho deve ser esse mesmo: a renovação diária. Entre todos esses desafios a serem superados existe a paixão pelo curso, pela formação, pela busca do conhecimento. A cada final de dia de trabalho sinto um novo impulso para mais um dia de aula, agora invertendo o lugar de sala de aula, de professora a aluna. Também essa troca é importante para a prática. É nesse processo que me vejo também, *formando e me formando*, um caminho doloroso que une escola e universidade e, sobretudo, acontece no mundo real.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destarte, a realidade humana e social é construída pelos próprios seres humanos e está em constante movimento. Freire (1997), já nos apresentava um mundo em movimento e a História como possibilidades, sendo a realidade histórica e social. Não há espaços, na obra de Freire, para a aceitação, como dada, de uma organização única e incontestável da sociedade. O ser humano se faz humano, não preexiste, constrói-se através das relações intelectuais, éticas, afetivas e estéticas que estabelece com os outros homens, com a natureza, com os objetos e consigo mesmo.

O perfil do docente para o século XXI solicita a construção de uma identidade profissional que não seja etérea,

mas capaz de leituras aprofundadas sobre o fenômeno educacional. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem conexão com o que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e momento histórico, a possibilidade deste *vir a ser* fomenta em mim a curiosidade epistemológica que me move, que me inquieta e me instiga a atuar na formação de formadores.

Refletir sobre a formação de docente nos cursos de Pedagogia e mais especificamente o do IFRS – Câmpus Porto Alegre implica em pensar o sistema escolar intrínseco ao contexto social e político, bem como em pensar sobre o sujeito, o cidadão e o profissional que se deseja formar. A *práxis docente* é carregada de sentido e à docência precisa ser compreendida como trabalho interativo, que necessita ser estudada e interpretada em sua totalidade. A docência é regida por uma racionalidade que envolve regras e regulamentos que funcionam com a ajuda dos docentes e outros profissionais, contudo abarca o *imprevisível*, aquilo que não podemos controlar, mesmo que tenhamos um planejamento conciso e coerente.

Destarte, pode-se observar através da experiência de escreverem *cartas pedagógicas*, que *formar e se formar* exige reinvenção. A educação necessita ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. Mudar não é tarefa fácil e todos nós sabemos disso, mas o sabor da mudança emerge quando a própria escola se torna espaço vivo, pulsante, em movimento constante. O sonho e a utopia colaboram para a criação de processos e culturas novas. O sonho e a utopia são deflagradores de energias positivas vitais ao ensinar e aprender.

O desenvolvimento de processos educativos ancorados no ideário de Freire exigem a presença dos docentes/educadores e dos alunos/educandos por inteiro, percebemos isso nitidamente na *carta da Márcia* porque ensino e aprendizagem para que aconteçam, nesta perspectiva, precisam que além do pensar, o sentir, o querer e o agir estejam

e sejam cada vez mais SUJEITOS PENSANTES. Em tempos de crise e de desconstruções a obra de Paulo Freire continua a semear e a regar a esperança de que podemos ter uma educação de qualidade social, com uma sociedade de seres pensantes, o que com certeza assusta: -

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

## O ATO POLÍTICO DE EDUCAR: UM CONVITE AO JOVEM EDUCADOR A LER PAULO FREIRE

*Carlos Eduardo Poerschke Voltz<sup>1</sup>*

Queridos educadores e educadoras do Brasil e do mundo, argumento que o fenômeno da educação é histórico e político, tomando como referência a teoria e a prática pedagógica de Paulo Freire. A relação entre educação e política pode ser encontrada ao longo de toda a obra deste autor, que trabalha com a educação como instrumento de libertação desde o seu primeiro livro - Educação e atualidade brasileira.

A teoria de Paulo Freire é inseparável de sua vida, de suas lutas, de seus sonhos como educador. Tanto que ele mesmo se pensava como uma pessoa conectiva, definida pela conjunção e, a menor palavra para aproximar as coisas, as pessoas. "A menor palavra que empregamos para somar, para acrescentar, para criar vínculos, para estabelecer interações, para pensar em equipe, para fundar o diálogo, para mudar o mundo" (BRANDÃO, 2010, p. 8).

Paulo Freire nasceu em Recife no dia 19 de Setembro de 1921, filho caçula de uma família com quatro filhos que passou por dificuldades econômicas. Em 1947 tornou-se bacharel em Direito pela Universidade do Recife, desistindo da profissão logo na primeira causa quando foi contratado para cobrar a dívida de um dentista que endividou-se para comprar seus equipamentos de trabalho. Apesar do sonho em tornar-se advogado, Freire não tolerava a "justiça só em favor de alguns" (FREIRE, 2010, p. 308). Passou, então, a trabalhar com educação ao lado de sua esposa Elza, com quem deu os primeiros passos em direção ao trabalho com alfabetização de adultos. Esse trabalho, que ficou conhecido como método Paulo Freire, priorizava principalmente dois elemen-

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado em Administração, carlosvoltz@hotmail.com

tos: o universo vocabular dos educandos de acordo com a região onde produziam suas vidas e a discussão dialógica. O método auxiliava os educandos a se tornarem conscientes de que eram sujeitos de sua própria história (FREIRE, 2010).

O método de alfabetização de Paulo Freire foi desenvolvido no início dos anos 1960, durante o Governo João Goulart, quando o Brasil passava por uma fase de desenvolvimento industrial crescente, mas para o benefício de apenas algumas camadas da sociedade. Seu método poderia alfabetizar milhões de adultos e aumentar o eleitorado brasileiro, impulsionando a democracia do país. Contudo, representava uma ameaça às forças conservadoras que poderiam perder seu espaço político. Com o golpe de Estado em 1964, Paulo Freire ficou preso por 72 dias e depois exilou-se na Bolívia, que também sofreu um golpe de Estado. Foi então para o Chile, onde escreveu Educação como prática de Liberdade em 1967, que serviu como uma aproximação do assunto que seria central em sua próxima obra Pedagogia do Oprimido em 1968: o oprimido e a luta pela libertação.

Em Pedagogia do Oprimido Paulo Freire deixa clara sua opção de classe. Logo nas primeiras palavras ele dedica o livro “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p.12). O autor entende o oprimido como uma categoria política, uma classe que vive uma situação de opressão. Nesse sentido, não existe neutralidade na prática educativa. Esta é um ato político que prioriza as necessidades e interesses de classe. Freire posiciona sua prática contra a situação de opressão, tentando construir o seu contrário com o oprimido, isto é, a libertação.

Pedagogia do Oprimido (1987) foi um trabalho de reflexão unido à prática, portanto, inacabado e em constante reformulação e desenvolvimento. Por isso o autor o chamou de um ensaio puramente aproximativo, com todas as suas deficiências. Um ensaio para homens críticos, radicais, abertos ao diálogo. Portanto, aqueles que assumissem posições



fechadas, que temessem o enfrentamento, o desvelamento do mundo, o encontro com o povo, rejeitariam o diálogo pretendido com o trabalho.

Paulo Freire construiu sua história em torno da “luta por fazer da educação uma prática da liberdade, um processo de conscientização pelo diálogo, uma ação cultural em defesa dos oprimidos, um exercício do direito ao conhecimento, por fazer da educação um processo de ser mais dos homens e das mulheres [...] (SCOCUGLIA, 1999). Posicionou, então, sua prática educativa como política e humanista, orientada para a “transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais” (FREIRE, 1983, p. 11).

Freire propôs uma educação problematizadora, na qual a ação deve ser compromissada com a história e ter um caráter de denúncia e anúncio. De acordo com Freire (1987), denúncia de uma realidade desumanizante (tanto daqueles que roubam a humanidade quanto daqueles que a tem roubada) e anúncio de uma realidade em que os homens possam exercer a sua vocação de ser mais. Essa vocação é afirmada na luta dos oprimidos pela liberdade, quando negam a negação a que foram historicamente submetidos tomando consciência de sua situação, se apropriando dela e, com isso, se tornando capazes de transformá-la.

A prática educativa de Paulo Freire, assim como sua teoria, foi continuamente refletida, revista e atualizada. Foi sempre comprometida com a transformação da realidade, com a luta dos oprimidos, portanto, política. Seu fazer aponta para a inseparabilidade do ato político e do ato pedagógico. Mas, e quanto aos educadores que dizem optar pela neutralidade?

Em *Pedagogia: diálogo e conflito*, Freire, Gadotti e Guimarães (1995) afirmaram que o educador é sempre político e que o político é sempre educador, não fazendo sentido a tradicional distinção entre o vencer, característica do político, e convencer, característica do pedagógico. Isso porque para vencer, o político precisa recorrer ao convencimento. Já a prática educativa, é política em todos os seus momentos

e detalhes. Mesmo os conteúdos programáticos escolares, frequentemente proclamados como neutros, revelam (ou escondem) escolhas, opções e preferências sociais, culturais e ideológicas. Os professores trabalham esses conteúdos conforme suas visões de mundo, suas ideias, suas práticas, suas representações sociais, seus símbolos e signos (SCOCUGLIA 1999, p.84).

O ato político, no caso de Freire, foi participar da mobilização das classes dominadas para vencer a classe dominante. Esta não poderia ser convencida porque, enquanto classe social, estaria se suicidando. No entanto, alguns sujeitos da classe dominante poderiam se converter às classes dominadas. Os educadores que assumem a difícil tarefa de desvelar o real, de desmistificar a ideologia dominante são exemplos dessa conversão. Segundo Freire, Gadotti e Guimarães (1995, p. 61),

A tarefa da re-produção é muito mais fácil, porque seu espaço é enorme: quem oculta a realidade reproduzindo a ideologia dominante nada a favor da maré, a favor do poder. Quem se bate para desocultar a realidade desmistificando a reprodução da ideologia dominante nada contra a maré.

Caros educadores e educadoras, é preciso estar claro que aqueles que nadam a favor da maré não são de forma alguma neutros. Ao contrário, optaram pela preservação do status quo, e essa opção determina o seu papel e os seus métodos de ação em uma realidade que também não é neutra. Suas ações e reações servem aos interesses da elite do poder ao ajudar a manter a ordem estabelecida. Em oposição, aquele que opta pela mudança se empenha em desvelar a realidade. Trabalha com, jamais sobre os indivíduos, a quem considera sujeitos históricos, que vão além do estar no mundo, que o transformam e se transformam produzindo, decidindo, criando, recriando, comunicando-se. Enfim, em união se tornam sujeitos da práxis. Porque é nas relações do homem com o mundo e no mundo que ocorre esse processo de ação e reflexão da realidade (FREIRE, 1981 p.34).

Assim, convido a todos os educadores e educadoras a refletirem sobre para que e para quem atuam, isto é, a quais interesses serve sua prática educativa. A você, que está começando a vida profissional como educador e ainda tem um instigante e esperançoso mundo a desbravar, pergunto: Que professor você escolhe ser?

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Hoje, tantos anos depois... In: SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 7-19.
- FREIRE, Lutgarda Costa. Paulo Freire por seu filho. In: SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 305-318.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Universitária, 1999.



## O INCABAMENTO COMO CONDIÇÃO ONTOLÓGICA PARA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES<sup>1</sup>

*Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo<sup>2</sup>  
Celso Ilgo Henz<sup>3</sup>*

### OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO- FORMATIVOS

A proposição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos<sup>4</sup> surge a partir das inquietações e estudos, no que se refere aos delineamentos metodológicos da pesquisa *com e a partir* de Paulo Freire. Essa proposição não se configura em um método a ser seguido, mas em uma proposta epistemológico-política que vem sendo construída e assumida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “*Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire*”, orientando a dinamização dos encontros de estudo e pes-

- 1 O presente texto traz alguns recortes da construção da Tese: “Professores-formadores dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha/RS: diálogo e amorosidade nos processos auto(trans)formativos *da/na* docência” (PPGE/UFSM), de minha autoria e orientada pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz. A pesquisa encontra-se em andamento, na fase de construção dos dados com os professores que são os interlocutores/coautores da pesquisa.
- 2 Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: jozems@gmail.com
- 3 Professor Dr. da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: celsoufsm@gmail.com.
- 4 Uma abordagem mais aprofundada a respeito da proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos pode ser encontrada no livro: HENZ, Celso Ilgo e TONIOLLO, Joze Medianeira dos S. de A. (org.). Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores (São Leopoldo: Oikos, 2015) ou no artigo “Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores” (disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.44026>).

quisa, bem como as formações permanentes com professores. O Grupo *Dialogus* é coordenado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, registrado junto à base do CNPq desde 2011, busca ampliar, problematizar e aprofundar questões que foram/vão emergindo na concretude dos nossos estudos *no* e *com* o grupo e os professores das escolas de Educação Básica.

A proposta adotada nos Círculos Dialógicos segue a processualidade e a intencionalidade epistemológico-política dos Círculos de Cultura vivenciados por Freire (2014) nas experiências de educação popular construídas *com* o povo, em aproximação com a pesquisa-formação proposta por Marie-Christine Josso (2010a). A dinâmica adotada nos Círculos de Cultura era de uma roda de pessoas, onde não havia uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçavam e dialetizavam no grupo de pessoas que, juntos, a partir do diálogo problematizador, intersubjetiva e cooperativamente, iam desvelando a realidade e construindo uma consciência crítica e transformadora. Destarte,

O círculo de cultura — no método Paulo Freire — revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. (FIORI, 2014, p. 24)

A originalidade dos Círculos de Cultura propostos por Freire e brilhantemente problematizados/contextualizados pelo filósofo Ernani Maria Fiori no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* (2014) rompe com a concepção bancária e com o modelo tradicional de educação, de escola, de ensinagem, de aprendizagem e, no nosso entender, também de fazer pesquisa e (re)construir conhecimentos. O diálogo circular é o que movimenta o Círculo de Cultura, assim como

os Círculos Dialógicos, e nessa circularidade a *consciência vai emergindo, a partir do mundo vivido, objetivando-o, problematizando-o e compreendendo-o.*

Nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos oito movimentos compõem e dão dinamicidade a esse processo, sendo eles: a escuta sensível e o olhar/aguçado; a emersão/imersão das/nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da realidade; a descoberta do inacabamento; os diálogos problematizadores; o registro re-criativo; a conscientização e a auto(trans)formação. Esses movimentos não surgem arbitrariamente, nem da imposição de alguém que passa a controlá-los; ao contrário, esses movimentos foram/estão sendo descobertos, e assumidos em sua permanente (re) constituição, a partir da caminhada construída no Grupo *Dialogus*, com os professores e com os pesquisadores. Nesse *caminhar* juntos, vimos dialogando e construindo essa proposta epistemológico-política que, “[...] não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la” (FIORI, 2014, p. 24).

Em relação aos movimentos, é importante compreender que, além de não estabelecerem uma ordem a ser seguida, nem se apresentarem linearmente, eles podem acontecer em tempos, momentos e de múltiplas formas nos diferentes grupos, de acordo com a circularidade em espiral proativa pela qual os diálogos vão se entrecruzando no *dizer a sua palavra* (FIORI, 2014) de cada participante coautor.

Assim, durante os Círculos Dialógicos com os professores, “os encontros [...] sempre dialógicos-investigativos-problematizadores, propiciam a descoberta do inacabamento e, por conseguinte, a consciência de ser humano em permanente processo de auto(trans)formação” (HENZ, 2015, p. 31), sendo este um dos movimentos chave na dinamicidade dos Círculos. Embora não haja nenhum registro nos escritos de Freire especificamente sobre o conceito de auto(-trans)formação, em suas produções ele construiu, com muito aprofundamento, reflexões importantes sobre a condição

ontológica do inacabamento, o diálogo, a conscientização, os processos investigativos e a (auto)formação permanente, sempre interligados com o compromisso transformador.

## **A DESCOBERTA DO INACABAMENTO: UM DOS MOVIMENTOS NOS CÍRCULOS DIALÓGICOS**

Como já dito anteriormente, na proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos não há uma hierarquia ou sobreposição de saberes entre os oito movimentos. A processualidade dos Círculos tem seu início, a partir da escuta sensível e do olhar aguçado que provoca a emersão/imersão consciente da/na realidade, por meio das temáticas geradoras, despertando nos interlocutores/coautores a descoberta como seres inacabados e condicionados, o que vai acontecendo a partir dos diálogos problematizadores. Esses diálogos vão sendo tecidos *no* e *com* o grupo, durante a realização dos Círculos Dialógicos, e “quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de ‘desvelar’ esta essência” (FREIRE, 2008, p. 103).

Essa possibilidade de desvelamento da realidade, da transformação de si na relação com os outros e com o mundo, é simbolizada pelos movimentos dos Círculos Dialógicos numa espiral ascendente, com momentos de intersecção que, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, ampliam a visão de mundo dos interlocutores coautores que estão envolvidos no processo. Nesta dinâmica, a vivência de cada um dos movimentos tem um papel importante para que os processos de auto(trans)formação possam ir acontecendo, dentro da processualidade dialética que representa a espiral, estando em constantes movimentos.

Nesses movimentos de olhar e desvelar a realidade os sujeitos coautores descobrem-se como seres condicionados, mas não determinados como fatalidade histórica, e começam assim a perceber a realidade a sua volta, vislumbrando a possibilidade de transformá-la, transformando também a si mesmos. Esse “dar-se conta” encaminha o processo dia-



lógico para a descoberta do inacabamento. Somente quando percebemos que a realidade vai muito além do que está dado é que nos damos conta do nosso inacabamento e da necessidade de estarmos permanentemente aprendendo.

Ao pensar a docência, o momento da descoberta de si como ser inacabado em constante processo aprendente é um movimento de suma importância para impulsionar na direção de aprender(-se) com o outro, com os colegas professores, com outros profissionais e, fundamentalmente, com os estudantes que vivenciam esse processo, constantemente. Nesse movimento, cada um e cada uma se reconhecem, portanto,

[...] como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 2014, p. 101-102).

No entanto, a consciência da inconclusão, do incabamento não é um processo inato; ele vai se construindo na relação com os outros, a partir da problematização da realidade, da sua própria *práxis*, a partir da compreensão de que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 2008, p. 46), reconhecendo-se, assim, como sujeito em permanente processo de auto(trans)formação.

Reconhecer-se como um sujeito que está sendo sempre desafiado a buscar e aprender coisas novas, consciente do seu inacabamento, revela sua concepção sobre os processos de ensinar-aprender, não como algo dado, pré-esta-

belecido, mas que vai se construindo na e pela história, por meio de processos que se fazem juntos. Essa postura revela o compromisso político-epistemológico (e antropológico) com os educandos (FREIRE, 2014), onde ensinar-aprender é algo que exige parceria, comprometimento, cooperação e relação com a realidade dos contextos sócio-histórico-culturais de estudantes e professores. Afinal, “não concebo que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo; para que ele possa ensinar, é preciso que ele tenha de aprender” (FREIRE, FAUNDEZ, 2002, p. 46), aprendizagem esta, sempre inacabada.

Freire (1998) nos leva a refletir sobre a consciência da nossa incompletude como seres humanos que estamos nos humanizando, uma vez que não somos; vamos aprendendo a ser na nossa genteidade no dia-a-dia de nossas vidas e nas relações que estabelecemos com os outros e com o mundo, numa aprendizagem que nunca se completa. Assim, ao reconhecer-se na condição de sujeito condicionado, mas não determinado pela história, descortinam-se inúmeras possibilidades de *vir a ser* mais, transformando a si mesmo e a realidade que nos condiciona. Essa consciência da inconclusão, do inacabamento vai sendo construída por meio do grupo que dialoga nos Círculos, a partir de outro movimento central: os diálogos problematizadores.

## **DESCOBRIR-SE INACABADO PARA AUTO(TRANS) FORMAR-SE PERMANENTEMENTE**

A tomada de consciência de que somos sujeitos inacabados, em permanentes processos aprendentes, é o primeiro passo para a auto(trans)formação. Por meio da tomada de consciência de que cada docente foi e é sujeito de suas transformações (JOSSO, 2010a), vai reconhecendo-se como ser inacabado, capaz de autoformar-se com os outros, que também vão se auto(trans)formando. No entanto, apesar de muito importante para a conscientização, segundo Freire (2008, p. 30)

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.

Somente quando o desenvolvimento crítico da tomada de consciência vai desvelando a realidade e, assim, atuando sobre ela, passando de uma concepção ingênua a uma concepção crítica da realidade, é que se pode falar em conscientização. Portanto, “conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2014, p. 158).

Não há como falar em consciência do inacabamento sem falar em conscientização, ou seja, a partir do momento em que o professor se dá conta da sua incompletude e da necessidade de se reinventar a cada dia, a práxis docente não pode dar-se ao acaso, mas sempre contextualizada historicamente e fundamentada por uma consciente ação. Essa possibilidade de *ser mais* a cada dia, de estar permanentemente (re)aprendendo, reconhecendo-se como seres inacabados em constantes processos de *estar sendo*, o que impulsiona e se dialética com outro importante movimento dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: a auto(trans)formação.

A auto(trans)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do “ser mais” (FREIRE, 2011), o que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo. Pela dialética ação-reflexão-ação constitui-se um movimento cooperativo entre homens e mulheres

que passam a perceber-se sujeitos no mundo, imersos em uma realidade que os condiciona, mas também descubram que são capazes de transformá-la (HENZ, 2015, p. 20).

Essa capacidade de transformar-se, de auto(trans)formar-se, vai envolvendo os sujeitos imbricados nesse *quefazer*, onde todos têm a possibilidade de compartilhar necessidades, saberes, dificuldades, êxitos e desafios que perpassam a práxis educativa, compartilhando essas experiências, por meio do processo dialógico.

O prefixo *auto* aqui defendido não tem o sentido de um *eu isolado*, mas de um *eu com os outros*; sujeitos conscientes como seres inacabados, que aprendem e auto(trans)formam-se em comunhão. Nessa mediação, esses sujeitos vão fazendo-se e refazendo-se, também na/pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão-ação.

Uma das premissas iniciais ao falarmos sobre a auto(-trans)formação é compreender que o “auto”, na perspectiva aqui defendida, não se constitui em um “auto de si mesmo”, um “eu sozinho”, mas que é sempre estabelecido na relação com o outro – “eu com os outros” – que não busca apenas sua transformação, mas se compromete em ajudar a criar condições para que todos os sujeitos que, conscientes do seu inacabamento, possam auto(trans)formarem-se em comunhão e no diálogo com os outros e com o contexto vivenciado, realidade essa também a ser transformada.

Partir dessa concepção é reconhecer que o professor, consciente do seu inacabamento, está sempre desafiado a buscar, a aprender coisas novas que compreende o processo de ensinar e aprender, não como algo dado, mas que vai se construindo *na e pela história, com consciência e sensibilidade* (GADOTTI, 2005) das suas tarefas e atribuições, buscando construir uma formação cooperativa e interformativa com os outros professores, olhando para os problemas reais do contexto em que estão inseridos, sentindo-se desafiados a comprometer-se com a transformação da realidade. Ao pensar a formação de professores,

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 22).

Ao defender a perspectiva da auto(trans)formação permanente com professores, partimos do princípio de que esse processo não pode se dar alheio ao processo de conscientização. Somente quando nos assumimos como seres inacabados e em permanentes processos aprendentes é que podemos *caminhar* para isso. Um movimento que vai se estabelecendo a medida que conseguimos nos afastar da realidade, e também das nossas práticas, e passamos a *admirá-la*, a olhar de novo, de outra forma, construindo uma visão crítica a respeito, daquela forma de ser professor e cidadão que, até o momento, nos é familiar.

Implica, portanto, assumir um novo processo de aprendizagem de como ser um professor diferente do que vimos sendo. Esse aprendizado implica a conscientização, implica entender que “o aprender a aprender do processo de aprendizagem, encarado como mudança inclui um desaprender para ‘aprender a’, que é objeto de menor atenção por parte dos professores, formadores, educadores” (JOS-SO, 2010b, p. 233). É a partir desse movimento que vamos tomando consciência da nossa ação *no* e *com* o mundo, o mundo da vida, o mundo da docência.

### **AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROCESSOS PERMANENTES E INACABADOS...**

Entender a formação como algo permanente e cooperativo pressupõe que o docente se assuma e se reconheça como ser inacabado, com possibilidades de *ser mais*, de mudar e provocar mudanças no seu próprio processo constitutivo e nas suas práxis profissionais e cidadãs, no papel que assume como professor, sem, contudo, abrir mão dos

saberes científicos, didáticos e pedagógicos necessários à construção do conhecimento pedagógico que envolve a formação docente. É preciso, no entanto, que o professor esteja aberto e disponível à mudança, reconhecendo a importância deste movimento, uma vez que

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1998, p. 44).

Essa *disponibilidade para* é o diferencial para que os movimentos de mudança ocorram, ou seja, a vontade é um elemento importante que irá impulsionar a busca pela formação permanente. Nesta perspectiva a formação permanente, assumida como auto(trans)formação, envolve, mas também ultrapassa a perspectiva da formação continuada, uma vez que aquilo que é permanente permanece transformando-se, reconfigurando-se, por vezes com rupturas e sempre com muitas e profundas (re)construções; não é, pois, em fluxo contínuo, pois compreende as *idas e vindas* de uma formação que está sempre em movimento e inacabada.

Os processos de auto(trans)formação ora avançam, ora retrocedem e, a partir do distanciamento da realidade e da tomada de consciência, replaneja-se sua ação, e volta-se a avançar, sempre pautada na prática, uma vez que “a formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade de que venho falando, entre a prática e a teoria” (FREIRE, 2013, p. 117). Nessa dinâmica, o movimento da *práxis*, da articulação entre teoria e prática, da ação-reflexão-ação, é companheiro permanente e inseparável.

O professor não apenas se forma, mas também se transforma, e também forma e transforma ao auto(trans) formar por meio de movimentos de *caminhar para si* (JOS-

SO, 2004), mas também *caminhando* para e com os outros que, com ele, passam a vivenciar essas mudanças dentro do contexto educativo e social, e nessa dinâmica também vão auto(trans)formando-se. Portanto,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1998, p. 25).

Nesse movimento, podemos afirmar que “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 15), a partir do qual o *auto*, o *trans* e a *formação* se articulam e se fundem, num processo permanente de auto(trans)formação, processo, este, sempre inacabado.

## REFERÊNCIAS

- FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: Centauro, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.
- HENZ, Celso Ilgo. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e Auto(trans)formação Permanente De Professores. In: HENZ, Celso Ilgo e TONIOLO, Joze Mediadora dos S. de A. (org.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. 2. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOSSO, Marie-Chistine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. 2.ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.



## PAPEL DO PEDAGOGO: ENCHARCADAS COM/EM PAULO FREIRE

*Eliane Lima Piske<sup>1</sup>*  
*Pâmela Saraiva Miranda<sup>2</sup>*  
*Narjara Mendes Garcia<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

Na conjuntura política e econômica que perpassa o país escrever um relato de experiência pelo e com o nosso papel de pedagogo(a) é uma enorme responsabilidade já que, fomos e somos privilegiadas por contar com uma educação pública, de qualidade e emancipatória que foi firmada pelo diálogo com um grande mestre, Paulo Freire. “A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolucionário será” (FREIRE, 2014, p. 172).

O engajamento, a luta e a audácia de Freire foram propulsores de uma sensibilização que perpassa o centenário pela e com a ação que faz e é a diferença na educação. O legado freiriano permanece vivo assim, precisamos assumir e dizer a palavra, como aprendemos com Freire (2011). Nesta perspectiva, iremos discorrer sobre o papel do pedagogo(a) encharcado(as) com e em Freire já que, a formação permanente dos(as) educadores(as) deve e precisa rejeitar humanidades e romper com a dicotomia aprender e ensinar.

- 1 Pedagogia; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG); Bolsista CAPES; colaboradora do Centro de Referência em Apoio às Famílias (CRAF/FURG) e-mail e.nanny@hotmail.com
- 2 Pedagogia; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG); Bolsista CAPES; e-mail ms.pamelasaraiva@gmail.com
- 3 Pedagogia, Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), professora do Instituto de Educação e do PPGEA/FURG; Universidade Federal do Rio Grande (FURG); e-mail narjaramg@gmail.com

## OBJETIVO(S)

Os objetivos do relato de experiência estão ancorados ao pensar o papel dos pedagogos e (re)pensar as práticas pedagógicas no âmbito escolar. No decorrer do artigo iremos apresentar o referencial teórico, seguido da metodologia e da análise alcançando os resultados pelo e com os objetivos consolidados pelo relato de experiência ao estar como protagonistas em constituição, já que ser pedagogo(a) é um permanente buscar, (re)significar e mediar pedagógico.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Pressupostos teóricos do pensamento educativo freiriano fortificam o entrelace: Paulo Freire e a formação de educadores, aposta latente na escrita. Já que, discorrer sobre o papel do(a) pedagogo(a) é trazer a luz: a responsabilidade, o comprometimento, a escuta, o diálogo, o respeito, a confiança, a flexibilidade e a confiabilidade que são elementos importantíssimos na escola ou em qualquer espaço educativo.

Na trajetória do pedagogo(a) as obras de Freire fazem e são presença constante, citamos uma delas: *Pedagogia do Oprimido* que é o livro em educação mais lido no mundo embora, no Brasil seja menos lido do que na Alemanha e França. Intentamos responder ancoradas nas obras de Freire, qual é o papel dos pedagogos? Primeiramente compreendemos que ser pedagogo(a) é um movimento em permanente trans/formação. As coisas não estão prontas elas virão a ser e precisam ser construídas e alicerçadas pelo quefazer ao (re)significar com e pela formação do(a) pedagogo(a) "o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros" (FREIRE, 2011, p. 169).

É exatamente isso, a trajetória de pedagogo(a) é construída com os sujeitos que compartilham conhecimentos e no com o mundo, a ação e a reflexão se dão simultaneamente, práxis sendo um ato coletivo. É o pensamento do pedagogo que muda a realidade ou a realidade que muda

o pensamento? Elas são antagônicas, a prática muda a realidade e assim, nós precisamos praticar para que mude o mundo, a incidência da ação é a realidade a ser trans/formada no e com os educandos e os educadores.

Na compreensão dialética um reflete no outro: conteúdo e forma, discurso e ação, teoria e prática, sendo práxis. Ensinar exige alegria e esperança. A expectativa é fundamental, o pedagogo precisa e deve ter esperança já que, propomos a mudança. Decidir é romper e para isso é preciso correr riscos: “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vai assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 2014, p. 93). Se torcer os livros de Freire vai cair esperança e amor no e com o mundo e os homens sendo assim, precisamos mais, muito mais nos encharcar em e com Freire.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada no artigo é um relato de experiência de três pedagogas, formadas nos anos 2005, 2011 e 2017, ambas as pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pelas e com as mãos de pedagogas é que esse relato de experiência foi escrito, formadas em anos diferentes, exatamente seis anos a mais cada uma. Pedagogas engajadas em prol da educação já que, frequentamos a escola pública desde o ensino básico até a tão sonhada vaga no ensino superior, nós acreditamos e lutamos pela educação e, não poderia ser diferente já que somos o legado freiriano.

Nossa trajetória foi marcada por um encontro no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), pedagogas exercendo três papéis diferentes: uma educadora/orientadora, uma doutoranda e outra mestrandas, ambas as envolvidas e atuantes na educação já que, a formação permanente é o que nos move e instiga a sempre buscar mais, como diria Freire (2011) buscar o inédito-viável.

O artigo é um estudo acerca da nossa trajetória alicerçada pela base metodológica freiriana que é a teoria do conhecimento, que precisa e deve ser compartilhada afinal,

somos e fazemos parte dessa trajetória, tão linda e encantadora que é a docência, somos pedagogas por escolha assim como, defendemos a educação pública pela relação de pertencimento ao ser, estar e lutar pelo ensino de qualidade para todos. Não tem relação apenas com as metodologias de ensino, mas, com as posturas, com as práticas pedagógicas e é exatamente isso, que vamos discorrer um pouco, a nossa mediação pedagógica, o quanto é necessária ao papel do pedagogo(a).

O olhar atento frente ao papel do(a) pedagogo(a) se fortalece esperançosamente pela e com uma metodologia dialógica. A roda de conversa, ou círculo de cultura rompe com a pedagogia da nuca sendo assim, acreditamos ser um método indispensável na sala de aula. Por isso, apostamos na base teórica e metodológica da Pedagogia de Paulo Freire, consonante com a formação de pedagogos(as).

## **ANÁLISE**

Chegou o momento de responder à questão inicial: qual é o papel dos pedagogos? Ser pedagogo vem historicamente se modificando com o tempo, se fôssemos pensar um século atrás, ser pedagogo era aquele que acompanhava as crianças, eles faziam as lições em casa, esse era o pedagogo há um século. Essa forma de ser pedagogo vai se modificando com o tempo, provavelmente há dez anos ainda vamos ter a (re)construção dos pedagogos não por identidade, mas, profissional. Essas mudanças têm relação com a nossa postura enquanto, profissionais como nos definimos pedagogos(as) já que, é um processo em permanente constituição e (re)significação.

Será que nos definimos como aquele profissional que vai ser sempre desvalorizado, em termos de salários, em termos de políticas públicas. Ciente que, ainda somos muito desvalorizados, mas precisamos fazer e ser a diferença que tanto almejamos, não podemos esquecer: estamos em constituição mesmo tendo o título, pois, ser pedagogo é um

processo em permanente trans/formação, já que o pedagogo soma 4 horas diárias com as crianças e no final do ano letivo são 800 horas com eles. Mais uma vez, percebam nossa responsabilidade ao fazer, ser parte e compartilhar com as crianças.

Nós temos conhecimento sobre educação, sobre as políticas educacionais, a história da educação, as metodologias de ensino, as didáticas, dentre outras. Como salienta Freire: “Para mim que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre prática e a teoria, toda prática educativa implica uma teoria educativa” (FREIRE, 2011, p. 21). Ser pedagogo é um conjunto de conhecimentos em constante construção e (re) significação.

Somos profissionais da educação, pois, temos o conhecimento sobre esses elementos assim, somos pedagogos(as) porque temos o conhecimento da educação, temos saberes conceituais, os saberes das experiências, tudo isso foram construídos ao longo do curso de pedagogia e a partir desses conhecimentos precisamos construir outros, tivemos que alicerçar uma postura, uma atitude diante e com esses saberes e somos nós responsáveis por esse compartilhar.

Não adianta desenvolver uma prática se não avaliarmos nossa atuação, precisamos refletir sobre nossa atuação/prática, é necessário trans/formar a ação em reflexão e em uma nova atuação, como diria Freire. “[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2014, p. 52). Não planejamos a prática essa é uma competência do(a) pedagogo(a), estabelecer essa organização é necessária e indispensável ao pedagogo(a).

A mediação pedagógica estabelece uma relação positiva consigo mesma, com os outros, sem julgamentos de valores. O(a) pedagogo(a) tem que ter muito cuidado em relação ao outro para não criar rótulos, a nossa relação com o outro precisa ser pedagógica, ela precisa ser com cuidado pedagógico. Concordamos com FREIRE, quando salienta que:

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica. (FREIRE, 2011, p. 44).

Neste sentido, não podemos culpar o outro, carregar os preconceitos, nós lidamos com as diferenças e assim, não podemos esquecer a nossa postura e competência enquanto profissionais da educação. Uma sala de aula não deve ser um território de poder desigual, onde educador e educando se confrontam, mas, pelo contrário, é na interação um com o outro que a educação, o ensino e os métodos para aprendizagem se estabelecem.

O educador não é o centro dos saberes e nem são absolutos assim como, os alunos não são tabulas rasas (FREIRE, 2014). Acreditamos que ficar desestruturado e inquieto frente ao que se presencia, vivencia ou executa é o pontapé inicial para possíveis modificações, pois só transformamos o que nos faz refletir e/ou, ocasionalmente, nos gera uma situação-problema, nos faz e possibilita desacomodar. Freire salienta que:

(...) esta postura ajuda a construir um ambiente favorável a produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. (FREIRE, 2011, p.12).

Neste sentido é necessário romper com as formas de ensino padronizadas e que elas sirvam como objetos de reflexão e questionamentos, que precisam e devem ser diários/permanentes na nossa constituição, já que somos pedagogas e, permanente trans/formação. Atualmente, vivenciamos novos tempos da e na sociedade: a geração da tecnologia

digital; da emancipação feminina; das novas construções familiares e do posicionamento firme e questionador dos educandos em sala de aula e em outros espaços. Enfim, todo esse emaranhado de situações novas contribui para um novo (re) pensar sobre as práticas pedagógicas exercidas.

Nosso papel, de pedagogas é muito, muito mais do que corrigir atividades, ajudamos a enfrentar e lidar com situações problemas, a teoria de emancipação, da superação, ou seja, não é apontar as falhas, mas, fortalecer uma parceria no e com o coletivo. Enquanto, pedagogos devemos buscar soluções ao mediar os conhecimentos, não é ficar apontando o dedo e esquecer que outros três apontam para nós, precisamos (re) pensar possibilidades pela e com a mediação pedagógica.

Alguns elementos são fundamentais para a mediação pedagógica, são eles: a sensibilização, a flexibilidade, o respeito, a confiança, a relação de apoio, o diálogo, a escuta e a reflexão. Então, ser pedagogo(a) é esse processo de constituição da identidade docente, na graduação tivemos os primeiros elementos que são os saberes, no decorrer precisamos desenvolver as competências que é a mediação pedagógica, necessárias e indispensáveis na trans/formação dos(as) pedagogos(as).

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

O entrelace problematizado ao longo da escrita abordou duas perspectivas: o papel do pedagogo e a formação permanente, considerando que ambas as temáticas estão interligadas na prática diária do profissional da educação e na vida social dos indivíduos. Ser pedagogo só acontece no exercício da atuação docente ao vivenciar e experienciar os processos e tempos educativos através, da dialogicidade e das reflexões ao problematizar com os educandos assim, iremos traçar caminhos para uma educação mais justa e igualitária para a sociedade.

A formação teórica e prática do pedagogo são indispensáveis para o exercício da docência, já que concluir a

graduação é o primeiro passo, para obter a base necessária. Embasar teoricamente a prática que, somente acontece no dia a dia da atuação docente, pela e com a disponibilidade de se colocar no lugar de aprendiz, mas que também seja ético diante de seu compromisso com a educação e a sociedade.

Dando continuidade a formação permanente é que somos educadoras pesquisadoras no PPGEA, pedagogas que dialogam e refletem sobre a educação em espaços formais e não-formais. Acreditamos que a formação continuada é necessária para o aprofundamento sobre a teoria e a prática, ao buscar novas possibilidades para o entendimento do sujeito como um ser inteiro no processo educativo (biológico, físico, intelectual e social).

Percebemos através do tempo histórico de nossa formação que a educação recebe significados diferentes na medida em que a compreensão sobre ela é desenvolvida e, que o educador tem um papel importante neste processo de desenvolvimento. As práticas pedagógicas as quais os educandos estão imersos influenciam diretamente na trans/formação do sujeito que precisa e deve ser protagonista.

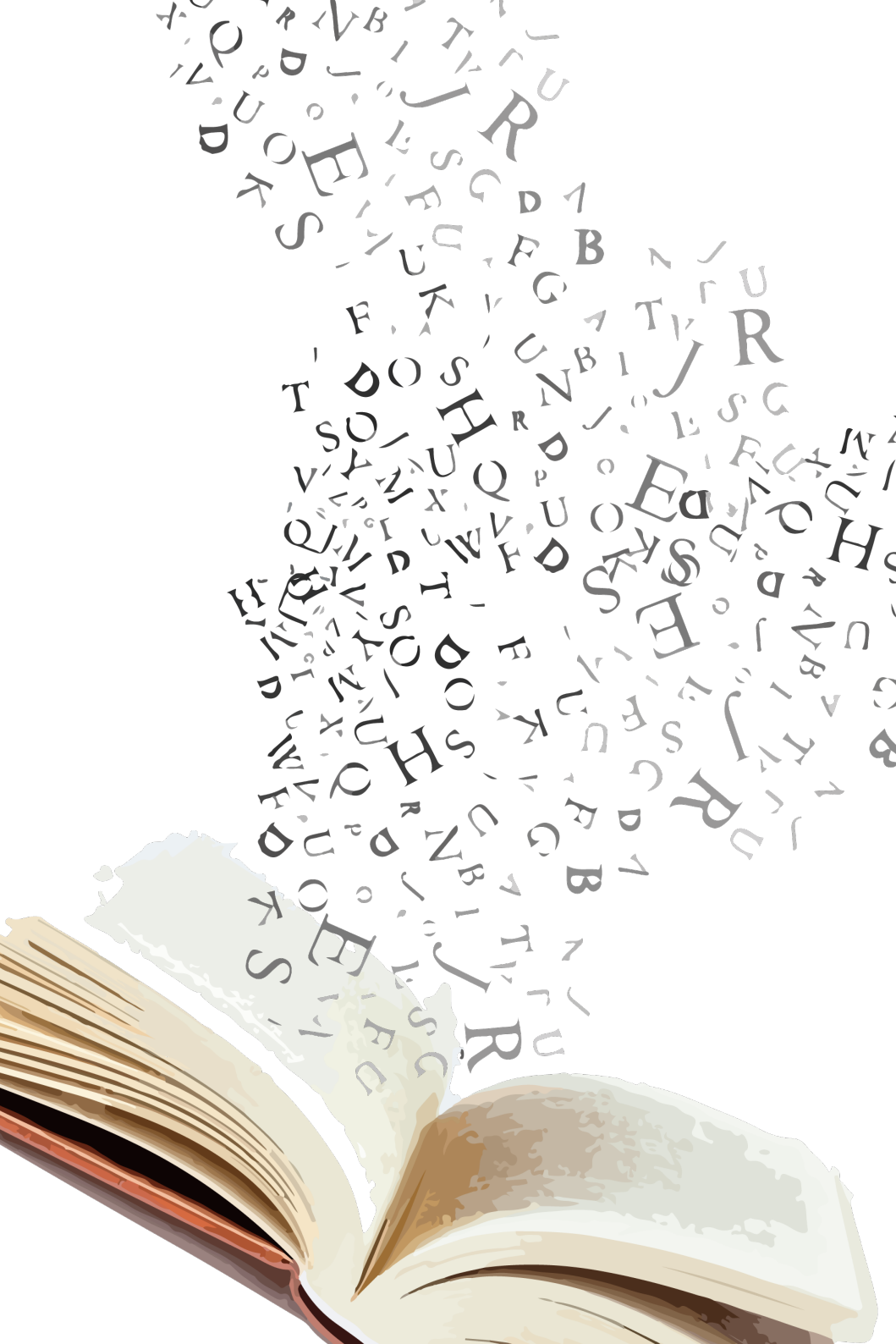
Compreendemos que a formação dos profissionais da área da educação deve ser contínua, na medida em que o educador se posiciona diariamente como aprendiz. Estar nesta posição não significa menosprezar os saberes que já construímos, mas gerar a possibilidade de aprimorar diante de uma nova reflexão frente e com nossa atuação, um novo olhar e escuta do eu e do outro *com* o eu/outro.

Somos sujeitos históricos, carregamos uma bagagem de vivências e experiências e é na formação permanente que (re)significamos as aprendizagens e partilhamos conhecimentos. Estas só são compartilhadas quando nos disponibilizamos a viver o novo e a (re)pensar o velho. Precisamos e devemos estar sempre em permanente trans/formação, já que ser pedagogo(a) é estar sempre buscando e (re)significando no/com o ensino ao permanecer encharcadas com/ em Paulo Freire.



## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14.ed. rev. anual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 43. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Ver e atual-Rio de Janeiro: paz e terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**/ Paulo Freire, Antonio Faundez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.



## PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMPROMISSOS E ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

*Dayane Flores da Silva*<sup>1</sup>  
*Eliane de Lourdes Felden*<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Esse artigo trata-se de uma experiência de pesquisa realizada no Curso de Licenciatura em Computação, na disciplina Prática Enquanto Componente Curricular (PeCC), no Instituto Federal Farroupilha, no *Campus* Santo Ângelo.

A atividade compõe exigência obrigatória do Curso de Licenciatura em Computação, e tem como objetivo proporcionar experiências de articulação de conhecimentos construídos ao longo do curso em situações de prática docente; oportunizar o reconhecimento e reflexão sobre o campo de atuação docente; proporcionar o desenvolvimento de projetos, metodologias e materiais didáticos próprios do exercício da docência, entre outros, integrando novos espaços educacionais como *locus* da formação dos licenciandos. (INSTITUTO..., 2016).

Este componente curricular é de extrema relevância, pois compõe uma carga horária expressiva do curso. A PECC tem por finalidade articular as concepções teóricas no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se um espaço de criação e reflexão a respeito do trabalho dos profissionais de educação na perspectiva de integrar formação e exercício profissional docente.

A Prática de Ensino da Computação está presente ao longo do Curso de Licenciatura em Computação. No segun-

---

1 Acadêmica do Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santo Ângelo, Curso de Licenciatura em Computação. E-mail: <dayaflores@gmail.com>.

2 Docente Pedagoga no Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Santo Ângelo/RS. E-mail: <eliane.felden@iffarroupilha.edu.br>.

do semestre, do ano de 2017, os acadêmicos do referido Curso, realizaram uma pesquisa com base num projeto da PECC II que apresentava como tema central a Identidade Docente e o Campo Profissional do Licenciado em Computação. A proposta era realizar um diagnóstico e análise do contexto regional/local, em relação à informática na educação e/ou o ensino da Computação nas escolas públicas. Um olhar aprofundado a respeito do Projeto Político Pedagógico até às práticas dos educadores, com o objetivo de desenvolver pesquisa e produção de conhecimento, acerca do contexto educacional local e regional, articulando os desafios da informática na educação e o ensino da computação, aliado ao compromisso com a construção da identidade do Licenciado em Computação.

A articulação da teoria com a prática é um princípio que o próprio Paulo Freire defendia em suas obras. Freire (1996) enfatiza que é necessário dar condições para que o aprendiz possa desenvolver senso crítico num processo de aprendizagem, pois ambos os envolvidos, tanto educador quanto o educando, estão sujeitos a uma via de duas mãos que envolvem meios de formação, construção e criação. Neste sentido, argumenta também, todo educador é um pesquisador e precisa socializar o seu conhecimento de maneira que o educando possa fazer análise de sua realidade espacial e temporal a fim de transformá-la.

Portanto, trata-se de uma pesquisa teórica e prática desenvolvida no Curso de Licenciatura, no qual a teoria de Paulo Freire tem alicerçado inúmeros trabalhos no cotidiano do curso, pautado em inúmeros princípios, entre eles de que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 1996, p. 38).

## **OBJETIVOS**

Este trabalho tem por finalidade socializar uma ação educativa desenvolvida no Curso de Licenciatura em Computação, na disciplina de Prática Enquanto Componente Curricular (PECC) no segundo semestre do Curso de Licen-

ciatura em Computação, visando oportunizar aos acadêmicos, um espaço de pesquisa e produção de conhecimento, acerca do contexto educacional local e regional, articulando os desafios da informática na educação e o ensino da computação, aliado ao compromisso com a construção da identidade do Licenciado em Computação.

A PECC é um importante componente curricular, que aproxima os estudantes do Curso de Licenciatura, dos referenciais teóricos e políticos, e, também, da realidade educacional, pois como afirmava Freire (1996, p.38):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Na verdade, essa atividade, se reveste do compromisso do Instituto em formar professores inovadores e progressistas: “Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar Matemática ou Ciências Biológicas, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1996, p.124).

Nesse sentido, vale ressaltar a lei de criação dos Institutos Federais Lei nº 11.892/2008, que em seu artigo 7º apresenta os objetivos da instituição, entre eles, ministrar em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. (BRASIL, 2008).

## REFERENCIAL TEÓRICO

O Fórum Paulo Freire tradicionalmente oportuniza aos educadores aprofundar concepções do campo da educação,

em especial, analisar a presença de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro, com o objetivo de qualificar a educação no país. Assim, de forma permanente provoca os educadores, a refletir a respeito de suas práticas e os caminhos possíveis para inovar e fortalecer o processo de formação de sujeitos.

Esse evento instiga às instituições comprometidas com a formação de profissionais da educação, a valorizar os aportes políticos e epistemológicos, como fonte, e como luz para iluminar novas práticas educativas. É exatamente com esse olhar que o Instituto Federal Farroupilha, *Campus Santo Ângelo*, vem assumindo a formação de professores, para além de um preceito legal, de sua lei de criação, mas como uma responsabilidade social com o desenvolvimento humano. Com rigorosidade e com afeto são desenvolvidos inúmeros projetos com a finalidade de preparar profissionais da educação cientes de suas responsabilidades diante de um contexto educacional que está a exigir novas posturas e novos encaminhamentos.

A Prática Enquanto Componente Curricular - PECC, é apenas uma, das inúmeras disciplinas que compõe a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Computação, que no cotidiano, se solidariza com a formação de professores inovadores e progressistas, princípio continuamente defendido por FREIRE.

Nesse movimento, de formação permanente de professores o garimpo teórico nas obras de Paulo Freire é contínuo, vale ressaltar:

[...] quanto mais capacitado como profissional, quanto mais se utiliza do patrimônio cultural, que é o patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta sua responsabilidade com os homens. O compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, só é consequente quando está fundado cientificamente. (FREIRE, 1987, p. 20).

Esse rigor epistemológico permeia as ações no Curso de Licenciatura em Computação, que de forma articulada

desenvolve projetos interdisciplinares, com o objetivo de formar profissionais preparados para transformar a realidade educacional do país, indiscutivelmente convictos de que “a mudança é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1996, p.76).

É oportuno analisar importante concepção da teoria Freireana:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p.22).

Este princípio Freireano remete a pensar que nos cursos de Licenciatura que formam professores é essencial o diálogo entre discentes em formação e o professor formador. A Prática Enquanto Componente Curricular, oportuniza aos acadêmicos do curso estudos e análise de questões epistemológicas, e políticas no intuito de revelar a rigoriedade com a formação de professores cada vez mais comprometidos com o desenvolvimento humano, e na construção da cidadania.

Dentro deste âmbito político epistemológico da formação de aprendizes educadores é imprescindível pensar: “Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica num reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.”(FREIRE, 1982, p.35).

Acreditar no potencial ou na força do processo de educação é o grande convite que Freire faz aos educadores, chamando a atenção a respeito do verdadeiro papel do professor no contexto atual: Compromisso com a humanização e com a própria existência humana. A PECC de forma permanente, destaca que o profissional de educação necessita assumir um compromisso com a formação de sujeitos cada

vez mais politizados. Desse modo, num primeiro momento esse componente aproxima os acadêmicos do curso de Licenciatura com referenciais epistemológicos e políticos, no intuito de instrumentalizar os acadêmicos em formação para uma inserção nos contextos escolares. Anterior a essa inserção no contexto escolar, em aula, são oportunizados estudos que aprofundam e alargam a compreensão do ser e estar na profissão docente, e a responsabilidade em copotencializar a cidadania dos educandos.

O autor em suas concepções de cidadania estabelece que a mesma, nada mais é, do que a compreensão do ser na realidade, podendo assim, conscientemente atuar em favor de mudanças. É humanamente necessário ter a consciência da cidadania e a compreensão de todos os direitos e deveres como pessoa. Existe ainda uma relação direta entre a alfabetização e a cidadania, pois para Freire, deve-se alfabetizar o sujeito, para que exerça melhor a cidadania, esta alfabetização vai além da pura e simples compreensão do código que é o alfabeto, mas sim de cunho político para que possa ser feito uma leitura do mundo em que se está inserido. Desta forma ele expressa: “seria mais forte ainda se disséssemos: a alfabetização como formação da cidadania ou alfabetização como formadora da cidadania” (FREIRE, 2000, p.45).

Freire defende a cidadania com características coletivas, portanto, defende a mesma como a compreensão da aquisição de direitos na luta de melhores condições de trabalho e da dignidade na prática docente, pois para ele não há diferença entre cidadania e docência. Para Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1981, p. 27). Nessa concepção, define cidadania como: “condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. (FREIRE, 1981, p. 45).

Em suas lições o estudioso, recorda aos educadores, que ensinar demanda reconhecer que a “educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.98). Portanto, esse movimento de articular ensino com pesquisa, apoiados



nos referenciais da teoria freireana contribuem de forma significativa para conhecer a realidade e as reais necessidades de projetar práticas educativas em contextos escolares e não escolares, comprometidas com a formação de sujeitos politizados, e comprometidos com o desenvolvimento local e regional.

## **METODOLOGIA**

O projeto da PECC foi desenvolvido inicialmente, por meio de pesquisa bibliográfica e, num segundo momento, na pesquisa qualitativa. A utilização dessa metodologia, justifica-se por viabilizar a busca de bases conceituais subsídios fundamentais para compreender a temática proposta: O contexto da informática na educação e o ensino da computação, nas escolas públicas do município de Santo Ângelo e região.

Ao buscar compreender a pesquisa bibliográfica, é importante analisar importante concepção: “A pesquisa bibliográfica significa o levantamento da bibliografia referente ao assunto que se deseja estudar. A pesquisa bibliográfica apresenta quatro etapas: identificação, localização, compilação e fichamento.” (MEDEIROS, 2008, p.36).

Ao destacar essas etapas da pesquisa, o autor afirma que a identificação é o recolhimento e o levantamento bibliográfico realizado, tendo presente o tema a ser abordado. Já a localização é a fase posterior ao levantamento bibliográfico e significa situar e limitar as obras específicas, na busca pelas informações necessárias. A compilação refere-se ao período de procura, aquisição, reunião e agrupamento do material necessário. Ao passo que o fichamento é a transcrição dos dados para, numa fase subsequente, realizar consulta e referência. Sendo assim, observa-se que essas anotações necessitam ser completas, redigidas com clareza, mantendo fidelidade à obra original consultada. Nessa perspectiva, entende-se que a pesquisa bibliográfica é organizada e apoia-se em um rigor metodológico e teórico.

Num segundo momento, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa. Os pesquisadores da área de educação vêm, já há muitos anos, demonstrando interesse pelo uso das metodologias qualitativas.

Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.131), apresentam as pesquisas qualitativas “partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.”

A Pesquisa qualitativa, foi realizada com foco na constituição da identidade do Licenciado em Computação, seus desafios cotidianos e o compromisso com a inovação dos processos educacionais, aliando informática à educação e o ensino da computação.

Os acadêmicos foram orientados a realizar entrevistas com profissionais, como gestores e docentes, das escolas públicas, que já atuam na educação básica, identificando: os desafios cotidianos, concepções e princípios construídos a respeito da construção da identidade docente, bem como, da informática na educação e do ensino da computação. E, nesse contexto, como o Licenciado em Computação pode assumir o compromisso com a inovação dos processos educacionais.

Os sujeitos pesquisados, gestores e professores das escolas públicas do município de Santo Ângelo/RS e região, foram orientados quanto a participação no trabalho de pesquisa, para tanto, assinaram um termo de compromisso livre e esclarecido, onde constava os objetivos do projeto e a relevância para o campo da educação.

O Problema de Pesquisa que orientou a proposta está assim definido: Como a informática e o ensino da computação, estão presentes na educação básica da rede pública e privada das escolas do município de Santo Ângelo? Quais são às concepções e os princípios que precisam pautar o trabalho do Licenciado em Computação?

A centralidade da proposta era de construir um diagnóstico do contexto local e regional, tendo como foco a in-

formática na educação e/ou o ensino da Computação nas escolas, além do conhecimento do Projeto Político Pedagógico e sua articulação com a prática docente.

Em paralelo com a visita nos contextos escolares, foram realizadas as entrevistas com gestores e docentes, e posteriormente, construída a sistematização e produção de conhecimento a partir das leituras, estudos e das entrevistas realizadas com profissionais que atuam na Educação Básica.

Para finalizar foi realizado um Seminário para socialização das concepções construídas, enfatizando a necessária constituição identitária do Licenciado em Computação, diante do diagnóstico construído a partir da análise do contexto regional/local: a informática na educação e/ou o ensino da Computação nas escolas públicas e privadas.

O contexto da pesquisa, foram aproximadamente, vinte escolas públicas localizadas no município de Santo Ângelo e região, escolas urbanas e rurais de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação infantil, incluindo também turmas de jovens e adultos, educação especial, entre outras.

## **ANÁLISE**

Nesse processo foi possível perceber que, ao analisarmos esses contextos diferentes, percebemos que as tecnologias estão dentro da escola, porém, não estão sendo utilizadas na íntegra como recurso pedagógico, e com o objetivo de desenvolver o aluno de forma crítica e inclusiva. Observamos também, que o professor que está em sala de aula nessas escolas públicas, manifestou que necessita de formação para utilizar de forma mais adequada os recursos tecnológicos, pois compreende as tecnologias como ferramentas relevantes nesse novo conceito de aprendizagem. Nesse sentido, merece ser destacado: “É possível perceber no cotidiano pedagógico uma certa expectativa, por parte de professores, quanto a vontade de utilizar os novos recursos da informática, na educação. Muitas vezes essa expectativa até mesmo se transforma em sentimento de insegurança, ou de resistência, em alterar a prática de ensino’ (PAIS, 2010, p.15).

Essa é uma realidade encontrada pelos alunos do Curso de Licenciatura. Foi um movimento de apreensão da realidade, que segundo Freire é exigência para ensinar. Há, uma intencionalidade em contribuir, para essa mudança na maneira de ensinar, na medida que é adotada uma postura de pesquisador e, com isso, aptidões são desenvolvidas para promover aprendizagens significativas no educando, com o apoio de tecnologia educacional.

Diante desse contexto, é imprescindível, adotar uma postura de cooperação, lembrando que, às experiências de ensino e aprendizagem oportunizadas em aula, com o apoio das tecnologias, podem ampliar as circunstâncias de construção do conhecimento.

O computador pode ser também uma tecnologia que favorece a expansão da inteligência. Tudo depende da forma como sua utilização for cultivada pelos seus usuários. No nosso objetivo de estudo, se o seu uso for realizado a partir de certas condições pedagógicas, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem do usuário, além de contribuir na estruturação de um raciocínio diferenciado em termos de eficiência, rapidez, precisão e o uso racional da automação. Nesse caso, os benefícios da tecnologia podem ser reinvestidos em favor do próprio conhecimento, possibilitando uma continuidade no encadeamento de novos saberes. (PAIS, 2010, p.106).

O maior desafio dessa investigação foi compreender que mesmo estudando uma licenciatura voltada para as uso da tecnologias, devemos entender que não seremos somente professores ou gestores de espaços de tecnologia, seremos formadores de cidadãos, e como tais, temos a responsabilidade de contribuir para as mudanças educacionais, necessárias e urgentes na atualidade.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS (OU ESPERADOS)**

Esse trabalho oportunizou compreender o contexto atual das escolas públicas, e os desafios enfrentados no co-

tidiano pelos educadores, que lutam para garantir a qualidade da educação pública.

O estudo permitiu conhecer a realidade das instituições educacionais e os desafios para inserir no contexto educacional, as tecnologias de informação e comunicação. A apropriação dessa realidade, oferece indicativos para entender como funciona a inserção das tecnologias dentro desses espaços. A pesquisa proporcionou compreender que a falta de formação dos professores para o uso das tecnologias, não é somente uma questão de “Governo”, mas também, uma questão pessoal, de cada profissional, que também precisa assumir sua formação continuada, para que tenham elementos para aprimorar sua prática educativa. Foi constatado que são oportunizados momentos de formação aos docentes, com o tema das Tecnologias de informação e comunicação na educação. Porém, ainda há muita resistência, por parte dos profissionais. Certamente o trabalho do Licenciado em Computação também é de motivar e esclarecer quanto ao uso das tecnologias com fins pedagógicos.

Na educação básica do município de Santo Ângelo, a informática e o ensino da computação presentes, encontram-se ainda em passos lentos, em algumas escolas, e, em outras, profissionais que ariscam alguns movimentos importante de inserir o uso das tecnologias, para ensinar.

Foi evidenciado também, instituições com bons laboratórios, porém, que na maior parte do tempo, ficam fechados, por falta de profissionais de apoio aos professores, que em sua maioria, sentem-se inseguros de desenvolver sua aula, de forma solitária, nos laboratórios. Outros estabelecimentos de ensino, com laboratórios de informática sem condições de uso pelo alunos ou professores. Sintetizando, é possível afirmar que, em geral a maioria dos educadores, necessitam de uma formação mais específica para inserir as tecnologias educacionais no cotidiano de seu trabalho.

Em geral o Projeto Político Pedagógico das escolas investigadas, não faziam referência ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, fato que também chamou a atenção dos Licenciados em Computação em formação,

considerando que hoje as tecnologias estão presentes na vida de professores e educandos, e, nessa lógica um leque de possibilidades à disposição: internet, software, jogos, filmes, entre outros

Há uma intencionalidade em qualificar o trabalho docente nas escolas públicas com o apoio das tecnologias, porém, ainda há muito a fazer. Em especial o investimento na formação continuada dos professores, preparando-os para a utilização das novas tecnologias com o objetivo de inovar os processos metodológicos, relevante procedimento, quando se deseja zelar pela aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Político do Curso de Licenciatura em Computação.** Santa Maria/RS, 2016. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-%C3%A2ngelo> Acesso em: 06 abr 2018.

- MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F.. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos e resenhas. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias de informática.** 1. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.





## PESQUISA-FORMAÇÃO E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: DA AUTOFORMAÇÃO DO EDUCADOR

*Adriana Salete Loss<sup>1</sup>*  
*Mônica Riet Goulart<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

As teorias e correntes pedagógicas tecem muitos olhares sobre a ação educativa, conseqüentemente, almejam mudanças no fazer docente. Assim, o cotidiano da prática docente exige autonomia intelectual, concepção ontológica e epistemológica crítica, e comprometimento ético, social, político e profissional nos fazeres pedagógicos.

Nesse sentido, Freire em sua literatura nos provoca para uma constante reflexão sobre os fazeres pedagógicos do educador, estes permeados pela práxis, articulação entre a teoria e a prática, e pelos princípios da pedagogia da autonomia e das diferenças. Para tal, Josso (2004) salienta a importância de processos autoformativos, em que o diálogo e a reflexão são elementos fundamentais para a formação do educador.

Por isso, nos propomos discutir a pesquisa-formação e a pedagogia da autonomia como proposta mediadora para os processos formativos e educativos à formação inicial e continuada dos educadores, com base em Josso (2004) e Freire (1996).

No decorrer deste trabalho, apresentamos os aspectos singulares sobre a pesquisa-formação na perspectiva

---

1 Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio no exterior. Atualmente, professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Erechim/RS. E-mail: adriloss@uffs.edu.br

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Coordenadora Pedagógica do Colégio da Imaculada / Associação de Educação Franciscana da Penitência e Caridade Cristã – AE-FRAN/PCC. Canoas - RS. E-mail: m.riet@terra.com.br

dos estudos de Josso e a relação entre a construção da autonomia, objeto dos estudos de Freire, para a autoformação do ser educador.

## **PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO DO SER EDUCADOR**

Na modalidade pesquisa-formação, de acordo com Josso (2004), a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação. Assim, o pesquisador-formador tem a função de mobilizar os sujeitos (objetos da pesquisa) para a capacidade reflexiva.

Ao sujeito da pesquisa é possibilitado a reflexão de si mesmo, na dinâmica da auto-observação, para o alargamento das capacidades de autonomização, de iniciativa e criatividade. Conforme Josso (2004, p. 191,) o trabalho de autoformação:

desemboca na compreensão de que a procura de uma autonomização do pensamento, e a construção de uma subjetividade autêntica passam por colocar em prática um projeto de si como autor-pesquisador por meio da reinterpretação, para si, das valorizações simbólicas coletivas e dos múltiplos referenciais para o sujeito pensar a sua vida.

A pesquisa-formação como dispositivo educativo propõe a orientação dos sujeitos à produção de conhecimento e do projeto de formação. Nesse sentido, o pesquisador-formador instiga o sujeito à construção do projeto de formação que dá sentido ao seu ato de aprender, no formar-se e transformar-se como pessoa.

Para Josso (2004), o projeto de formação constituído pelo sujeito e mediado pelo pesquisador-formador, a partir de estratégias instigadoras das experiências, requer a ação de projeção. O processo de projeção é constituído pelo ato de aprender a descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente. Assim, como metodologia, a pesquisa-formação tem o objetivo de mobilizar a subjetividade e intersubjetividade dos sujeitos como modo de produção do saber-ser, saber-fazer e saber pensar socioculturais.

Desse modo, durante a pesquisa-formação, os participantes do processo formativo vivenciam momentos de aprendizagem que são definidas por Josso (2004) como: do distanciamento, da implicação, da responsabilização e da intersubjetividade. Pois, para a autora: “A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido [...], em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e saber situar-se” (JOSSO, 2004, p. 234-235).

Para compreendermos a construção de experiências formadoras, precisamos elencar três modalidades de elaboração, assim especificadas por Josso (2004, p.51):

- a. “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornam significativos, mas sem tê-los provocado.
- b. “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.
- c. “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b).As práticas de vivências, então, para a constituição de experiências formadoras, requerem situações de interação do sujeito consigo mesmo, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas, as quais constituirão os aspectos interpretativos do processo de formação.

Para Josso (2004), as etapas que constituem a pesquisa-formação, na prática de seminários, são: a apresentação da proposta, as informações, discussão e negociação, a narrativa oral e os comentários e análises das narrativas escritas. A partir dessas etapas facultadas aos participantes, possibilitamos o desenvolvimento da capacidade de autor-

reflexão, capacidade de implicação correlata a um empenho responsável e a capacidade de comunicação em situação de confrontação intersubjetiva. Conforme Josso (2004), essas capacidades são exercidas e desenvolvem-se em três tempos: na narrativa oral, na narrativa escrita e na interpretação intersubjetiva.

A pesquisa-formação possibilita ao sujeito participante o aprender a expor as suas sensibilidades, a aprofundar as relações entre pensar, escrever e viver, e a tornar-se mais conscientemente responsável pelo sentido conferido às buscas que animam a sua vida e responsável pelas valorizações que a orientam.

A metodologia, pesquisa-formação, além de ser um instrumento de investigação é ao mesmo tempo um instrumento pedagógico que constitui uma íntima imbricação entre pesquisador e narrador, na perspectiva educativa de autoformação. O essencial do trabalho da pesquisa-formação, de acordo com Josso (2004), reside na formulação de questões que permitem a cada participante colocar em movimento o seu próprio questionamento.

Desse modo, processos autoformativos possibilitam, aos sujeitos, vivências de troca de conhecimento, de reconhecimento e de compreensão dos pensamentos, sentimentos e ações que fazem parte do viver cotidiano. Assim, tais vivências têm o intuito de constituir-se em experiências que propiciassem a busca de respostas à pergunta que perfaz a existência humana: "Como posso ir de onde estou para onde quero estar?" (PIERRAKOS, 1990, p.14). A organização da ação pedagógica de autoformação constitui-se em processo de socialização das experiências interiorizadas, seguidas da autorreflexão.

Por meio da escuta atenta aos discursos dos participantes é orientada a compreensão dos sentidos construídos, individualmente, pelos sujeitos no processo existencial. Assim, a atuação do orientador-mediador (o sujeito pesquisador) constitui-se na perspectiva da provocação e interrogação durante os discursos.

Assim, ao realizarmos experiências nas redes sociais de relação, com o outro e com o mundo, elaboramos e recriamos o nosso mundo interior; vamos construindo nossa biografia pessoal, a identidade. Por isso, podemos dizer que a subjetividade dos sujeitos “constrói-se integrando-nos num processo de expansão de experiências partilhadas, de tal modo que cada indivíduo, utiliza parte do que outros viram, acreditaram, sentiram e disseram sobre o mundo” (SACRISTÁN, 2002, p.46).

Desse modo, a educação dentro da escolarização necessita instigar, sobretudo, a escuta, a conversa, o diálogo e os debates para promover vivências e experiências subjetivas e intersubjetivas de transformação. Concebemos, como Sacristán (2002, p. 54) que “as pessoas mudam pelo simples fato de estarem com outras, porque afinal a nossa vida é vivida com elas e, no fundo, nós somos o resultado daquilo que conseguimos fazer com as possibilidades oferecidas pela nossa existência com os outros”.

Assim, podemos também, nos apropriar dos estudos de Freire (1996), especialmente, no recorte sobre a Pedagogia da Autonomia, na qual propõe refletir: que “não há docência sem discência”, que “ensinar não é transferir conhecimento” e que “ensinar é uma especificidade humana”.

A formação necessita estar na vida do formador durante toda a sua trajetória formativa. Não há como falarmos em processos diferenciados no ato pedagógico, se no primeiro momento, não nos voltamos a compreender como nos constituímos como educadores. Tal postulado também é reflexionado por Josso, quando faz referência aos processos autoformativos.

Nessa perspectiva, afirma Freire (1996, p. 12):

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá

forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é 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.

Parece-nos que é quase corriqueiro, dizermos que “sem docência não há discência” ou então que “quem ensina ensina alguma coisa a alguém”, no entanto ainda estamos distante de compreender que o pressuposto do “re-formar ao formar”, necessita estar cotidianamente em nossa vida pessoal e profissional, somos um todo e ao transformarmos a nossa condição existencial, também modificamos a prática docente.

Uma primeira aproximação à pesquisa-formação proposta por Josso se estabelece, pois se necessito colocar-me como pesquisador-formador, também necessito compreender que ao “re-formar ao formar”, coloco-me na posição de aprendiz e essa aprendizagem, relaciona-se também com as interlocuções que fazemos com o outro, mediando novos saberes.

Assim, Freire (1996, p. 12) explicita:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta

um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Os postulados da Pedagogia da Autonomia nos mostram que necessitamos estar constantemente em interação com o outro. O outro nos move, nos faz rever o que nos constitui e estabelece junto com o outro justamente o acolhimento do diferente, da diversidade, da reinvenção da condição humana. É a compreensão singular que estaremos sempre nos refazendo, nos reinventando e nos re-formando e sendo a partir do outro.

## PROPOSTA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Para Ludke e André (1986, p. 2), a pesquisa é “[...] fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em comunicação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente”.

Assim, constituiu-se este estudo, com base em reflexões sobre a formação inicial e continuada do educador voltada para processos autoformativos, com ênfase na pesquisa-formação, conforme Josso (2004) e para a práxis pedagógica mobilizada pelos princípios da autonomia, conforme Freire (1996).

A pesquisa qualitativa, de abordagem interpretativa teve como procedimento o estudo bibliográfico que segundo Severino (2007, p. 134):

A bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data, etc. Dessa técnica resultam *repertórios*, *boletins*, *catálogos bibliográficos*. E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema do trabalho. Fala-se de bibliografia especial porque a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessam ao assunto tratado.

A metodologia adotada para este trabalho, realizou-se por meio da de estudos, leituras e pesquisas na literatura específica de Josso (2004) e Paulo Freire (1996), de modo a apresentar algumas reflexões que apontem para a presença da pesquisa-formação na formação inicial e continuada do educador, a qual seja permeada pela metodologia da narrativa, que tem como intenção a prática da autonomia, da consciência crítica e do diálogos para construção de saberes.

## **DA PESQUISA-FORMAÇÃO E DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: PROCESSOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS**

Precisamos reconhecer que nós educadores, de acordo com Canário (2005), passamos da escola “num tempo de certezas” e da escola “num tempo de promessas” para a escola “num tempo de incertezas”, em que somos desafiados a propiciar situações que os alunos se “transformem em pessoas inteiras”.

A pesquisa-formação, como dimensão metodológica para a formação inicial e continuada do educador objetiva projetar-se no “trabalhar pelo pensar bem”, como afirma Morin (2007). Trabalhar para pensar bem significa começarmos a nos indagar: “[...] como sair da pré-história do espírito humano? Como sair da nossa barbárie civilizada?” (MORIN, 2007, p. 87).

Nesse sentido, precisamos ousar na formação inicial e continuada do educador, promovendo a busca de si e de nós, a busca da felicidade, a busca de conhecimento e a busca de sentido, conforme Josso (2004), de modo a possibilitar a vivência, a reflexão e a projeção de experiências. De modo que, a escola se comprometa com ações pedagógicas estimuladoras da arte do saber viver, pois conforme Morin (2007, p. 141), “se praticarmos a dupla compreensão (de si e do outro), podemos começar a viver [...]. Em última instância [...], a sabedoria deve incorporar a auto-ética, a auto-análise e a autocrítica [...]”.

A pesquisa-formação mostra-nos que a autoformação envolve todos os educadores e educandos, mediatizados pelo



diálogo crítico e pelo processo de autonomia. Nesse sentido, Freire (1996), dá destaque a três dimensões importantes:

- a. **“não há docência sem discência”**  
- nesta dimensão é necessário considerar que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
- b. **“ensinar não é transferir conhecimento”** – nesta dimensão é necessário considerar que ensinar exige consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível e curiosidade.
- c. **“ensinar é uma especificidade humana”** – nesta dimensão é necessário considerar que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Ainda, Freire (1996, p. 11) afirma que a docência “envolve uma convivência amorosa”.

Nessa perspectiva, a pesquisa-formação propicia a mediação dos processos dialógicos, da construção da autonomia e da presença da Pedagogia das diferenças e do afeto. Também, compreende que a incerteza e o inacabamento

do ser humano permitem ao educador retornar à fonte de sua nascente e renascer interpretando o papel do aprendente-ensinante. Pois, o ato de constituir-se educador é complexo, inconcluso, inacabado, infinito e contínuo.

Para Freire (1996, p. 154) “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Acreditamos que o educador inserido numa proposta autoformativa e construtivo-libertadora é aquele que ajuda o sujeito (o educando) a construir o seu conhecimento a partir das suas leituras de mundo e à medida que esse sujeito aprende, contribui para transformar a realidade. Esse educador busca a autoria do pensamento, bem como a autonomia do sujeito. Percebe-se também um avanço do educador na construção de seu conhecimento, conforme o desenvolver do processo, ele reconstrói o seu conhecimento na interação com o educando. A metodologia adotada parte da problematização, pois o conhecimento não está pronto, ele está constantemente sendo construído. Em sua ação cotidiana, procura superar o senso-comum, sem desprezá-lo; busca ampliar o conhecimento, aproximando-se do científico e utiliza a avaliação como um meio para acompanhar e identificar falhas do processo, tornando-a formativa.

A partir da proposta construtivo-libertadora, encontramos a valorização das diferenças, partindo das mesmas para construir um processo educativo inovador, no qual as histórias individuais do sujeito possam ser respeitadas, gerando desta forma um novo caminhar, mas sustentado em uma prática transformadora.

Para além desta questão, necessitamos, por meio da educação, da escola, do educador, constituir sujeitos autônomos, pois serão esses, em uma ação conjunta, capazes de empreender as mudanças que refletirão numa vida mais digna e coerente com as necessidades humanas. A escola terá uma transformação se realmente, nós educadores,

empreendermos ações para modificá-las e promovê-las no nosso espaço educativo, levando conseqüentemente a uma nova prática educativa, construída essencialmente pela ação dos educadores.

Assim, por meio da pesquisa-formação é possível constituir processos autoformativos com enfoque nos princípios da pedagogia da autonomia: o diálogo, a humildade, o bom-senso, a amorosidade, a coragem, a política, a criticidade, a ética, a esperança e a alegria, pois estes são elementos essenciais e constitutivos das novas formas de fazer educação e acreditar no sonho possível de construir um amanhã transformador, mais humano e mais justo.

Desse modo, ao destacarmos as contribuições da Pesquisa-Formação, sustentadas nos estudos de Josso, referentes ao processo autoformativo, compreendemos que o educador em toda a sua ação profissional estará se construindo e reconstruindo, mediatizado pelo encontro dialógico e de conversação das relações inter e subjetivas.

Freire e Josso se entrelaçam em seus estudos nos apontando o quanto a diversidade humana é rica e inconclusa. A existencialidade da pessoa humana carece se imbricar em sua subjetividade para assim tecer e re-olhar a sua própria condição, que se faz e refaz na interlocução com a sua essência e na relação com o outro. Freire (1996) aponta para uma construção que nasce da pergunta, da interação e propicia o pensar autônomo. Enquanto Josso (2004) nos mostra que a interlocução se constrói nas superações e conexões entre o saber e a formação intra e interpessoal, que promoverão a evolução da pessoa, pois ao compreender o seu processo autoformativo, estende sua compreensão viencial para novos saberes e inter-relações.

Portanto, a formação inicial e continuada do educador, passa no primeiro momento, pela compreensão que tem de si e do outro, acolhendo experiências e construindo novos saberes, que podem ser mediatizados pelo encontro, pela troca, pelas relações que constrói ao longo de sua jornada existencial.

Freire em toda a sua trajetória de educador, sonhava com pessoas humanamente boas e que pelo pensar autônomo transformasse o seu entorno. Josso nos propõe algo além, deseja que todo educador possa, antes mesmo de sê-lo em seu fazer cotidiano, ele possa compreender-se como sujeito em autoformação contínua. A tessitura entre ambos envolve um desejo de redimensionar os processos educacionais, mas para tanto, é necessário que educadores possam reflexionar sobre sua condição humana e como essa subjetividade pode contribuir na construção de um fazer mais crítico e autônomo, promovendo na ação cotidiana essa mudança de paradigma e a constituição de um currículo que se faça inclusivo, a partir da experiência vivencial do educador.

## **CONSIDERAÇÕES EM ABERTO**

Almejamos contribuir na construção de um processo autoformativo do educador que contemple a sua condição humana, de autoformar-se e ampliar suas construções autônomas, contudo as experiências cotidianas no universo escolar, da ação docente, revelam muitos desafios.

Torna-se necessário, com urgência, por meio da Pesquisa-Formação suscitar nos educadores este olhar, essa necessidade de participar dos processos de autocompreensão e autodescoberta de sua condição humana, para que ao concluir a primeira etapa de sua formação, ele consiga perceber que sua formação não está concluída. Assim, os cursos de formação inicial e continuada de educadores necessitam, ainda, avançar em propostas autoformativas, de caráter dialógico, político, social e humano.

O que nos parece ao longo da história da educação, que muitos conhecimentos foram produzidos por homens e mulheres de destaque no seio das escolas e das universidades, contudo ainda carecemos de educadores e educadoras que assumam plenamente o desafio de construir um currículo que presentifique a experiência com base nas histórias de vida dos sujeitos, nos princípios da pedagogia da

autonomia e das diferenças, de modo a constituir processos formativos e educativos para a ética.

## REFERÊNCIAS

- CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um 'olhar' sociológico. Portugal: Porto, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MORIN, Edgar. **O Método 5: A humanidade da humanidade** – a identidade humana. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PIERRAKOS, Eva. **O caminho da autotransformação** – The pathwork of self – transformation. São Paulo: Cultrix, 1990.
- SACRISTÁN, Gimeno J. **Educar e conviver na cultura global.** Porto/Portugal: ASA, 2002.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



## REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*Leda Salete Ferri Nascimento*<sup>1</sup>

*Simone Silva Alves*<sup>2</sup>

*Vitor Garcia Stoll*<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo discute a temática da formação de professores de Educação Física (EF) partindo da reflexão do professor enquanto agente reflexivo e transformador da cultura. Alguns aspectos analisados são: os modelos de formação docente em EF; os desafios das práticas na área da EF; e a relação dialética e interdisciplinar entre teoria e prática para docência da EF. Resultados sinalizam a necessidade de se edificar uma concepção inovadora da prática docente, onde a dimensão reflexiva atue como elemento fundamental da atividade do professor. Nesse sentido, nossa pretensão é discutir o papel social da atuação do professor, enquanto um ser criativo, reflexivo e transformador no campo de sua atuação profissional.

**Palavras-chave:** Formação professores. Educação Física. Reflexão ação.

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o índice de obesidade tem aumentado significativamente no contexto brasileiro. De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2014), 48,5%

1 Doutora em Educação. Docente no Curso de Educação Física da Universidade Lasalle, Diretoratécnica da Federação de Ginástica do RS. E-mail: ledasallete@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação. Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA/Campus Jaguarão/RS. E-mail: simonealves@unipampa.edu.br; sialves554@gmail.com.

3 Licenciado em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA. E-mail: vitorgarciastoll@gmail.com.

da população está acima do peso. Entre os homens 29,4% começam a ter sobrepeso na juventude e entre as mulheres 25,4%. Bianchin (et al., 2012) destaca que esse aumento exponencial deve-se a multiplicidade de fatores: fisiologia individual, fatores psicológicos, cultura economia da produção de alimentos, hábitos alimentares incorretos, sedentarismo, além da ausência de estruturas que possibilitem atividades físicas.

Considerando o contexto do sedentarismo, do crescente aumento da obesidade nas crianças e jovens brasileiros e na necessidade de orientação desde os primeiros anos escolares para uma vida saudável e a formação de hábitos que traduzam uma cultura da saúde preventiva, a área da Educação Física (EF) ganha cada vez mais destaque. Entretanto, por que esse conjunto de informações e o discurso de domínio público não se transformam em uma prática social? Qual a relação dessas dificuldades com a educação escolar na educação básica? Que interface esse problema tem com a universidade e com a formação do profissional docente na área da Educação Física?

Com base nas questões acima, através deste artigo, buscamos realizar uma reflexão teórica sobre a formação nos cursos de licenciatura em EF, pois o mesmo tem sofrido mudanças significativas nos últimos anos. Sendo importante discutir se tais mudanças vêm ao encontro junto às demandas das escolas, das redes de ensino e das necessidades da população brasileira.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A EF brasileira vem passando por intensas modificações com relação à formação profissional. Isso se dá em razão de críticas feitas pelas recentes produções do conhecimento, que envolve o item de estudo desta área, entre eles, os métodos de ensino aplicados, os conteúdos, o currículo, etc. Tudo isso tem relação com as aspirações da sociedade, cada vez mais exigente na escolha por profissionais capacitados para intervir nas áreas de atuação, entre elas: escolas,



clubes esportivos, academias de ginásticas, clínicas, assim também como em espaços distintos onde requer o trabalho destes profissionais.

Além disso, uma nova atribuição da área se dá com relação aos grupos especiais, que vai desde crianças, jovens, adultos portadores de deficiência, como pessoas hipertensas, com problemas de obesidade, gestantes e idosos.

Por essa razão, ao longo desses últimos anos, surgem muitas discussões da área da EF a respeito da comparação curricular. O currículo atenderia melhor estas novas demandas? Existem discussões a partir de uma análise crítica sobre a probabilidade dos cursos de licenciaturas virem a contemplar todas as *novas competências e habilidades exigidas*, e isso tem acarretado constantes mudanças destes cursos com relação às suas concepções, seus objetivos e modelo de perfil profissional.

Desse modo, podemos acompanhar nos Projetos Pedagógicos das instituições constantes acréscimos ou cancelamentos de disciplinas, assim como, um aumento ou diminuição no tempo de formação dos acadêmicos. Contudo, para Kunz (1998), em seus estudos sobre a formação profissional na área, as alterações realizadas nos cursos de licenciaturas não dão conta de um preparo adequado ao profissional da EF, especialmente na área não escolar, e em função dessa preocupação em não conseguir atender determinadas áreas é que se justifica, para ele, uma necessidade do pensar em modelos de habilitação e terminalidade do curso, entre eles, o curso de bacharelado, no qual vem sendo alvo de várias instituições no Brasil, nestas últimas três décadas.

Nesse contexto, em 31 de março de 2004 foi editada a resolução nº 07 do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>4</sup> que serve de base para a construção dos currículos dos cursos superiores em EF em que propõem a divisão/separação da formação na área em duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado.

---

4 Esta resolução Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Antes da separação dos cursos, os profissionais de EF recebiam o certificado de licenciatura plena, então podemos indagar o porquê dessa separação, pois a figura de um professor/educador é comum para atender a todas as áreas, seja na sala de aula, na academia, no treinamento, no trabalho de reabilitação. Pois, como Freire (1996, p. 45) afirma “[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

Desse modo mais articulado com a realidade social e humana que constitui a vida contemporânea, o marco inicial da formação de um professor enquanto profissional seria o curso de licenciatura, que como relatado anteriormente, vem sendo um dos principais temas a ser discutido na área da EF.

Assim, diante de tantas constatações, dúvidas, créditos, fragmentações, reformas curriculares, podemos questionar alguns pontos como: qual o perfil do profissional da área que esperam esses profissionais? Santin (1999) traz algumas indagações, que nos provocam para discutir a formação da área:

Queremos que ela seja ciência. Por quê? Porque o critério maior da modernidade para dar credibilidade a uma ação é ser ciência. Sendo ciência, acredita-se que a Educação Física mereça respeito. E, para ser ciência, precisa mostrar que é capaz de produzir conhecimentos científicos. Queremos que seja uma ação pedagógica, aliás, os termos apontariam para essa direção. Por quê? Certamente para educar uma pessoa formando um cidadão através do aperfeiçoamento, do desenvolvimento e do culto da corporeidade humana. Queremos que seja uma atividade disciplinar. Por quê? Para exercer um controle sobre as forças e disposições corporais em proveito de outros valores do ser humano, provavelmente classificados como superiores. Queremos que seja um curso profissionalizante. Por quê? Certamente por que é imposição do sistema de produção, segundo o princípio do mercado de trabalho, à educação escolar. (SANTIN, 1999, p. 14-15).

Na história ocidental, algumas atividades de características específicas, segundo Santin, foram denominadas de ciência, onde cada uma constituiu sua própria identidade no momento em que mostrou que era capaz de produzir novos conhecimentos, em que nenhuma outra ciência era capaz de produzir. (SANTIN, 1999). E esse é um dos desafios para a EF, ou seja, quando ela conseguir completar os critérios dessa cientificidade, talvez aí ela ganhe o respeito enquanto ciência.

Destacamos que ao realizarmos a leitura de alguns dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de EF podemos perceber que ainda existem muitas dúvidas com relação a qual ciência a EF faz parte, isto é, se ela é uma ciência humana ou não, ou como a medicina que agrupa diversas áreas aplicadas a saúde.

O que não se pode esquecer é essa natureza formadora da docência. Tudo implica que não se deve reduzir a EF a puro processo técnico e mecânico de transmitir conhecimentos, pois a educação requer a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. (FREIRE, 1997).

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões porque pensamos desta ou daquela, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas. (FREIRE, 1997, p. 38).

De acordo com as leis de mercado, não temos como frear a liquidez do sistema de produção onde cada vez mais as tendências e perspectivas exigem ações imediatas e pragmáticas, mas, “para que se deem uma oportunidade, os jovens precisam resistir às pressões da fragmentação e recuperar a consciência da responsabilidade compartilhada para o futuro do planeta e seus habitantes. Os jovens precisam trocar o mundo virtual pelo real”<sup>5</sup> (ZYGUMUNT, 2014). Pois o

5 <http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16%2C188.2014>. Acesso em: 24 fev. 2014.

mundo virtual inibe esse jovem aos sonhos, inibe sentimentos, e isso é um direito dele independente daquilo que lhes é ensinado por seus educadores. Portanto, a sociedade globalizada na contemporaneidade, indica mudanças no ponto de vista educacional. Mais do que em qualquer outro período, é preciso agora estar atento aos desafios que envolvem a prática educativa, às novas tecnologias cuja natureza interativa promove e facilita a aprendizagem do educando.

A afirmação de que as “coisas são assim porque não podem ser de outra forma” é odientamente fatalista, pois decreta que a felicidade pertence apenas àqueles que têm poder. Os pobres, os deserdados, os excluídos estariam fadados a morrer de frio, não importa se no Sul ou no Norte do mundo. (FREIRE, 2006, p. 23).

Isto vale, sobretudo, à formação do professor onde, para Freire, a formação é um canal favorável às mudanças, já que por meio da concepção de educador que este estabelece ao longo de sua vida acadêmica, será possível entendê-lo como um sujeito ético-político transformador. (FREIRE, 1977).

Deste modo, professores em formação, tornam-se sujeitos pró-ativos onde podem estabelecer uma epistemologia voltada para uma educação emancipatória. Nesse sentido, a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro. (BRANDÃO, 1983). Esse reinventar é o que a universidade precisa desenvolver nos educandos, como forma de mobilizá-los para a mudança e na luta pela liberdade de expressão.

Portanto esperamos que: pensar, refletir, ler, dialogar, escutar e olhar a realidade é uma passagem na construção de um caminho para atingir uma prática pedagógica inovadora e articulada com a ciência da área profissional em gestão.

## **A PRÁXIS NO COTIDIANO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO**

A complexidade da sociedade contemporânea vem fazendo com que as práticas pedagógicas dos professores/

formadores sejam examinadas, junto aos seus processos de formação. Pois de fato não se restringe apenas como uma questão técnica, pelo contrário “[...] envolve múltiplos saberes e dimensões da vida humana”. (ILHA; KRUG, 2008).

O professor/formador não pode limitar-se apenas ao ato de ensinar: seu exercício deve ser constante e permanente, ou seja, seu desempenho deve ir além do campo disciplinar, permitindo um conhecimento consciente onde todos os espaços educativos possam ser beneficiados. É possível pensar que através das tendências pedagógicas possamos encontrar uma porta para este desafio, pois elas se fundamentam em movimentos antropológicos, filosóficos e sociais, atendendo ao período histórico na qual estão inseridas. Dessa forma, é de extrema importância que nossos professores reconheçam e avaliem as tendências pedagógicas, pois aí sim poderão construir de forma consciente o seu próprio caminho político pedagógico.

Quiçá através do conhecimento desses professores/educadores possa haver mudanças, transformando a prática educativa em uma ação concretizada onde o ensino consiga atravessar as dimensões do ambiente escolar. Esta inquietação com relação à formação docente mais direcionada ao trabalho com o humano tem apontado uma perspectiva mais complacente e reflexiva para sua fundamentação.

Para falar da necessidade de dignidade e de valores do humano, segundo Freire (2007, p.11), é preciso o “saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitado permanentemente”.

Nossa sociedade carece de profissionais que formem cidadãos com consciência social, isto é, que tenham iniciativa e responsabilidade, e cujas suas atitudes possam caminhar para valores democráticos na busca por justiça, autonomia e solidariedade tanto para si como para o próximo. Afinal, desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. (SAVIANI, 1999).

No entanto, a visão do mundo contemporâneo vem contribuindo para um aumento expressivo de problemas

profundos, em que a sociedade e os sistemas de ensino são diretamente atingidos. Por isso, se quisermos acreditar em alguma transformação, “[...] faz-se necessária uma leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização”. (FREIRE, 2007, p. 11).

O sistema capitalista propiciou uma demanda maior de vagas nas Universidades, embora ainda não correspondam na qualidade formativa, e por essa razão também não atinge as exigências dos alunos e nem das demandas sociais.

Por isso, há de se dizer que a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. “É por isso que, também no âmbito educacional as soluções, ‘não podem ser formais, elas devem ser essenciais’, ou ainda, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Sendo assim, é preciso ter em vista e também procurar nos inteirar de quais foram as formas de aprendizagem desses formadores, ou seja, de como apreenderam, quem os ensinou? Como foram seus anseios e sonhos? Quem colaborou nas suas escolhas? Os quais por sua vez, muitas vezes ignoram que, como professores que são ou que somos, e que também têm dificuldades para aprender, ou seja, “[...] muitas vezes pensam que já sabem quase tudo e que dificilmente precisam aprender com os outros e muito menos das situações de formação e das experiências dos docentes que trabalham em outras instituições do sistema educativo”. (HERNÁNDEZ, 1998, p.58).

O professor, tendo o conhecimento da teoria que alimenta a sua prática, pode promover transformações conscientizando os educandos e também seus companheiros de outras áreas, no propósito de chegar aos condicionantes sociais, com o objetivo de tornar o processo ensino-aprendizagem uma ação concreta e significativa, em prol de uma educação inovadora, transformadora em que possa ir além dos déficits encontrados na educação e em nossa sociedade.

Os espaços da reflexão atualmente relacionados ao papel da escola como formadora de cidadãos nos mostram a diversidade de conteúdos importantes na formação do professor, os quais devem auxiliar no processo reflexivo do aluno.

A formação do professor/cidadão é fato que se faz presente nos conselhos da escola, desde seu princípio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, ressalta tal princípio segundo artigo: “A Educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Através dessa afirmação, podemos buscar uma reflexão sobre o grande desafio que um professor/formador deverá ter para com seu aluno no sentido de poder oferecer a ele a busca pela cidadania, ou seja, agir com respeito, responsabilidade, solidariedade, dizendo não à violência sob qualquer aspecto, agir com justiça e lealdade para com o próximo e para com sua sociedade. É poder ensinar a arte do diálogo nas mais distintas situações, comprometendo-se com os acontecimentos do cotidiano das comunidades e do País.

Conforme Freire (2010, p. 90), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O autor traz a palavra diálogo como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens: não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.

O diálogo e o amor são a mais pura mediação entre a relação do saber para com o apreender; são também a passagem para a relação com o mundo, com os outros e consigo. Repassar esses valores e atitudes é um dos grandes desafios aos cursos de licenciatura na área da EF, pois a relação desse saber com a faculdade é que irá nos gerar frutos de uma verdadeira relação social: se não for para dar

continuidade ao desenvolvimento humano, será o caos para uma ruptura educacional.

É através desse discurso que não podemos acreditar em mudança sem a participação desses indivíduos na sua totalidade – professores, alunos, gestores, sendo esses responsáveis por fazer a educação acontecer, sem nos questionarmos intensamente sobre as formas como aprendemos as práticas educativas ou sem inovações significativas de cada indivíduo a partir daquilo que é vivido e organizado coletivamente.

O avanço tecnológico está nos tirando a criança e o jovem do seu convívio familiar, o meio de comunicação através do diálogo, está cada vez mais distante das escolas, das famílias. Os gestos, os toques não são mais por abraços, e sim nas telas de computadores, celulares, games, etc.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através das reflexões que tecemos ao longo do texto ratificamos o compromisso de repensar o perfil de formação dos profissionais da área. Hoje, devemos ter a esperança de construir alternativas viáveis para as mudanças necessárias em um sistema de educação inovador, onde se possa agilizar mudanças, tanto na área da formação humana e profissional, como na área do conhecimento, onde se possam estabelecer novas reivindicações em relação à formação de um perfil mais integral e interdisciplinar dos profissionais de Educação Física.

Nessa perspectiva, o desafio é um trabalho pedagógico voltado para a formação onilateral do ser humano, que possa propiciar aos formandos com contribuições teórico-práticos onde se desenvolva o pensamento crítico, a capacidade de produzir sínteses, permitindo a cada formando chegar ao perfil desejado enquanto profissionais de vanguarda. E, por fim, carece proporcionar uma formação que o permita conhecer a realidade sensível, desvendar seu movimento e contradições, rompendo assim a visão fragmentada que empobrece a leitura do real.



Os principais desafios que dizem respeito a um perfil mais arrojado e interdisciplinar na área da EF nos remetem para muitos aspectos a serem zelados numa proposta de curso superior. Mas, de modo sintetizado, podemos elencar os fundamentais, quais sejam: a) um currículo que contemple o movimento dialético nos processos de formação para contemplar o diálogo profundo entre realidade e universidade; b) a articulação entre o bacharelado e licenciatura nos cursos de graduação de EF para conferir a unidade e superar a atual fragmentação ou hierarquia diferenciada nessas duas faces de uma mesma moeda; c) e uma perspectiva humanista e dialógica na formação dos profissionais da área, que esteja comprometido com a qualidade de vida na sua integralidade e não apenas em alguns aspectos da aparência, ou da performance meramente físico-estética.

## REFERÊNCIAS

- BIANCHINI, Josiane Alves. Tratamento da Obesidade: Revisão de artigos sobre intervenções multiprofissionais no contexto brasileiro. **Revista Arq Ciências Saúde**, 2012 abr-jun, p. 9-15.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica**: obesidade. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *À Sombra da Mangueira*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2006.
- FREIRE, Paulo. Revista da Educação. **História da Pedagogia**. São Paulo, 2010.
- GIROUX, Henry, A. **Os professores como Intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: os Projetos de Trabalho Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Hugo Norberto. Docência no Ensino Superior. A promoção da autonomia e da reflexão crítica no curso de Licenciatura em Educação Física. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> **Revista Digital** – Buenos Aires – Ano 13 –nº 122, 2008. (pág visitada em 24 jan 2012).
- KUNZ, Elenor et al. Novas Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, preposições, argumentações. **Revista do CBCE**, v. 20, n. 1, p. 37-47, 1998.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí/RS: 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação**: LDB, trajetórias, limites e perspectivas. Por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- ZYGMUNT, Bauman. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 2007.

## RELAÇÃO ORIENTADORA E ORIENTANDAS: UM DIÁLOGO COM QUEM OUSA ENSINAR E APRENDER

*Micheli Silveira de Souza<sup>1</sup>*  
*Maria Elisabete Machado<sup>2</sup>*

Caros leitores e estudantes,

A escrita desta carta refere-se à experiência que duas pesquisadoras tiveram durante seu percurso formativo na universidade, tendo em comum à orientação da mesma orientadora. Vale dizer, que não estamos aqui anunciando que a relação orientadora-orientadas se constitui de forma tranquila, sem medos, mas é possível dizer que com o tempo essa *relação/orientação*, pode ser uma relação com mais leveza, ética, humanidade e afetividade. Para tanto, alguns questionamentos orientaram a escrita dessa carta a partir do olhar das orientandas na universidade. Dentre os quais destacamos o mais relevante para nós. *Qual o papel da/o orientadora/or durante o processo formativo da/o orientanda/o?* Uma vez que como orientandas/os não possuímos ainda tamanha bagagem de nossa/o orientadora/or. Pois ao chegarmos na universidade, temos muitas dúvidas, queremos abraçar o mundo e precisamos da/o orientadora/or para nos conduzir na tessitura desse bordado.

Para tanto, a referida carta se dará em forma de diálogo entre as autoras e seus percursos em convivência com a mesma orientadora. Que durante tempos distintos e complementares fez parte da trajetória universitária dessas duas pesquisadoras. Uma durante sua trajetória na graduação e mesclado acadêmico constituindo um período de seis anos; a ou-

1 Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e professora da rede municipal de Canoas/RS. E-mail: micheli.souza@acad.pucrs.br

2 Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: mmelisabete@yahoo.com.br

tra durante sua trajetória universitária na graduação de 2011 a 2014. Para tanto, queridas/os leitoras/es, avisamos que a presente carta se constitui encharcada de emoção/formação. Damos então início ao diálogo de saberes que nos une.

Elisabete- Bem frente ao desafio de falar sobre a relação orientadora-orientanda, penso que o papel da/o orientadora/or é o de no começo conduzir o estudante, sobretudo o de iniciação científica e de *mestrado*, mas isso não quer dizer fazer a pesquisa por ele.

Ele deve auxiliar, questionar, o estudante para que esse possa ir se percebendo sobre seu objeto a ser investigado, construído. Durante o percurso no mestrado, o estudante precisa fazer, validar uma pesquisa, aí o papel da/o orientadora/or é de indicar sobre a melhor literatura a ser utilizada. O que a orientadora/or precisa é ajudar o estudante a perceber a relevância de sua pesquisa para a comunidade acadêmica e sua formação pessoal e profissional. A/o orientadora/or pode também durante o percurso do estudante/aprendiz, suscitar nele o desejo de pesquisadora/or, o que irá contribuir com seu desejo de fazer um doutorado, ou não.

Bem Micheli, qual a visão que tens de tua orientadora, enquanto contribuinte de tua formação universitária?

Para tomar consciência dos momentos, das experiências, das reflexões com a orientadora precisei abrir minha caixa de guardar o tempo (ROSCOE, 2012) olhar para as memórias guardadas e ver o que elas significaram e o que significam hoje para mim. Busco (re) conhecer a trajetória que foi me constituindo e me tornando professora, pois como bem menciona Tardif “um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (2002, p. 265).

Conheci esta educadora na disciplina de Educação Não-Formal na graduação em Pedagogia e foi nesta disciplina que ela me apresentou a obra de Freire, somente por isso essa educadora já tem minha admiração e gratidão. Posso

dividir, sem exagero, minha vida acadêmica em antes e depois de ler Freire. Foi nessa disciplina, também, meu primeiro contato com Diário de Pesquisa (BARBOSA; HESS, 2010). Hoje o diário já faz parte da minha práxis, mas no começo não foi fácil. Afinal, nunca gostei muito de diários, mas sempre gostei de escrever. Meu crescimento e desenvolvimento durante a disciplina de Educação Não-formal foi expressivo com a ferramenta do diário: organizei minhas ideias, dúvidas e aprendi a refletir sobre a ação e também sobre o movimento de ação-reflexão-ação. No final da disciplina tinha três diários e os outros alunos da turma apenas um.

Os semestres foram passando até reencontrar a educadora na coordenação do Grupo de Estudos da Pedagogia (GEPED) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no qual eu era bolsista. Com a sua chegada no GEPED me motivei a escrever mais intensamente no diário, realizei a leitura do livro Pedagogia do Oprimido de Freire (1987) revisei outras obras dele e escrevi um resumo expandido que foi apresentado no XIV Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire, que aconteceu em 2012, na cidade de Erechim. Este foi um marco na minha história acadêmica: meu primeiro trabalho científico/acadêmico.

A experiência no Pibid, sob a orientação da orientadora em questão, junto com a formação teórica foi me constituindo, me marcando, como educadora. Para ilustrar nossa relação busco um trecho dos agradecimentos do meu TCC (SOUZA, 2014): Foi com essa orientadora que tem para si a responsabilidade de compartilhar, espalhar e reinventar o legado de Freire, que aprendi/aprendemos a ensinar e vivenciar alegria no obrigatório e o verdadeiro sentido de *Ser Mais*”.

São momentos, vivências como estas que foram relatadas aqui que vão fortalecendo minha/nossa identidade docente e minha/nossa prática, que vão nos constituindo não só a professora que vem me/nos tornando, mas também a pessoa que busco/ ser. E quando uma relação de respeito, admiração, parceria e amorosidade se constrói de forma sincera entre orientandas/os e orientadoras/es há potencial

para que os processos e os produtos, dessa parceria, sejam mais significativos, reflexivos, leves e por que não, alegres.

Que esta carta possa encharcar vocês com a esperança de encontrar nas orientadoras e nos orientadores pelas universidades e pela vida a fora um ser humano que acredite na força da relação educador-educando, que saiba que “em Freire, ensinar e aprender é, pois, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. (FREITAS, In: STRECK, 2010)

E nesta edição comemorativa aos vinte anos do Fórum de estudos: Leituras de Paulo Freire, que por meio dessa carta pedagógica gostaríamos de homenagear e agradecer essa orientadora que onde vai sempre leva o pensamento e a prática freireana, que participa e ajuda a construir este Fórum desde o seu nascimento.

Neste momento vamos finalizando por aqui, mas o questionamento sobre o papel e a importância da/o orientadora/or para as/os orientandas/os seguirá em escritas e pesquisas posteriormente.

## REFERÊNCIAS

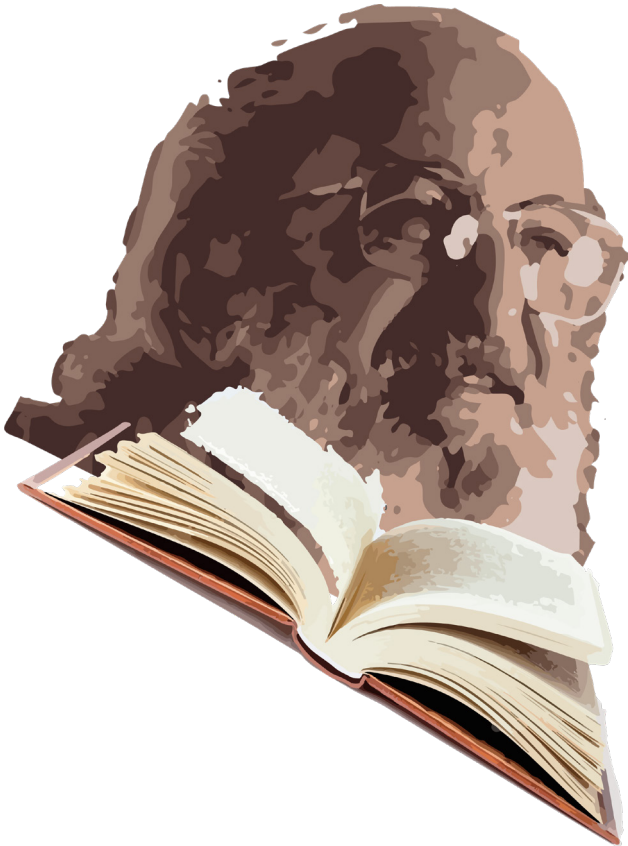
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liber Livro, 2010.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Ensinar a aprender** (verbetes). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire** (p. 151). – 2ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ROSCOE, Alessandra. **Caixinha de guardar o tempo**. Ilustrações Alexandre Rampazo. São Paulo: Editora Gai-vota, 2012.
- SOUZA, Micheli Silveira de. **O Diário de pesquisa na formação do educador pesquisador**: a experiência do PIBID/Pedagogia. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 56. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e a formação profissional**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

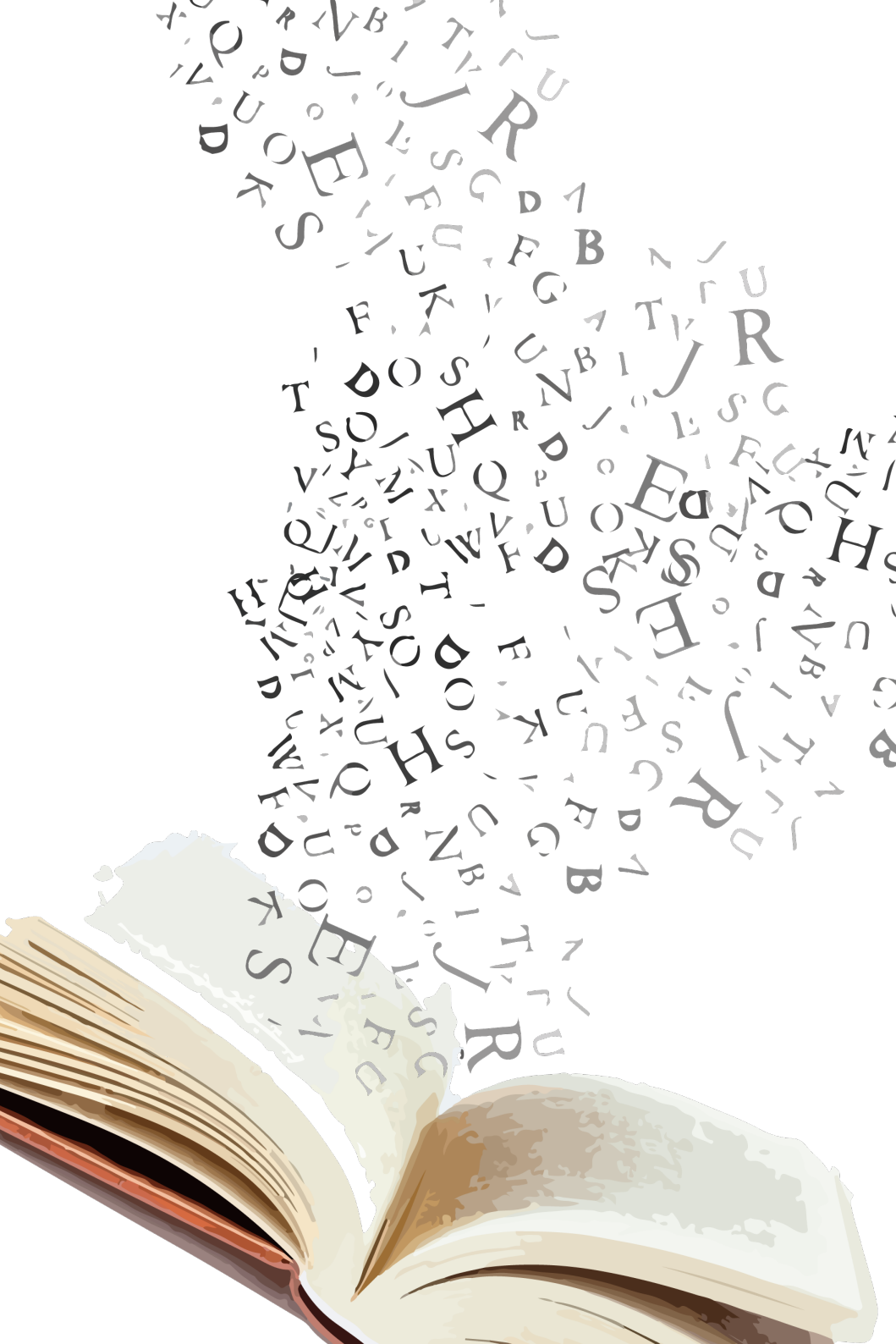




## **EIXO 9:**



## **Paulo Freire: políticas públicas e a gestão educacional**



## A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NAS ONGS DE ATENDIMENTO À CRIANÇAS E ADOLESCENTES: O CASO DO SCFV DE PORTO ALEGRE

*Karine dos Santos<sup>1</sup>*

*Melissa Lemos de Matos<sup>2</sup>*

Este trabalho analisa a presença de concepções da obra de Paulo Freire presente nas orientações teórico-metodológicas de Organizações Não Governamentais de atendimento à Crianças e Adolescentes no Serviço do Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), programa da Política da Assistência Social<sup>3</sup>, em Porto Alegre. Dados de pesquisa<sup>4</sup> demonstram que em Porto Alegre estão registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente 255 instituições nomeadas como Organizações Não Governamentais, destas 128 estão conveniadas para executar o SCFV. Diferentes concepções orientam o fazer educativo dessas organizações, mas temos nos deparado com frequência com expressões que nos remetem a defender que Paulo Freire é uma referência presente nas elaborações teórico-metodológicas destas organizações. A questão que se coloca é: que expressões são reveladoras das concepções freirianas nas orientações teórico-metodológicas das ONGs

1 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora no Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social - CEPOPES. E-mail karinesan@gmail.com

2 Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora no Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social - CEPOPES. E-mail: meme.lemos@gmail.com

3 Este texto é parte dos estudos empreendidos no projeto de pesquisa intitulado *O que dizem que fazem e o que fazem de fato: um estudo dos efeitos das práticas educativas de ONGs*, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4 Pesquisa realizada no ano de 2016 utilizando dados disponíveis no website do próprio CMDCA. Tal pesquisa revelou que no total trata-se de mais de 400 instituições entre governamentais e não governamentais.

em Porto Alegre? Para este trabalho analisaremos as orientações de apenas três ONGs a partir da análise dos documentos públicos disponíveis em seus websites.

Como parte de uma política que se quer proteção social, o SCFV é apresentado como preventivo e proativo, com tendência a defesa e confirmação de direitos cujo objetivo é o alcance de capacidades que somem às possibilidades de construção de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais as quais o sujeito vivencia. De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº. 109/2009) o SCFV é realizado em grupos, organizados a partir de percursos, objetivando garantir aquisições progressivas aos seus participantes. Então, de acordo com o seu ciclo de vida, podem participar crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivam no território de abrangência da instituição. De modo geral, o SCFV se redesenha para ampliar trocas culturais vivenciais, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Em linhas gerais, o SCFV tem na natureza de sua existência, a constituição de espaços de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia do público atendido, a partir dos interesses, demandas e potencialidades de cada faixa etária. Tanto sua legislação, como as experiências de trabalho que conhecemos, sugerem que as intervenções devam ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Precisa ser ofertado de modo a garantir as seguranças de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários. Segundo a concepção definida pelo SUAS (BRASIL/NOB/SUAS, 2005), tais serviços destinam-se, como já citados, à população que vive em vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos

- relacionais e de pertencimento social (discriminações étnicas, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). É um serviço estratégico, pois atende a maior parte da população da Assistência Social.

As Organizações Não Governamentais em Porto Alegre, como dito, são muitas, a maioria, cerca de 90%, são de origem religiosa e possuem mais de 30 anos de trabalho social nas comunidades. Algumas centenárias, foram ressignificando a sua ação ao longo dos anos. Porto Alegre possui uma particularidade importante, 100% da sua ação na Proteção Social Básica é repassada às ONGs. Isso diz muito da relação público-privado na execução da Política de Assistência Social. As três ONGs que selecionamos para esta análise possuem origem religiosa, sendo duas delas católica e uma luterana. Localizando-se nas zonas leste e sul, atendem entre 100 e 200 pessoas, tendo o público alvo crianças e adolescentes. Duas delas foram fundadas por membros relevantes da igreja, ambos conhecidos por seus trabalhos em comunidades, sendo fundadas entre 1956 e 1979. A de vertente luterana, é mais recente, tendo suas atividades iniciadas nos anos 2000, porém sua mantenedora conta mais de 100 anos de atuação em Porto Alegre. Todas as instituições têm como objetivo promover a garantia dos direitos das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e/ou risco social através de atividades que permitam a garantia desses direitos, o incentivo a emancipação e a superação dessa situação vivenciada pelas pessoas atendidas. Objetivos estes que aparecem muito alinhados com o que preconiza os documentos oficiais dos SCFV.

Assim como já mencionado, o SCFV traz em sua redação, especificamente, intencionalidades no que se refere ao desenvolvimento da autonomia de seus usuários (Santos e Lemes, 2016). Muito mais do que um sinônimo para emancipação e independência, aqui refletimos o conceito de autonomia carregado de sentidos, uma vez que, de acordo com possíveis interpretações freirianas, autonomia também faz (ou deveria fazer) parte de uma tomada de consciência,

para o qual o indivíduo se coloca como protagonista de sua existência. Autonomia nas orientações está relacionada a dimensão do auconhecimento que tem como objetivo contemplar a subjetividade do sujeito como forma de construção de referentes para tomada de consciência da importância do seu protagonismo e da participação social. Autonomia aparece vinculado a protagonismo, quase que como um sinônimo. E na relação entre ambos a participação aparece como estratégica. Ao evidenciar que uma das concepções do SCFV é, justamente, a dimensão participativa, compreendemos esse processo de participação também como instrumento educativo. Para Freire (1984) participar está relacionado com a tomada de decisão, com a participação do povo na vida política. Conforme nos aponta Lemes (2017), para que esta participação seja emancipatória – e não apenas um discurso, é indispensável que haja a reflexão crítica, inclusive do próprio processo de participação: Contudo, a autonomia freiriana implica em capacidade de fazer escolhas e de criar as possibilidades para uma educação em que os, seres humanos, tenham o direito de rever, avaliar e construir, visto o reconhecimento do sujeito no processo cultural, histórico e mutável.

A aposta em objetivos cuja intenção é estimular a formação de cidadãos conscientes, capazes de defender seus direitos, protagonistas e cidadãos são comuns entre as ONGs. Trata-se de fazer uma aposta numa mudança social importante em que se expressam determinadas concepções de educação.

**Palavras-chave:** Política Pública. SCFV. Organizações Não Governamentais. Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/as\\_sistencia-social/usuario/pnas-politica-nacional-de-as\\_sistencia-social-institucional](http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/as_sistencia-social/usuario/pnas-politica-nacional-de-as_sistencia-social-institucional)>. Acesso em: 02 agosto 2017.

- BRASIL. Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social –NOB/BSUAS. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/politica-nacional-de-assistencia-social-2013-pnas-2004-e-norma-operacional-basica-de-servico-social-2013-nobsuas>>. Acesso em: 02 agosto 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LEMES, Marilene Alves. **Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva de Paulo Freire**. São Leopoldo – RS. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- SANTOS, Karine; LEMES, Marilene. **O sentido do trabalho educativo no campo social**. *Revista Série-Estudos*. Campo Grande, MS, v. 21, n. 43, p. 45-67, set./dez. 2016.





## CARTA DE RESISTÊNCIA AOS COLEGAS EDUCAD@RES

*Karine Piaia*<sup>1</sup>  
*Cyntia Castoldi Destri*<sup>2</sup>  
*Cátia Regina Kaspary*<sup>3</sup>

Colegas de luta,  
vivemos em tempos obscuros na educação. Projetos governamentais construídos por um processo de participação fantasioso que nega a participação da base visando fortalecer a lógica do controle. De cunho ideologicamente pautado pelo mercado, o conjunto de propostas educacionais do Governo Temer descaracteriza a pedagogia libertadora pensada por Freire e contemplada legalmente pela lei de Gestão Democrática.

As escolas estaduais perpassam por situações inúmeras de desconforto diante da imposição das mantenedoras que semanalmente impõe ao coletivo de educadores a participação em cursos promovidos pelo SENAI, se não bastasse, usam da categoria para divulgar resultados forjados quanto a aceitação de mudanças na Base Nacional Curricular, já aprovada. O dia D instituído pelos gestores educacionais do governo, chegou as escolas balizando a discussão de forma a legitimar o que já está pronto, negando o direito de pertencer, de construir coletivamente uma pedagogia que sirva como emancipação.

O desmonte da escola pública também está alicerçado a Reforma do Ensino Médio. A publicidade vincula matéria sobre a aprovação da lei 13.415/17 que teve origem na MP 746/16 que permite a parceria com o setor privado. Em

1 Karine Piaia. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. UPF; Agência Financiadora: CAPES). Email: karinepiaia@hotmail.com

2 Cyntia Castoldi Destri. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. UPF; Docente no Centro de Ensino Superior Riograndense- CESURG. Email: cyntiacastoldi@cesurg.com.br.

3 Cátia Regina Kaspary- Graduada em Educação Física.

decorrência disso configura-se a oferta de cursos a distância que farão parte do currículo tendo a possibilidade de regulamentar até 40% do Ensino médio feito por EAD. Exclusão, privatização, desresponsabilização do Estado, ações que aprofundam as desigualdades educacionais e sociais. Aos pobres nega-se o direito a educação pública e de qualidade social.

É urgente o diálogo com a sociedade diante da gravidade da situação. Manifestemo-nos em defesa da educação básica e do respeito à construção coletiva das normas que regulamentam a educação brasileira. Paulo Freire ecoa e não silencia. Em suas palavras tão presentes e vivas em nosso meio nos diz, mesmo na tristeza do olhar do estudante, no choro do educador e na esperança das crianças que não podemos desistir. Gritemos por ele e por nós trabalhadores, oprimidos, mas jamais acovardados pelas situações de injustiça. Resistência e compromisso com um projeto de educação mais democrático e humano.

Como Freire cita em seu livro “A pedagogia do Oprimido”, a concepção que se apresenta nesse contexto atual é de que os homens sejam meros espectadores e não recriadores do mundo, e é o que sugere o ataque do “des”governo Temer, com um projeto de educação deficiente, com escolas sucateadas e educandos alienados, sem poder de pensamento e ações próprias, pois, controlados pela mídia esmagadora, fascista, sustentada por grandes empresas detentoras do oligopólio econômico e midiático.

A libertação dessas “amarras ideológicas”, nos faz pensar e crer que somente uma profunda transformação social, com base numa educação crítica em torno de sua realidade e do mundo, pode fazer o educando ser agente da sua própria história, resultando numa ação completa de humanização.

Temos que recusar as formas de organização burocráticas que recusam a politicidade e pedagogicidade. A luta de Freire e seu legado pedagógico ousou ao questionar a instrumentalização e mecanização asfixiante que negava a

abordagem crítica e a construção do conhecimento, ao invés disso, propunha a descentralização das decisões e democratização dos poderes educativos através da atuação dos conselhos de escola, da assunção de maior autonomia como prática da liberdade.

Para Freire o problema de gestão democrática na educação é de ordem política-administrativa e pedagógica. A força dos projetos de educação no contexto atual retoma fortemente a educação bancária fornecedora de passividade e domesticação.

Isso tudo exige de nós agentes educacionais, especialmente, “um aprendizado existencial da democracia” e para isso é fundamental a participação democrática nos processos de decisão.

Enquanto isso não nos é permitido, nós educadores, temos o dever de gritar contra esses ataques, dialogando nos demais espaços de formação e de luta contra hegemônica. Não nos cabe aceitar passivamente esse cenário.

Para Paulo Freire a pedagogia radical e o educador progressista não podem fazer concessões ao “pragmatismo neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento”. Ele apresenta em “Pedagogia da indignação” a possibilidade de assumir briga permanente em favor da justiça e da ética. Recusar o discurso que a mudança acontece passiva e espontaneamente, a constatação não deve servir à adaptação do sistema, mas deverá estar comprometida com a mudança. [...] as resistências – a orgânica e/ou cultural- são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural do oprimido... Não é na resignação mas na rebeldia em face as injustiças que nos afirmamos. (Freire, 2000, p.87). Assim, a resistência deixa de ser um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação política ofensiva, contraria a visão de mundo dominante.

Nos diz Freire 2000b que “reconhecer que o sistema atual não inclui a todos não basta. É necessário precisamente, por causa deste reconhecimento, lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema de

acordo com o qual não há que fazer, a realidade é assim mesma”.

Sendo assim, recuperar a humanidade roubada é promover a consciência de que as condições impostas pelos opressores promovem a passividade e com ela a negação dos direitos. Faz-se necessário o diálogo com perspectivas, a apropriação de teorias e a luta. Tais elementos é que vão tornando possível a comunicação das consciências<sup>4</sup> e o questionamento das estruturas.

**Palavras-chave:** Educação. Resistência. Gestão Democrática. Direitos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação. Cartas Pedagógicas e outros escritos**. 6 ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b

**Dicionário Paulo Freire** /Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). \_ 2. Ed., rev. amp. \_ Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

---

4 Conceito formulado na perspectiva de Paulo Freire.

## **CARTA PEDAGÓGICA RODAS DE DIÁLOGO: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DO GESTOR ESCOLAR NA ERA DIGITAL**

*Eliane Soares da Silva*

Professora Ana Lúcia Freitas,

Conhecer você foi muito importante para meu crescimento como gestora educacional. Na participação da disciplina de Metodologias de Ensino Superior no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, onde tive a oportunidade de vivenciar momentos reflexivos sobre teorias no campo da educação, tanto no ensino superior como na educação básica. E mais precisamente no trabalho envolvendo a Teoria de Paulo Freire, que me proporcionou retomada de estudos já realizados durante a Licenciatura em Pedagogia, década de 90, a respeito da contribuição de Paulo Freire para a formação docente. Recordar, reviver e compartilhar, foram momentos importantes durante as aulas, como também pensar em novas formas de registros para o contexto da educação digital. O uso do Diário de Registros (FREITAS, MACHADO e SOUZA, 2017), aliado à produção de vídeos, registros fotográficos e apresentação em prezi, trouxeram novas possibilidades para o processo reflexivo durante as aulas e saídas de estudos. Assim, vimos na teoria e na prática que “Paulo Freire compreende o registro como instrumento de apoio à reflexão sobre prática.” (FREITAS, 2010). E relendo meu Diário de Registros encontrei escritos sobre minha participação no XI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, que ainda não tive a oportunidade de compartilhar com você. Assim, nas linhas que seguem, compartilho estes registros e sua importância para a formação de gestores escolares.

O XI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire – Democracia, Escola, Campo e Cidade: Estratégias de Inter-

venção Social e Prática na Pedagogia da Libertação ocorreu em novembro de 2017 na cidade de Nova Santa Rita, Escola Municipal Santa Rita de Cássia. Participar pela primeira vez de um Seminário com o tema ligado às obras de Paulo Freire e como coautora do artigo Registro e Rigoriedade Metódica no Pensamento Freiriano: considerações a partir de produções discentes em outras linguagens, com Ana Lúcia Freitas (MPGE-UNISINOS) e Cleiva Lima (IFRS–FURG), representou experiência edificante para meu desenvolvimento educacional. O foco de nossa apresentação foi a saída de estudos a cidade de Rio Grande por meio de registro em vídeo e fotos elaborada para a aula de Gestão no Ensino Básico (MPGE-UNISINOS). O encontro Escola ComVida: compartilhando saberes, fazeres e alegrias na experiência de gestão da escola nos conduziu a vivenciar na prática da escola, observando e dialogando com gestores, o papel do gestor escolar na educação básica.

Na chegada ao XI Seminário Paulo Freire, cidade de Santa Rita fomos recepcionadas com um delicioso café, momento de acolhimento e aproximação. Na solenidade de abertura, painel Democracia, Escola, Campo e Cidade – Estratégias de Intervenção Social e Política em uma Pedagogia Libertadora tivemos a oportunidade de ouvir a fala do Mestre Davi Stival que trouxe reflexões sobre a democracia no sentido da participação plena da população. Enfatizou que a cidade organizada tenha voz e vez e que as mobilizações estejam fundamentadas em projetos. Dr<sup>a</sup> Vanessa Gonçalves Dias também explanou com uma retomada histórica sobre movimentos sociais, produzindo reflexões sobre os diferentes movimentos sociais existentes e a maneira de expressão dos novos movimentos sociais. Durante o debate, seguido após discurso dos palestrantes, muitos questionamentos foram destacados: “O grande desafio é nos libertarmos como indivíduos para depois dar asas para os outros se libertarem.”, “falas generalistas”, “resiliência”, “profecia: se não falarmos as pedras falarão por nós”, “A faculdade deve descer do pedestal”, “As coisas não podem ser impostas, precisam ser dialo-

gadas”, “Mais espaço de diálogos nas Universidades”, “valorização das micros políticas”, “O que tem de positivo nos novos movimentos?”, “Paulo Freire vem sendo domesticado”, “Deconstrução da Escola Pública”, “Paulo Freire desconstruído”, “Onde estão os educadores do Brasil?”. Essas falas durante o debate com palestrantes e público produziram inquietações e certeza da importância da participação de educadores em eventos como esse, que o diálogo, o ato de compartilhar experiências são importantes para reflexão sobre a atual situação da escola pública no Brasil.

A tarde foi o momento das Rodas de Diálogo. Iniciou-se com relatos de práticas pedagógicas de professores da rede pública municipal de Nova Santa Rita. Com estes relatos aprendemos que o uso de jogos como metodologia de ensino aprendizagem produz inovação na escola e conduzem alunos à autonomia, coletividade, raciocínio lógico, aprender a respeitar os colegas, alunos como sujeitos ativos no processo educativo. Que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.21). Que o conhecimento também vem da merendeira da escola, que se faz necessário a valorização do saber da comunidade. “Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência” (FREIRE, 1997, p.37).

Assim, a participação do XI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire me proporcionou novos desafios que iniciou com o percurso de casa até o local do evento. Perder o medo de ousar, de descobrir novos locais em cidades diferentes, de conhecer pessoas novas com pensamentos semelhantes. Ver pessoas, educadores reunidos no meio a natureza viva para dialogar sobre suas práticas, compartilhar saberes e refletir sobre a educação, me levou a pensar sobre a realidade educacional vigente no Brasil. Que ainda há esperança enquanto educadores, mesmo com dificuldades, continuam acreditando e lutando por melhorias na educa-

ção. “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não a burocratização da mente a que nos expomos diariamente”. (FREIRE, 1997, p.9). Enfim, o relato e a participação no XI Seminário Paulo Freire complementaram o trabalho realizado na viagem de estudos a cidade de Rio Grande pela oportunidade de compartilhar a experiência vivida na participação de Rodas de Diálogo com os gestores das escolas municipais de Rio Grande. Estas experiências me instigaram a promover uma Roda de Diálogos no meu ambiente de trabalho, no Curso Gestão Escolar e Tecnologias que ministro no Núcleo de Tecnologia Educacional, pensando em como realizar a Roda de Diálogos neste contexto. Com esta intenção, surgiu a proposta ousada de convidar você, professora Ana Lúcia Freitas, para mediar a Roda de Diálogo no primeiro encontro presencial do Curso de gestores, que ocorreu no NTE em março deste ano. Proposta pensada a partir da reflexão sobre a importância de proporcionar aos gestores escolares momento de pensar sua prática na incorporação das tecnologias digitais no contexto escolar. Uma Roda de Diálogo que envolveu rigor, amorosidade, reflexão, compartilhamento e tomada de consciência. Os registros desta Roda de Diálogo se deram de forma híbrida, um primeiro momento via Diário de Registros, seguido da proposição da elaboração de uma Carta Pedagógica (VIEIRA, 2010), digitalizada e publicada no ambiente virtual do Curso.

Por tudo isso, gostaria de convidar você professora Ana Lúcia Freitas a compartilharmos esta experiência no XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire para convidarmos os participantes do eixo Paulo Freire: políticas públicas e a gestão educacional a pensar sobre o potencial formativo do pensamento freireano que se realiza por meio das Rodas de Diálogo e suas contribuições para a gestão escolar na era digital, enfim, é a minha sugestão: Um diálogo sobre as políticas públicas de inserção das tecnologias digitais na escola e o papel do gestor escolar neste contexto.

**Palavras-chave:** Rodas de Diálogo. Gestão Escolar. Diário de Registros. Cartas Pedagógicas.



## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*- São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água, 1997.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Registro. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.362-363.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete. SOUZA, Micheli Silveira de. O Diário de Registros como instrumento de (trans)formação docente. In: **Revista Ambiente & Educação.** Dossiê temático: Saberes, Práticas e Formação de Educadores(as) Ambientais.
- PPGEA, FURG, Rio Grande, V.22 n.2, 2017. p.6-27. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/File/7886/5099> Acesso: 3/4/2018
- VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.65-66.



## CARTA PEDAGÓGICA DE INDIGNAÇÃO E RESISTÊNCIA PELA EDUCAÇÃO

*Alana Morari<sup>1</sup>*  
*Felipe Gustsack<sup>2</sup>*  
*Joaquim Rauber<sup>3</sup>*

Complexo, é esse movimento de escrita de uma carta pedagógica que foi, por tantas vezes, prática de Paulo Freire em sua andarilhagem com o mundo. Adriano Vieira escreveu que: “as cartas pedagógicas” tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação” (2010, p. 66).

Assim, escolhemos refletir-resistir-denunciar os desmontes da educação no contexto atual. A realidade que parece, a cada dia, tomar novas doses de força alastra a opressão que deixa, mais uma vez na história, os escritos de Paulo Freire vivos-revitalizantes-revigorantes. Isto é, lendo a obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), os sentimentos que temos é de que Freire está lendo uma vez mais o tempo que volta, como uma infelicidade pedagógica, social e econômica, a se repetir na história do nosso país.

Tomamos alguns conceitos de *Pedagogia do Oprimido*, leitura principal nesta escrita, para que possamos nos aproximar do desvelamento deste contexto de opressão e estarmos, a partir disso, conscientes de nossa práxis e da possibilidade de transformação como sujeitos históricos. Desse modo, “esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de libertação” (p. 41).

Circulando a realidade que tratamos, relembramos o que foi efetivado em 31 de agosto de 2016, quando a pre-

1 Professora na Rede Municipal de Arroio do Meio, alanamorari@gmail.com

2 Professor na Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, fegus@unisc.br

3 Professor no IFRS, Bento Gonçalves, joaquim.rauber@bento.ifrs.edu.br

sidenta eleita Dilma Rousseff sofre o impedimento na continuidade do mandato. Com o cenário de golpe instaurado, tememos o que, desde lá, estamos a viver: cortes e desmontes nas políticas públicas do Brasil, aqui especialmente tratadas aquelas relacionadas à educação.

Vínhamos, antes disso, em um caminho de lutas, desde Lula (2003/2010), que representaram outros lados e novos poderes na gestão do Brasil. Foi um período de instauração de políticas que finalmente chegaram às escolas públicas, por exemplo, dos contextos mais distintos e distantes possíveis. Estivemos nas escolas do interior, enquanto educadores, quando os primeiros sinais chegaram. Quando o dinheiro chegou para a escola, possibilitando autonomia a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); quando o ônibus escolar chegou, trazendo a efetiva oportunidade das crianças chegarem à escola, respeitando-lhes o direito de chegar e, chegar bem... Muitos outros programas e políticas públicas poderiam ser citadas, igualmente importantes e antes quase inexistentes. Importa, todavia, destacar os sentimentos que nos geravam enquanto profissionais da educação. Era um sentimento de força que nos tomava, semelhante a uma grande união pela e com a educação escolar das “gentes do nosso país”. Estava presente a ideia de que partíamos de lugares diferentes, singulares, mas éramos iguais nestes pontos de partida e que poderíamos alcançar destinos comuns-distantes-inovadores garantindo visibilidade e oportunidades à existência de nossas diferenças. Havia uma crença na educação escolar e, “crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária”. (FREIRE, 1987, p. 48).

Hoje, vemos chegar à escola-sociedade com muita força o discurso: “são tempos difíceis e por assim dizer, haverá ainda mais reduções”. Aliás, cabe registrar nossa indignação com o corte de recursos na educação de 2018, especialmente daqueles destinados às Universidades e Institutos Federais. É o sucateamento da educação brasileira tomando ainda mais força quando o Congresso Nacional

aprova a PEC 55/2016, que se torna a Emenda Constitucional 95, congelando por 20 anos gastos (diríamos investimentos) públicos. Congelando a educação, a autonomia recente que vinha se firmando. Esfriou-se o sonho de toda uma geração que está vindo aí.

Essa breve visualização do contexto é o ponto no qual queremos deixar em evidência nosso sentimento: opressão. Vigora, escancaradamente, a conjuntura de dominação, de opressores e oprimidos: daqueles que podem contra os que não podem, os que tem muito contra aqueles que nada tem, em que o muito é dado para os que tem de sobra enquanto é tirado/negado aos que nada/pouco tem. “Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, 1987, p.46). Para não estarmos “coniventes com o regime opressor” (FREIRE, 1987, p. 51) é que escrevemos, lutamos e refletimos.

Nestes movimentos de resistência e denúncia da realidade atual, o XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire nos assegura espaços, agora, cada vez mais diminuídos. Então, no “Legado e Presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul” está claro que, o legado de Freire está vinculado àquilo que deixou, material e imaterial, às gerações que assim como muitos de nós, conhecem-no pela sua singular e importante obra. De modo que sua presença é sentida-vivida pela intensidade de suas palavras escritas, pelo entusiasmo na transformação em um ser mais e, na esperança de tempos melhores. O momento atual é semelhante ao vivido por Freire e na sua leitura encontramos forças para nos alavancar, nos dar fôlego para resistir e ousar-tentar-criar-lutar.

O desgoverno atual do Brasil vem permanentemente apoderando-se de concepções bancárias e autoritárias no que se refere à educação. Paulo Freire nos acompanha e auxilia nesta reflexão, principalmente quando define “a concepção bancária da educação como instrumento de opressão” (1987, p.57). Há razões para o desgoverno se apropriar

desse modelo. Senso crítico, conscientização e autonomia são exercícios de uma educação libertadora. Na educação bancária temos 'a sonoridade' da palavra e não sua 'força transformadora' (FREIRE, 1987, p. 57), de modo que se tem um currículo fechado, estanque – alheio ao contexto – com memorização de informações dadas pela figura de um professor, cuja tarefa é encher os educandos de conteúdos, matérias. São questões que historicamente se debate e se tenta desconstituir na educação. Assim, o momento vivido evidencia que as consequências são a longo prazo, deixando verdades que são e serão afirmadas ao longo do tempo sem criticidade e reflexão, como absolutas. Para nós, todavia, não são e nunca serão inquestionáveis.

Propositadamente, esta é uma forma que os golpistas e seus aliados encontraram para travar os avanços, especialmente pedagógicos, na educação, ou mesmo o acesso à ela. Tendemos à repetição, à domesticação, às manobras de massas pelo escasso senso crítico desta proposta, pela falta de sentido, de poder criativo e o transformador – o que muito interessa aos opressores. Aos oprimidos, substituiu-se a atuação política e histórica pela passividade. Deixa-se que sejam dominados com toda a violência que o sistema carrega.

O convite agora é de que possamos nos lançar à resistência e à denúncia em todos os contextos possíveis, especialmente os escolares, tomando como referência a pedagogia problematizadora em seu sentido encarnado por Freire: "enquanto a concepção 'bancária' dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança" (1987, p. 73). Permanecer observando passivamente o desenrolar do contexto atual não nos é alternativa, ainda menos em educação. Precisamos clamar, nos mover e unir ações: pela manutenção dos fundos à Educação Básica de qualidade, às Universidades Federais, aos Institutos Federais e às políticas públicas especialmente aquelas direcionadas às minorias, que historicamente tiveram seus direitos negados/oprimidos/não representados. Por isso, talvez esse convite deva

enlaçar e circular, sob um tom de união-comunhão, a força dos coletivos.

A educação problematizadora, Freireana, nos coloca o mundo como algo não acabado: “já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte sua humanização” (FREIRE, 1987, p.75). Então, é possibilidade viva de enfrentamento desse contexto que vem nos assolando.

Por fim, em tom problematizador, deixamos a questão trazida por Paulo Freire (1987, p. 75), para que possamos seguir a reflexão em ritmo de inacabamento e melodia de luta, de harmonia e de resistência: “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?”

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido. Resistência. Problematização.

## REFERÊNCIAS:

- VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas In: STRECK, Danilo R; REIDIN, Euclides; ZIKOSKI, Jaime José. (orgs) 2 ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.





## CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES DE PAULO FREIRE NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM

*Naiara Greice Soares<sup>1</sup>*  
*Guacira de Ávila Javornik<sup>2</sup>*

**Resumo:** A reflexão que configura este artigo resulta de estudos sobre a inclusão na escola comum, tendo como suporte a Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva, e como arcabouço teórico, as obras de Paulo Freire. Estabelecer uma relação entre a teoria freireana de educação e a inclusão é almejar a transformação de uma realidade opressora, excludente e discriminadora para uma tão sonhada educação para todos. Ou seja, uma prática libertadora, por meio da qual as multiplicidades que envolvem o ser humano sejam os elementos impulsionadores desta transformação. O percurso metodológico alicerça-se na pesquisa bibliográfica, associando leituras e observação da realidade à interpretação e análise crítico-reflexiva.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Escola comum. Prática libertadora. Teoria freireana de educação.

### INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a Educação Inclusiva é considerada um direito incontestável nas escolas. Apesar do valor atribuído, ainda é necessário que as mais diferentes instâncias educacionais ofereçam uma educação de qualida-

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Especialista em Tradução/Interpretação e Docência em LIBRAS. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, disciplina Letras - Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Tradutora e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa. E-mail: s.naiara@hotmail.com.

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora da Educação Especial e Alfabetizadora da Rede Municipal de Erechim. E-mail: guacirajavornik@yahoo.com.br.

de para todos, independentemente de situação econômica, física, social, intelectual ou outra qualquer dos estudantes. Em relação a essa premissa, importante reportarmo-nos às práticas pedagógicas de Paulo Freire, as quais preconizavam uma educação, por meio da qual as pessoas eram consideradas agentes de transformação e libertação, incluindo, sem qualquer forma de discriminação, todos na escola.

Ao referirmo-nos à educação de qualidade para todos, é imprescindível traçarmos uma panorâmica dos avanços que vêm ocorrendo no Brasil. Muitas são as oportunidades de educação, fundamentadas nos paradigmas de inclusão, direitos humanos, articulação entre direito, igualdade e diferença, que têm gerado novas alternativas à transformação dos sistemas educacionais. Apesar disso, muitas mudanças ainda precisam ser efetivadas, especificamente, no que tange ao atendimento de estudantes com deficiência nas escolas de ensino comum.

Diante da concepção de que incluir não se restringe à oferta de vagas nas escolas, mas precipuamente, colocar em prática o princípio da igualdade como direito de todos, independentemente de capacidades ou habilidades, compreendemos que, além de recursos humanos para atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência, são necessários recursos financeiros e pedagógicos. Isto é, aspectos de natureza política, social e econômica que amparem e solidifiquem a prática pedagógica.

Ao colocarmos em evidência a igualdade de direitos, nossa intenção é a de enfatizar a necessidade de oportunidades iguais a todos, constituindo-se um dever do Estado proporcionar essa garantia, uma vez que a igualdade constitui um princípio de cidadania, conforme afirma Freire (1996, p. 67): “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.”

Se o acesso à educação é, fundamentalmente, um direito de todos, por meio do convívio com os outros e da

participação efetiva na escola, o estudante com deficiência pode desenvolver sua autonomia, reconhecer-se capaz de tomar decisões sobre seus direitos e, assim, crescer de forma partilhada, produtiva e desafiadora. Isso vai ao encontro do objetivo deste texto que é elucidar as contribuições e reflexões de Paulo Freire no que diz respeito à inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum. Ou seja, reverenciar os escritos do passado, inter-relacionando-os à inclusão dos estudantes com deficiência como um compromisso assumido e praticado por todos. No arcabouço teórico de Freire, a luta por uma educação para todos é inconteste, basta observarmos a definição de Educação Inclusiva atribuída por ele (2001, p. 23):

[...] uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais.

Assim como a educação deve ser para todos, a qualidade do ensino deve dar suporte à permanência dos estudantes com deficiência na escola, bem como ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE), elaborando e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de orientar professores que atendem a esses estudantes no ensino comum.

A máxima de que todo cidadão quer fazer parte da sociedade não é novidade, todavia, para que isso se transforme em realidade, o direito à educação deve ser exigido mediante participação política. Destarte, a educação como direito equivale à redução de desigualdades e discriminações nos mais diferentes contextos socioculturais.

## **PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Historicamente, a Educação Especial, no Brasil, tem início no século XIX; período em que alguns brasileiros, ins-

pirados em experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, organizam o atendimento a pessoas com deficiência visual, deficientes mentais e deficientes físicos, ou seja, portadores de deficiências<sup>3</sup>.

Segundo Mazzotta (2003), a inclusão que abrange a educação de deficientes, a educação dos excepcionais ou a Educação Especial, nos trâmites da política educacional brasileira, ocorre somente ao final dos anos 50 e início do século XX.

No período entre 1854 a 1956, marcado por iniciativas oficiais e particulares, é fundado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Sua fundação tem como inspiração o desempenho do cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, estudante do Instituto dos Jovens Cegos de Paris que, devido ao seu sucesso na educação, desperta o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Em 1891, o referido instituto passa a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ilustre e atuante professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Em 1857, após a criação deste, surge o Imperial Instituto dos Surdos-mudos que, após cem anos de fundação, no Rio de Janeiro, passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, tendo como caracterização uma educação literária e ensino profissionalizante para meninos surdos-mudos<sup>4</sup>, com idade entre 07 e 14 anos.

Por conseguinte, muitas outras ações, no Segundo Império, são realizadas, tendo em vista um atendimento médico-pedagógico a deficientes. Destacamos que o aten-

3 Portador de deficiência, deficiente e excepcional são termos usados na época, por isso são empregados neste texto. Contudo, após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o termo correto passa a ser pessoa com deficiência, conforme seu art. 1: "pessoas com deficiência são as que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...] em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas."

4 Surdo-mudo: expressão usada nesse período para se referir à pessoa que não escuta. Hoje essa nomenclatura não é mais usada; o termo correto é surdo.

dimento a deficientes mentais é feito no Hospital Estadual de Salvador, o qual assume essa responsabilidade, sendo a única assistência ofertada na época. Diante disso, alguns trabalhos científicos e técnicos são publicados no começo do século XX, a maioria com ênfase na Medicina, pois remontam trabalhos clínicos e tratamentos com deficientes mentais. Nos anos 20 desse mesmo século, o educador e jornalista Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), lança o livro “Infância Retardatária”, uma verdadeira obra que dá visibilidade às crianças com deficiência.

Em 1950, os estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público federal e estadual, prestam atendimento escolar especial a deficientes mentais, porém o atendimento às demais deficiências restringe-se a estabelecimentos particulares. Não obstante, nesse mesmo ano, é fundada a AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa, instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não sensoriais, pessoas com paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos. A partir de 1962, passa a manter intercâmbio científico com a *World Rehabilitation Fund (WRF)*, de Nova York, e desde então, realiza cursos para formação de técnicos em aparelhos ortopédicos e próteses.

Nessa panorâmica, em 1954, é fundada, no Rio de Janeiro, a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Com o passar do tempo, outras entidades surgem, e com a manifestação de diferentes APAEs, tanto o poder Executivo quanto o Legislativo colocam em pauta, em suas discussões, a pessoa com deficiência. Por extensão, algumas leis são criadas e o governo passa a contribuir com as respectivas associações.

Já no segundo período, de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional, o atendimento educacional aos excepcionais é assumido por campanhas específicas. Algumas voltadas aos surdos, instituídas pelo Decreto Federal nº 42.728, no INES, têm a finalidade de “promover, por todos os meios o alcance, as medidas necessárias à educação

e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional.”

Ao final de 1992, surge a Secretaria de Educação Especial (Seesp), por meio da qual, propostas e ações relacionadas aos campos financeiro, administrativo e pedagógico começam a ser delineadas por ação governamental, sob a responsabilidade do MEC – Ministério de Educação.

Diante desse cenário e em conformidade com o pensamento de Freire (2000), verificamos que os seres humanos não são meramente espectadores, mas sim, autores da própria história. Assim sendo, toda mudança deve partir da realidade concreta, jamais fundamentada em falsos sonhos, tampouco sem a crença da realização destes, pois os sonhos marcam o início de grandes projetos, como assevera Freire (2000, p. 26): “A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador.”

Na busca por mudanças de um mundo mais humano, justo e igualitário, a organização de movimentos de pessoas com deficiência, ao longo dos anos, tem levado suas necessidades ao conhecimento dos órgãos governamentais e, pouco a pouco, direitos têm sido conquistados, reconhecidos e valorizados.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Na tentativa de viabilizar a transformação da Educação Especial em Educação Inclusiva, o MEC, juntamente com a Seesp, no ano de 2010, efetiva a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito desta acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando à constituição de políticas públicas, promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Para consolidação da respectiva transformação, o

## MEC estabelece como objetivo da Política Nacional de Educação Especial:

[...] o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação inter-setorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 19).

A partir desse marco, a concepção de Educação Inclusiva, que normatiza as políticas educacionais, rompe com uma história de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, garantindo às mesmas a igualdade de oportunidades e a permanência em classes comuns do ensino regular por meio de atendimento educacional especializado. Importante ressaltarmos que dificuldades são enfrentadas pelos sistemas de ensino. No entanto, quando estas surgem de forma discriminatória, é preciso que alternativas sejam criadas para que, progressivamente, preconceitos sejam eradicados.

Nessa linha de pensamento, a educação escolar de qualidade deve oportunizar, sob os princípios da igualdade, a construção de uma sociedade mais justa e humana. Todavia, cabe a nós, professores, darmos o primeiro passo para que a inclusão também seja feita com qualidade. Do mesmo modo, cabe a nós sermos modelos para os estudantes, estabelecendo equivalência entre nossa prática educativa e nossos discursos, conforme corrobora Freire (1996, p. 115-116):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática.

Ao enfatizarmos a igualdade de direitos, assumimos uma postura a favor da educação de qualidade, valorizando uma educação balizada por escolhas, decisões e atos dos sujeitos. Dessa forma, compreendemos que a educação, em hipótese alguma, pode ser neutra, como o próprio autor argumenta:

[...] não pode jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. (FREIRE, 2000, p. 27).

Sob essa ótica e com a consciência do professor que luta a favor da boniteza da prática educativa, Ropoli (2010) declara que a inclusão rompe a ideia de escola conservadora e passa a contestar a organização estabelecida pelos sistemas de educação.

Não obstante, escolas, cujo trabalho não atende às diferenças, sentem-se inseguras numa proposta de Educação Inclusiva. Nesse sentido, é preciso desconstruir a estrutura vigente para que se possa construir um ambiente fundamentado numa concepção inclusiva que valorize as diferenças, numa plena inter-relação entre processo educativo e prática educativa responsável.

No que tange à relação entre educação e responsabilidade da prática educativa, Freire (2001, p. 44) corrobora:



[...] qualquer que seja a prática de que participe-mos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos. O direito de sermos tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de sermos respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de termos, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social.

Por mais que façamos valer esses fundamentos teóricos na prática educativa, deparamo-nos com uma diversidade composta por grupos que se identificam entre si, isto é, formação de grupos em decorrência de características idênticas ou similares. Todavia, uma escola inclusiva que acolhe a diversidade deve eliminar a possibilidade de agrupamentos e construir uma proposta de acolhimento, com espaço para que todos tenham condições de construir o conhecimento em sintonia com suas capacidades, desenvolvendo-se, em suas diferenças, como cidadãos.

De acordo com a teoria freireana, em muitos momentos do cotidiano escolar, somos obrigados a analisar nossa prática educativa e olhar tanto para nós mesmos quanto para nossos estudantes com a certeza de inacabamento do ser humano. Justamente esse inacabamento ou essa inconclusão, como denomina Freire, “[...] implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (1996, p. 61).

Nessa perspectiva, a escola passa a exercer uma função basilar, uma vez que não há melhor lugar para o exercício da alteridade com e sobre o outro. A esse respeito, ousamos fazer acréscimos à citação de Freire, inserindo pessoas com deficiência:

Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina

rica **[a pessoa com deficiência]**; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. (FREIRE, 1996, p. 136, grifo nosso).

Essa escuta descrita pelo teórico vai além da mera ação de ouvir; requer do professor uma pedagogia questionadora, ativa, dialógica, interativa, que discute e constrói os conhecimentos por meio da reflexão. Por conseguinte, a escola comum se torna inclusiva ao reconhecer e valorizar as diferenças de seus estudantes, desenvolvendo práticas pedagógicas que contemplam as diferenças, valorizam os conhecimentos prévios e em construção e promovem aprendizagens desafiadoras a todos.

Nessa linha de raciocínio, Freire registra a importância da formação docente continuada e progressiva. Ou seja, refere-se ao ato de ensinar fundamentado em alternativas e possibilidades, garantindo ao estudante condições de interagir e construir o próprio conhecimento. De acordo com sua teoria reflexiva (1996, p. 52), “[...] este saber necessário ao professor [...] não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também, precisa ser constantemente testemunhado, vivido.”

Ao contemplarmos as palavras do sábio educador, sentimo-nos confiantes ao afirmar que o AEE deve fazer parte da gestão democrática da escola, e no Projeto Político- Pedagógico (PPP) de cada instituição escolar, além da estrutura organizacional, devem ser previstos recursos necessários ao AEE em salas de recursos multifuncionais, bem como garantia desse atendimento aos estudantes, aquisição de materiais e equipamentos, além de professores especializados para a articulação das aprendizagens desenvolvidas nas salas de recursos com o ensino das salas de aula comum, que também atendem a estudantes que integram o público-alvo da Educação Especial.

Convém destacarmos que, em conformidade com o que prescreve o art.1 da Convenção dos direitos das pessoas (ONU, 2006), público-alvo da Educação Especial que necessita de AEE são as pessoas com deficiências que “[...] têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.”

Os atendimentos devem ser realizados no turno contrário e, preferencialmente, no espaço escolar. Caso a escola não tenha sala de recursos, a recomendação do MEC é que se procure a escola mais próxima. Assim sendo, o PPP também deve prever a articulação entre as diferentes escolas e entre os profissionais envolvidos no respectivo atendimento aos estudantes. Ademais, deve prever a organização de horário no contraturno dos estudantes e horário dos professores do AEE, confecção de materiais didáticos e orientação aos pais, professores e outros profissionais envolvidos no processo educativo.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Para a construção deste artigo, dedicamo-nos à leitura da teoria freireana, tendo como eixo norteador o objetivo de elucidar as contribuições e reflexões de Freire no que diz respeito à inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum. Após a seleção de obras do educador, concentramos nossa atenção em apontamentos, interrogações e estabelecimento de relações com nosso cotidiano escolar. Na sequência, desenvolvemos um trabalho de análise interpretativa, resultando na reflexão teórica aqui apresentada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o propósito de expor um pouco sobre a Política Pública da Educação Especial com a Perspectiva da Educação Inclusiva, a história da Educação Especial, demonstrando os avanços ao longo do tempo, chegamos ao final desta

reflexão teórica. Diante de uma panorâmica histórico-temporal, colocamos em evidência a forte presença de Freire, por meio de suas reflexões sobre a prática do professor no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum, ainda em construção. Sabiamente, o educador nos apresenta essa aproximação do professor com seus estudantes:

Preciso [...] saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 1996, p. 155).

Direito de ser, direito de estar presente no ambiente escolar, direito de partilhar conhecimentos, enfim, direito de aprender. Com essas expressões, finalizamos nossa reflexão, afirmando que a inclusão não se restringe somente à oferta de matrícula, pois esta não garante acesso, permanência e muito menos aprendizagem. Para que esse direito se efetive, mudanças radicais nos sistemas de ensino são imprescindíveis, desde a acessibilidade arquitetônica até o diálogo aberto, haja vista a necessidade de construção de um currículo inclusivo e de uma cultura que valorize as diferenças.

Inferimos, pelo exposto, que a inclusão dos estudantes com deficiência deve contar com um currículo desafiador e estímulo à aprendizagem significativa, diante da premissa de que o ensino é coletivo, e a aprendizagem, individual.

Constatamos também que nosso olhar deve estar atento às especificidades de cada estudante, pois, consoante ao pensamento de Freire (1996, p. 162-163), "O nosso olhar é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gen-

te formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando.”

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial – Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Política e Educação: ensaios/ Paulo Freire**. 5.ed. v. 23. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época).
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).



## CRÍTICA A PAULO FREIRE E A PONTE PARA UMA PARCERIA DE REGULAÇÃO IDEOLÓGICA.

*Verônica Ventorini Ferreira<sup>1</sup>*  
*Henrique de Souza*  
*Márcia Ecoten*

Situamos nossa proposta de trabalho no campo das políticas, tomando como referência nosso tempo caracterizado pelas relações entre os setores público e privado, que conferem caráter de mercadoria a direitos básicos do cidadão. A educação, sendo um desses direitos, há muito é permeada por parcerias que a desfiguram seu caráter de pilar fundador do Estado de Direito. Ainda observamos um segundo fenômeno, o movimento das ideias pedagógicas descortinado nessas organizações que interferem diretamente na educação. Acessamos esse fenômeno observando o modo como se apresenta, estrutura e justifica o Movimento Escola Sem Partido (MESP). Pretendemos apresentar a instrumentalização da crítica a Paulo Freire, presente no MESP, como fundamento de sustentação para uma possível parceria públicoprivada, às custas da dignidade dos profissionais e das instituições de educação básica e superior brasileiras; do pensamento de uma referência planetária no campo educativo; e do legado oriundo das teorias críticas. Nosso referencial teórico conta com o pensamento histórico crítico de Dermeval Saviani, a partir do qual, consideramos que nosso tema é parte de uma estrutura – o ideário ético para a educação – na qual estão calcados os sistemas de regulação da educação – a saber, todas as tentativas de sistematizar preceitos reguladores da prática educativa. O que nos impõe a obrigatoriedade de lidar com um fenômeno (o movimento de ideias influentes na sociedade brasileira contemporânea), que se materializa nas ações humanas, através de pequenas organizações. O MESP enquanto organização

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Mestrado em Educação,

dispõe o objeto de estudo (discursos) e expõe a temática (fundamentos éticos), se convertendo em campo empírico rico para pensarmos os fundamentos da educação contemporânea. No processo de análise dos discursos temos como referencial teórico a hermenêutica filosófica, de Hans-Georg Gadamer, que com seus modelos estruturais e considerações acerca da compreensão encaminha a análise para além de uma leitura objetiva, nos proporcionando abertura frente aos textos que se apresentam. Como referencial auxiliar João Barroso contribui com a caracterização do modelo de regulação que encontramos no MESP. Uma revisão do movimento nos proporcionou o contato com alguns dados relevantes que devem ser considerados em nossa exposição. O MESP não é apenas um movimento em prol da defesa dos estudantes ou um site sobre o assunto. Mas uma organização que rendeu dois Cadastros de Pessoa Jurídica (CNPJ) a Miguel Najib. A primeira empresa (CNPJ 23.857.417/0001-70) aberta em 28 de outubro de 2015, tem por Razão Social e Nome Fantasia Associação Escola Sem Partido.

Sua principal atividade econômica é “atividades de associações de defesa de direitos sociais”. A segunda empresa (CNPJ 22.743.156/0001-03) aberta em 26 de junho de 2015, tem por Razão Social Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli-ME e por Nome Fantasia Escola Sem Partido. Sua principal atividade econômica é “treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial”. Tratando-se de uma Eireli-ME (Empresa Individual de Responsabilidade Limitada – Micro Empresa), podemos saber que há apenas um sócio, o próprio empresário, e que sua receita bruta anual é inferior ou igual a trezentos e sessenta mil reais. Esta empresa é autora do processo N° 64253-55.2016.4.01.3400, de 04 de novembro de 2016, que versa sobre os Direitos Humanos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e culminou com a retirada do critério que atribuía nota zero às redações que viessem a ferir os direitos humanos. A crítica ao pensamento de Paulo Freire se situa no horizonte político



da educação, isto é, as ideias bases para o desenvolvimento dos projetos educativos. A perspectiva adotada para o pensamento de Freire primeiro se encaminha para o rechaço de uma educação contextualizada e dotada de sentido para o estudante, sob a acusação de que o uso de referenciais como Paulo Freire são doutrinadores; segundo desmoraliza os próprios cursos de formação de professores, afirmando que esses apenas se ocupam de passar adiante a doutrina de Freire, levando o senso comum a desacreditar da seriedade das instituições de ensino, principalmente as universidades; e por fim, para ocupar essa lacuna deixada pela péssima formação, oferecida aos futuros professores pelas universidades, pode entrar em cena a *Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli-ME*, com propostas de treinamento para as instâncias do Estado que aprovarem o Programa Escola Sem Partido. A maquinaria não é tão simples como parece, pois é preciso disseminar entre o senso comum a insegurança nos parâmetros éticos da prática pedagógica, e a esse objetivo o MESP tem servido muito bem. Paulo Freire torna-se alvo desse movimento, pois, só quem com olhos críticos vê os fatos e consegue estabelecer o diálogo entre micro e macro instâncias pode descortinar o horizonte. Excluir Paulo Freire de nossos referenciais educativos significa, para esse Movimento, a imparcialidade científica, para nós significa deixar às cegas aqueles que virão.

**Palavras-chave:** Escola Sem Partido. Paulo Freire. Parceria público-privado.

## REFERÊNCIAS:

- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II:** Complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2004.

## DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO LATINO AMERICANA

*Carolaine Kirch<sup>1</sup>*

*João Victor da Silva Vaiceulionis<sup>2</sup>*

Este trabalho integra uma pesquisa sobre qualidade de educação que vem sendo desenvolvida intitulada “A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a discussão sobre indicadores de qualidade da educação no Brasil (1972-2014)”. Esta apresenta a investigação das raízes históricas da definição de fatores que expressam a desigualdade da educação encontrada em nossas escolas, tema ligado à discussão de qualidade, com vista a compreendermos o desenvolvimento histórico dos debates sobre desigualdade na educação e seus resultados. Trata-se de um estudo de análise documental alinhado com os pensamentos de Paulo Freire. O artigo selecionado, “A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina”, da autora Nelly P. Stromquist, está veiculado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que, desde a sua criação, em 1944 vem trazendo importantes contribuições de educadores brasileiros e estrangeiros no campo educacional, repercutindo no pensamento pedagógico brasileiro e auxiliando na definição de políticas educacionais. Quanto à produção de Paulo Freire, serão utilizadas algumas obras principais para análise: *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como prática de liberdade*, ambas autorais de Freire e o *Dicionário Paulo Freire* que consiste em um estudo amplo de conceitos e ideias freirianas. O conjunto de pressupostos teóricos que orienta o procedimento metodológico dessa investigação tem natureza

1 Graduação de Letras Português-Espanhol na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, bolsista CNPq no PPG em Educação, carolainekirch@edu.unisinos.br

2 Graduando de Letras Português-Espanhol na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, bolsista CNPq no PPG em Educação, jvaiceulionis@edu.unisinos.br

dialética. Nessa perspectiva, adotamos a metodologia histórico-crítica, que visa compreender o desenvolvimento histórico objetivo, articulando texto e contexto no esforço de compreensão da problemática educacional. A análise desse trabalho resultou um zine, uma pequena revista extraoficial de literatura e desenhos, como forma de expressão artística.

**Palavras-chave:** RBEP. Paulo Freire. Educação. Desigualdade Social.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STROMQUIST, Nelly P. **A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, v. 85, n. 209, p. 11-28, jan/dez, 2004.

## DESMISTIFICANDO O PROJETO “ESCOLA SEM PARTIDO” ATRAVÉS DE OBRAS DE PAULO FREIRE

*João Abel Pasini Leandro<sup>1</sup>*

O projeto “Escola sem Partido”, defensor da educação “neutra”, encontra em Paulo Freire um dos principais alvos de acusações acerca da existência de uma educação ideológica, subentendendo-se que essa ideologia implementada pelo professor esteja voltada à ideias de esquerda, considerando-se o espectro político. Percebe-se a crítica direcionada a Freire no site oficial do projeto, constando artigos acusando Paulo Freire de “formar comunistas”. A crítica a Freire pode ser interpretada a partir de dois pontos de vista complementares: o primeiro relacionado ao momento global radicalmente contra qualquer pensamento que acolha movimentos contra hegemônicos ou favoreça indivíduos frágeis economicamente. O segundo ponto, certamente, está ligado a falta de conhecimento sobre o trabalho de Freire, além do conhecido complexo de inferioridade do brasileiro para com autores locais, visto que o autor é o único brasileiro a ter um livro integrando a lista das cem obras mais presentes nas ementas de universidades de: Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia, segundo o The Open Syllabus Project. A partir da desinformação que funda o projeto Escola sem Partido, somada a ilegitimidade do idealizador perante a área da educação – um advogado, autoproclamado “católico” –, este presente trabalho tem o objetivo de analisar criticamente o projeto Escola Sem Partido, apontando possíveis inconsistências argumentativas em suas propostas. Como base teórica de análise, serão utilizadas as obras Política e Educação, e Professora sim, tia não, ambas escritas pelo educador Paulo Freire. A metodologia utilizada terá duas etapas de análise qualitativas: a) análise

1 Graduando em Letras pela UNISINOS, bolsista PIBIC/CNPq no PPGEDU/UNISINOS, endereço eletrônico: <ja\_abel@hotmail.com>

documental do projeto Escola Sem Partido; b) análise bibliográfica das Obras *Política e Educação* e *Professora Sim, Tia Não*. A etapa (a) estará engajada no levantamento de argumentos apresentados como legitimadores do projeto, enquanto a etapa (b) confrontará esses argumentos segundo o ponto de vista das competências esperadas dentro do campo educacional. Os resultados esperados, levando-se em conta o conhecimento prévio sobre o projeto analisado, sugerem argumentos injustificáveis, corroborando para a formação de sujeitos não-críticos, despreocupados com a realidade social e intolerantes à pluralidade de manifestações religiosas e culturais; exatamente o oposto que se espera alcançar no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Escola Sem Partido. Educação Ideológica. Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS:

- FILHO, Luiz Lopes Diniz. **Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada**. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>> . Acesso em: 11 abr. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’Água, 1997.
- The Open Syllabus Project: Opening the curricular black box. Disponível em: <<http://opensyllabusproject.org/>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

## EXPERIÊNCIA NO PROJETO DESAFIOS NA FORMAÇÃO DA EJA: HORIZONTES PARA DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

*Filipe Botelho Soares Dutra Fernandes<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Experiência. Formação.

“Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho”.

*Paulo Freire*

Fazer parte do projeto Desafios na Formação da EJA: Horizontes para a Diversidade e Inclusão Social, como tutor do curso de formação de professores na área da Educação de Jovens e Adultos, tem sido um aprendizado que encaro como mais um presente que recebi ao longo destes quatro anos de vivências no extremo sul do Brasil.

Minha mudança para Rio Grande e meu ingresso na FURG me proporcionaram experiências que certamente têm contribuído para meu processo de desenvolvimento como cidadão questionador de ações que colocam o capitalismo acima dos interesses da população; população esta da qual faço parte e que se vê refém das práticas de poderosos que não medem esforços para alcançar seus objetivos, a ponto de interromperem o mandato de uma presidenta legitimamente eleita por voto popular e que por si só já fez história por ter sido a primeira mulher a ocupar a presidência em um

1 Bacharel em Direito pela Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO / SP. Graduando do Curso de Bacharelado em Arqueologia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG / RS. Membro do Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense – IFSUL / RS. filipebsdf@yahoo.com.br

país onde as diferenças de gênero ainda são tão marcantes. Com isso, Freire me auxilia a compreender que:

[...] o desejo de saber mais é o que nos move. Nesse movimento há saberes de experiência que dirigem nossa reflexão inicial, mas que, ao dialogar com a realidade, transformam-se em novos e mais complexos saberes da experiência, agora alimentados pela pesquisa que empreendemos. (FREIRE, 1985, p. 59)

Venho de uma pequena cidade no interior de São Paulo e que apresenta realidades diferentes das de Rio Grande, de modo que, enquanto lá vivi, assim como a maioria dos moradores, nunca tinha voltado minha atenção para questões que dizem respeito às minorias, que sinceramente não sei porque assim são chamadas, visto que são a maior parte da população; e uma parcela deste grupo é a dos educandos da EJA. Em uma cidade em que, segundo o IBGE, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 98,5%, confesso que o termo Educação de Jovens e Adultos é algo que nunca tinha chamado minha atenção, visto que, até então, não tinha parado para refletir que em cidades maiores, muitos precisam deixar seus estudos de lado por uma gama de razões que aqui não cabe elencar, deixando assim de concluir a chamada educação regular.

Lembro que enquanto estava no Ensino Médio, tive como colega de classe uma mulher de cerca de 40 anos que havia deixado seus estudos e havia retornado posteriormente, vindo a estudar na minha turma. Na época, confesso que achei estranho ter alguém quase da idade de minha mãe estudando junto comigo, assim como ela deve ter estranhado estar no meio de tantos adolescentes. Hoje, pensando sobre, vejo quanto deve ter sido difícil para ela a falta de uma política e de uma turma para EJA no município, uma vez que muitos estudantes da turma dificultavam sua estadia na sala de aula com piadas e insinuações que são comuns a adolescentes nesta idade.

Em nosso curso de formação de professores para a EJA, realizado nos polos de Capão do Leão/RS, Rio Grande/



RS, junto a cidade vizinha São José do Norte/RS, e São Lourenço do Sul/RS, muitos dos cursistas levam suas experiências com suas turmas de EJA. Neste sentido,

Ao buscarmos realizar uma prática de educação libertadora, humanizadora, devemos focar nossos olhares em um processo contínuo de compromisso de educadores com a realidade na qual estamos inseridos. Na medida em que temos convicção de que a prática educativa não é neutra, estamos contribuindo para o despertar da consciência crítica dos educandos.” (PEREIRA, CLARO, PEREIRA, 2016, p. 114)

Tendo muitos deles frisado o fato do perfil do educando da EJA estar mudando nos últimos anos, de modo que os que compõem estas turmas são cada vez mais jovens e, sendo alunos que deram problema nas turmas regulares, após serem reprovados em vários anos, acabam indo para estas turmas de EJA, normalmente no turno da noite, para que possam concluir seus estudos.

A Educação de Jovens e Adultos que precisamos trata-se de uma educação que se volte à realidade do educando. Constatamos que ele é adolescente, vindo de escola pública, sujeito que não progrediu na rede regular de ensino, que não compreende a importância da escola para sua superação; filho de pais com pouco estudo (isso também foi apontado em nossa pesquisa); educandos vulneráveis ao uso de drogas e a um distanciamento da escola, uma vez que se mostram alheios a essa. (CASEIRA, 2017, p. 115)

Vejo nesta situação, um paralelo do que acontecia com minha colega de Ensino Médio; ela conviveu com alunos que se assemelham a este perfil comentado pelos professores no curso e, provavelmente, se ela ingressasse em uma turma de EJA com este perfil de educando, talvez tivesse os mesmos problemas que teve quando ingressou em minha turma: era visível que ela estava ali por garra e determinação; isto ficava bastante claro quando se incomodava com

a bagunça e a falta de atenção e respeito de muitos alunos que, ao perceberem seu descontentamento, faziam questão de provocar e fazer insinuações acerca da situação dela ser mais velha e estar estudando.

Além de educadores da área da EJA, o curso é composto também de integrantes de movimentos sociais. É interessante ver o quanto estas pessoas têm a contribuir com seus relatos e histórias de vida, pois estes tipos de movimentos só chegam no interior de São Paulo pela televisão; em 25 anos, não me recordo de uma vez sequer ouvir falar do MST na região, embora muitas sejam as grandes propriedades no entorno. Outros movimentos, como o quilombola e o negro, também lá estão ausentes.

Neste sentido, achei intrigante quando ao chegar em Rio Grande, fiquei sabendo que aqui estava uma das maiores comunidades umbandistas do país; em um seminário sobre umbanda que participei no ano de 2017, fiquei sabendo que Rio Grande possuía uma das maiores comunidades umbandistas do país. Ao contar isto para amigos em São Paulo, estes acham estranho, pois a versão que lá chega do estado do Rio Grande do Sul, exclui totalmente a comunidade negra, de modo que foi uma surpresa me deparar com movimentos tão numerosos e fortalecidos aqui.

Nestes sete meses em que participo do projeto, muito vi e muito aprendi nos encontros, formações e contato com os cursistas, pois estes, bem como a equipe, me proporcionaram vivenciar realidades diferentes das de onde vim, e também diferentes das que encontrei em meu próprio curso ao chegar aqui.

Este curso integra uma das frentes de luta do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O PAIETS é um programa de extensão que tem cinco frentes de atuação: 1) Na retomada da Educação Básica; 2) No acesso ao Ensino Superior e na Pós-Graduação; 3) Na permanência de indígenas e quilombolas na Universidade; 4) Na formação de educadores e militantes de movimentos sociais

na EJA (e aqui é onde este curso de aperfeiçoamento está inserido); No diálogo intercultural com imigrantes senegaleses em Rio Grande/RS. Neste rumo,

[...] as práticas desenvolvidas nos contextos de atuação do PAIETS objetivam potencializar ações educativas que tenham em seu horizonte a Educação Popular como uma escolha política, uma vez que entendemos que a prática educativa é uma das formas de se lutar a favor da emancipação humana. Os princípios orientadores das práticas do programa apostam numa formação crítica e política, na possibilidade do 'ser mais'. (PEREIRA, CLARO, PEREIRA, 2016, p. 27)

Participar de um projeto que integra o PAIETS, tem me proporcionado vivenciar experiências cheias de saberes que vem com conhecimento popular, resultado das práticas do dia-a-dia de comunidades e populações que lutam a favor do reconhecimento e da igualdade de oportunidades para todos e todas em um país tão marcado pelas diferenças.

## REFERÊNCIAS:

- CASEIRA, Veridiana Gomes. **Olhares Sobre a Educação de Jovens e Adultos**: o rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande/RS. Dissertação de Mestrado do PPGEdu/FURG.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1985.
- PEREIRA, Roberta Avila; CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. **Da Retomada à Escolarização ao Acesso e Permanência na Universidade**: o paiets como possibilidade de transformação social. Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-34, jan./jun. 2016
- PEREIRA, Roberta Avila; CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. **Educação Popular na contramarcha da Barbárie**: reflexões sobre as práticas vivenciadas no Pré-Universitário Popular Quinta Superação.

PEREIRA, Vilmar Alves, MIRANDA, Sícerio Agostinho. **Olhares Sul-Rio-Grandenses sobre a educação de jovens e adultos e a educação popular.** Passo Fundo: Méritos, 2016.

## FREIRE: DIALÉTICA, EDUCAÇÃO POPULAR E POLÍTICA

*Deloíze Lorenzet<sup>1</sup>*

*Felipe Andreolla<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre a produção de Paulo Freire, renomado educador brasileiro, conhecido internacionalmente, e também destaque por sua atuação política na preocupação com a libertação humana. Nesse artigo, por meio de uma reflexão teórica, envolvendo o eixo: “Paulo Freire: políticas públicas e a gestão educacional”, realizamos um resgate das concepções formuladas por ele acerca dos conceitos de dialética, educação popular e política.

Por ser um trabalho com conotação política e educativa, também subentende a educação como um direito indistintamente, onde pautada em concepção de gestão democrática, afirma seu compromisso com maior justiça social, solidariedade e equidade, superando preconceitos e desigualdades.

As questões que delinearão essa pesquisa são:

- a) De que modo Freire apropriou-se da dialética? Quais os aportes teóricos que o inspiraram?
- b) Como foi que Freire desenvolveu a proposta pedagógica da Educação Popular? Em que consiste?
- c) De acordo com Freire, qual a interlocução entre educação e política?

1 Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Câmpus Avançado Novo Hamburgo, Doutora em Educação. E-mail: delolorenzet@hotmail.com.

2 Supervisor de Educação e Tecnologia do SENAI Visconde de Mauá, Porto Alegre, Mestrando em Educação UFRGS. E-mail: felipeandreolla@hotmail.com.

Com base nessas indagações desenvolvemos esse artigo científico que reconhece em Freire um educador de excelência.

## OBJETIVOS

- Resgatar o entendimento de Freire acerca dos temas: dialética, educação popular e política.
- Refletir com base no referencial teórico freireano sobre aprendizagem enquanto processo e o compromisso político que sustenta a proposta da educação emancipatória.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Estruturalmente esse tópico está subdividido em três partes: a primeira referente ao conceito de dialética; a segunda parte diz respeito ao conceito de educação popular, e por fim, a terceira parte resgata o tema educação e política.

### a) Freire e a dialética

A obra de Paulo Freire tem por princípio o uso do método dialético. Freire, apropria-se de estudos de Hegel, filósofo alemão, e tal influência acontece em sua produção.

Para Fonseca (2016, p.35), de acordo com Freire a relação opressor/oprimido, busca por um lado a emancipação das injustiças decorrentes da exploração do trabalho, por outro lado, afirma ser uma tarefa coletiva da construção do sentido no processo de humanização. “Dessa forma, pressupõe-se que a filosofia de Hegel influencia a noção de libertação de Freire, enquanto comunhão”. Freire afirma que o processo de libertação, não ocorre isoladamente, mas em comunhão, mediados pela realidade social e histórica.

Conforme Hegel, a dialética é um movimento, uma estrutura, ou até uma lógica do “vir-a-ser”. Para Hegel, a dialética e a ciência estão imbricados, ou seja, há um movimento, em espiral para a construção do conhecimento. Fonseca (2016) nos auxilia ao anunciar:

O termo dialética tem sua origem no termo grego *dialektiké*, termo composto de *lego*, que significa falar e *diá*, que significa através de, por meio de. Entre os gregos, indicava o diálogo, a arte da discussão. Em Hegel, a dialética explica a mudança pela contradição (FONSECA, 2016, p.36).

O método dialético também é desdobrado em três momentos: 1) da tese ou sincrese; 2) da antítese; 3) da síntese.

O primeiro momento, da tese ou da sincrese, diz respeito a uma visão caótica do objeto, o pensamento afirma determinada posição. Poderíamos dizer que são as primeiras impressões, as leituras prévias que temos sobre a verdade ou a realidade. Como atividade intelectual, esse momento é importante para o pensar sistemático, pois inicia uma trajetória, mas não pode permanecer nele, deve passar adiante.

O segundo momento, da antítese, é um momento de contradições, de oposições, de conflito, de confronto, de dar-se conta das falhas e das inconsistências. É um momento de despertar crítico, buscando uma reconciliação, como se fosse uma nova unidade entre esses saberes opostos.

O terceiro momento, a síntese, se caracteriza pela capacidade de apreender, de superar o confronto e absorver e conservar formulando nova unidade. A síntese vem a ser a culminância dos dois processos anteriores, superando-os. Após a realização da síntese, todo processo pode ocorrer novamente, progredindo sempre para um saber mais abrangente e melhor estruturado.

Freire também apropria-se de algumas concepções desenvolvidas por Marx, a exemplo do conceito de práxis, onde é colocado como ponto de partida o concreto, a realidade de cada sujeito e após há uma reflexão sobre essa prática, no sentido de ação- reflexão-ação. A práxis, de modo amplo diz respeito a uma ação e reflexão intersubjetiva que leva à constante transformação do mundo.

Na obra *A importância do ato de ler* (2011, p. 27) Freire revela que não é pertinente a insistência na quantidade de leituras sem a devida compreensão, pois, para ele o importante é a qualidade do texto, esclarecendo “um dos

documentos filosóficos mais importantes que dispomos, *As teses sobre Feuerbach*, de Marx, tem apenas duas páginas e meia...". Nessa afirmação Freire confirma a relevância dessa contribuição como um dos pressupostos de sua pedagogia. Nesse mesmo referencial Freire admite que a educação deve ofertar uma compreensão diferente das injustiças.

É nesse sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (FREIRE, 2011, p. 31).

Seguindo ainda a influencia marxiana, Freire aborda que a conscientização é constituída a partir da ação humana pelo trabalho, ou seja, o trabalho humano e as relações que se estabelecem são fundamentais para a formação da consciência. Para Freire também é essencial que a consciência vai sendo formulada em confronto com a alteridade, com o outro, esse processo não ocorre separadamente dos demais, pois é uma atitude crítica e se dá em interação comunicativa a partir de problematizações com outros sujeitos, em suas circunstâncias históricas e culturais. Outra característica que perpassa toda a obra freireana é a contextualização. Para Freire, o conhecimento é uma informação contextualizada.

#### b) Freire e a educação popular

Para Freire a educação se encontra ancorada em dois pilares: a consciência humana de sua inconclusão e ainda a vocação histórica e ontológica para ser mais, em outras palavras, para buscar a humanização. Nesse sentido, a aprendizagem é concebida como um processo contínuo, de reformulação do nível de compreensão e não como algo estável e acabado, mas em contínuo movimento. De acordo com a obra *Pedagogia da Autonomia*, educar "não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2002, p. 52).



Uma das principais sistematizações freireanas foi a tese apresentada para a Universidade de Recife, intitulada: *Educação e atualidade brasileira*, posteriormente essa tese originou a publicação do livro: *Educação como prática de liberdade*. Essa obra sintetiza algumas das convicções e opções epistemológicas, políticas e pedagógicas, permitindo o surgimento de uma nova concepção de educação, a educação popular.

Segundo Paludo (2001, p. 91), “é nos anos 1960, com Paulo Freire, que se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares” Tal iniciativa leva em consideração a realidade brasileira, em que as classes populares assumem papel central.

Em linhas gerais, a educação popular pode ser compreendida como uma nova forma de compreender a educação, especialmente na América Latina. Uma das premissas da educação popular é a busca da transformação ao invés da conservação ou reprodução social. Esse formato de educação aposta nos movimentos populares, na cultura popular, na tentativa de emancipar os sujeitos, essa proposta está vinculada a um projeto sociopolítico libertador.

A principal obra de Freire, referência mundial, é a *Pedagogia do Oprimido*, nesse livro é apresentada uma crítica à concepção bancária de educação, que leva a domesticação, considerando os estudantes tábulas rasas a serem preenchidas pelos depósitos do professor. Nessa concepção, o professor, professa, transfere conhecimentos e convicções, por meio da imposição, não gerando comunicação, pois não há diálogo, com confronto de opiniões e reciprocidade de trocas, não gerando conhecimento. Nessa obra Freire anuncia: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homes fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2003a, p. 66).

Outra premissa que o autor retoma é da necessidade de aproximar-se de outros sujeitos para que ocorra o processo de aprendizagem: “ninguém educa ninguém, ninguém

se educa a si mesmo, os homens se e ducam entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 2003a, p.68). Ou seja, educar exige a presença dos demais, dos outros, do encontro, do coletivo. Acerca desse envolvimento com sujeitos diferentes também expõe que não deve haver superioridade ou inferioridade, pois, há níveis de aprendizagem diferenciados e experiências de vida que permitem saberes diferentes: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 2011, p.84).

Para a pesquisadora Paludo, em sua obra: *Educação Popular em busca de Alternativas*,

É importante explicitar que, para Freire, a opressão não se reduz à dimensão da exploração econômica, abrange, também, a dominação cultural e política, as discriminações étnicas, de gênero, religiosas e de orientação sexual, bem como as relações predatórias com a natureza. Todas estas opressões são condicionantes construídos historicamente que impedem o homem de realizar sua vocação humana no sentido de ‘ser mais’ (PALUDO, 2001, p.79).

De acordo com essa visão, a Educação Popular é uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas. A seguir, passaremos para o próximo tópico, pois para Freire a educação inerentemente possui uma dimensão política.

Freire e a política

Freire foi um educador com opção política. Ele tinha clara radicalidade em sua opção em favor dos oprimidos e injustiçados, sua prática possuía um posicionamento claramente a favor das classes populares. De acordo com sua concepção não existe neutralidade nos processos educativos, pois qualquer processo tem por objetivo uma finalidade, revelando decisões, opções, convicções, direção, ou seja, tem uma implicância política.

Paulo Freire, em sua história de vida passou por situações de fome, fazendo com que desde cedo, descobrisse

materialmente que havia algo de errado com essa sociedade, e segundo seu entendimento, merecia ser concertado. Para Freire a sociedade era desigual e esse fenômeno não era um fatalismo e nem um determinismo histórico ou natural, mas devido aos interesses de alguns “dominantes”.

Freire atuou junto ao SESI, trabalhou com pescadores(as), camponeses(as) e trabalhadores(as) urbanos(as), dessa experiência teve contato com a dramaticidade da vida desses trabalhadores e trabalhadoras explorados, muitas vezes desanimados(as) e sem esperanças em um futuro melhor. Tais vivências, fizeram com que ele valorizasse o saber popular e também dedicasse maior rigorosidade para compreender criticamente a situação desses trabalhadores e trabalhadoras. Assim, refletia:

Não resisto à tentação de [...] chamar a atenção para a relação entre níveis profundos de violência de classe, de exploração de classe, cansaço existencial, anestesia histórica, fatalismo diante de um mundo considerado como imutável e ausência de consciência de classe entre dominados e violentados. Por isso, à medida que começam a se comprometer com a luta política, aprendendo a vivê-la, a enfrentá-la em seus diferentes aspectos, mobilizando-se, organizando-se para a transformação da sociedade, vão se assumindo como ‘classe para si’, superam o fatalismo que os ‘anestesiava’ historicamente (FREIRE, 2003b, p.46).

Com base nessas ideias Freire dedica-se a desenvolver um método de alfabetização, que buscava conciliar a consciência crítica e o engajamento político.

Outra causa de enorme relevância em sua trajetória era a defesa a democracia. Segundo Freire, os processos democráticos envolvem a luta pela justiça e pelos direitos fundamentais, onde todos indistintamente devem ter supridas suas necessidades básicas e ainda o direito ao respeito, sem sofrer discriminações, em virtude da orientação religiosa, sexual, origem racial, situação socioeconômica, diferença de gênero ou por outros fatores.

## Freire destaca em sua obra *Cartas a Cristina*:

O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada. Discurso crítico, bem fundado, que analisa, concretamente, os seus descompassos, suas incoerências. Discurso teórico, emergindo da compreensão crítica da prática, eticamente baseado (FREIRE, 2003a, p.201).

Nesse sentido, a democracia deve ser vivenciada, não apenas discutida. É primordial ainda que a democracia esteja aliada ao conceito de justiça social, determinadamente contrária a qualquer forma de preconceito e de violência, buscando a superação das desigualdades.

Na obra *A importância do ato de ler* no Prefácio elaborado por Antônio Joaquim Severino há a afirmação de que Freire produz sua obra pautada em educação política, retomando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois a alfabetização e a educação implicam em aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, numa relação dinâmica entre linguagem e realidade.

Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou 'astutas', negando de vez a pretensa neutralidade da educação. (SEVERINO, in: FREIRE, 2011, p.14).

Dando sequência na obra identificada como uma referência sobre a alfabetização e sua conotação política, Freire alerta que a neutralidade da educação "de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação". (FREIRE, 2011, p.40).

Nesse campo, as políticas educacionais indicam o papel do Estado como uma superestrutura que envolvem as

dimensões (municipal, distrital, estadual e federal), mediante a soma de esforços na garantia do direito à educação. De modo mais setorial, as políticas públicas educacionais devem ser orientadas por prioridades, vínculos e compromissos catalizando suas ações. De acordo com Dourado:

As políticas públicas no campo da educação, materializadas por meio de práticas sociais, não possuem autonomia diante da realidade social mais ampla, da qual são partes constitutivas e constituintes. Na medida em que se configuram como ato político, expressam sempre uma tomada de posição, uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação. A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional, em qualquer de suas feições, não possuem apenas uma dimensão política; são sempre políticas, já que não há conhecimento, técnica e tecnologia neutros, pois todos são expressões de formas conscientes, ou não, de engajamento (DOURADO, 2011, p.27-28).

Conforme o exposto, as políticas educacionais possuem disputas e atendem a alguns direcionamentos, ou seja, possuem um posicionamento e apoiam determinados fins. É oportuno afirmar que nossas experiências democráticas ainda são incipientes e necessitamos aprofundar as experiências. Uma forma de qualificar essa participação e envolvimento é por meio da gestão democrática. Para Luck (2014),

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2014, p.111).

Cabe ressaltar que Freire exerceu a função de gestão como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo de 1989 a 1991. Ou seja, além de contribuir teoricamente, exerceu na prática atividades que fizeram a diferença no campo da educação.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste artigo científico consiste em uma revisão bibliográfica, com base em aspectos qualitativos. A principal referência teórica é Freire, reconhecido como educador de excelência e pela vasta produção bibliográfica.

## **ANÁLISE**

A contribuição freireana é de extrema relevância educacional e social. Esse educador é reconhecido internacionalmente por sua epistemologia política e pedagógica. Freire (2011) assim explica acerca da transformação da sociedade provocada pelo processo educativo:

O homem novo e a mulher nova não aparecem por acaso. O homem novo e a mulher nova vão nascendo na prática da reconstrução revolucionária da sociedade. Mas, de qualquer maneira, podemos pensar em algumas qualidades que caracterizam o homem novo e a mulher nova. O compromisso com a causa do Povo, com a defesa dos interesses do Povo é uma destas qualidades. A responsabilidade no cumprimento do dever, não importa a tarefa que nos caiba, é um sinal do homem novo e da mulher nova. O sentido da correta militância política, na qual vamos aprendendo a superar o individualismo, o egoísmo, é um sinal, também, do homem novo e da mulher nova. (FREIRE, 2011, p.99-100).

Na sequência Freire realiza uma defesa em relação à autonomia, à liberdade, à igualdade, à solidariedade que pavimentam o caminho da libertação e salienta que por meio da participação política, coletivamente, podemos lutar por uma reconstrução da sociedade.

## RESULTADOS ESPERADOS

Por ser um artigo científico de natureza qualitativa, não há resultados mensuráveis. Espera-se que o mesmo tenha realizado uma contribuição para o melhor entendimento científico desenvolvido por Freire no tocante aos conceitos de dialética, educação popular e política, conforme o objetivo enunciado e também, que tenha provocado a reflexão de que a aprendizagem ocorre por meio de um processo e que todo ato educativo é político na medida em que tem um compromisso com a proposta da educação emancipatória.

Debater as ideias de Freire no contexto atual é de enorme relevância, uma vez que vivenciamos a condução dos processos políticos, por meio de “reformas”, ou seja, uma condução autoritárias dos processos, marcada por movimentos unilaterais e conservadores. Em tais atuações percebemos um anti-diálogo e resultados que produzem “contra-reformas”, destruindo e fragilizando a democracia. Frente a esse cenário dialogar com as concepções freireanas é afirmar a defesa por uma educação emancipatória, é afirmar a resistência pelos processos democráticos.

## REFERÊNCIAS:

- DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 21-48.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza et al. **Leituras de Paulo Freire na partilha de experiências.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- FONSECA, Nei Jairo dos Santos. Freire: reflexões e singularidades sobre a formação humana. In: GHIGGI, Gomerindo et al. **Leituras de Paulo Freire:** política, cultura e formação humana. São Leopoldo: Oikos, 2016. (p. 30-43)
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas:** uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial: 2001.



## GESTÃO E PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

*Daianny Madalena Costa<sup>1</sup>*  
*Ronaldo Kuhnen<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O presente trabalho busca a realização de uma análise reflexiva sobre gestão democrática e educação humanizadora, em dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de escolas públicas, uma pertencente à rede estadual no estado do Rio Grande do Sul e outro, de uma escola da rede municipal, no mesmo ente federativo. É certo que se pode perceber a preocupação com uma educação humanizadora nos PPPs, mas para isso é preciso concretizá-lo – etapa esta que não esboçaremos aqui. A proposta desse trabalho, é destacar os sonhos que estão nos PPPs das escolas, no sentido de, mais adiante, com o andar da pesquisa, dialogar sobre sua prática.

**Palavras-chave:** gestão, educação humanizadora, projeto político-pedagógico.

### INTRODUÇÃO

Nosso objetivo é encontrar subsídios nos PPPs de ambas as unidades educacionais e construir uma análise acerca de como a gestão se articula com a construção de uma escola para a humanização de homens e mulheres/ cidadãos e cidadãs para o respeito, à tolerância e ao cuidado de si e ao convívio com o outro, sempre diferente.

Partindo do pressuposto freireano de que a gestão educacional impõe o “dever de intervir, de liderar, de suscitar

---

1 Professora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional na Unisinos – Campus Porto Alegre.

2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional na Unisinos – Campus Porto Alegre.

agindo sempre com autoridade, mas sempre também com respeito à liberdade dos outros, à sua dignidade” (FREIRE, 1991, p. 44). Para isso, não é possível, para os gestores, omitirem-se de seu projeto político de educação, assim como é impraticável, que para a construção de uma educação popular, democrática e humanizadora, conceba-a como se “sua fosse”, exercendo sua liderança de maneira autoritária.

Nesse sentido, é que Lima (2010, p. 195), a partir de Paulo Freire, concebe a gestão democrática, como uma prática sustentada:

Numa abordagem crítica e antiautoritária de educação, experimenta-se através de múltiplas categorias, que podem ser entendidas como dimensões complementares gravitando ao redor das suas concepções de gestão democrática, de organização como *prática da liberdade*, de mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos: gestão colegiada, administração dialógica, gestão participada, autogoverno da escola, administração democrática, democratização e autonomia da escola. [grifos do autor].

A gestão escolar, por isso, não é tarefa que se faz isoladamente, mas ao contrário, no coletivo. Desse mesmo modo, Lima (2000) enfatiza que a administração escolar sem democracia é mero instrumento. A gestão, conseqüentemente, considera o todo em relação às partes, significando uma ruptura paradigmática aos padrões mais clássicos da administração, que estavam pautados sobre as tarefas de controlar, supervisionar, mandar (Lück, 2011).

Para isso, na gestão escolar, que não é mais imaginada como o saber específico do diretor da escola, é necessário, para além da participação daqueles que estão envolvidos cotidianamente no seu contexto, que tal engajamento desemboque numa construção daquilo que desejam realizar, bem como de um planejamento, fruto do seu projeto pedagógico.

Sendo assim, Gadotti (2012) adota o argumento de que seja desnecessário adjetivá-lo como “político”, o projeto da escola, porque sempre o será. Porém, é bem mais que um

plano, pois não é somente o somatório de objetivos, metas e procedimentos. É projeto “que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa; esquema; noção inicial, escrita e detalhada, do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar” (dicionário Aurélio, 2018). O projeto político-pedagógico da escola, portanto, é encharcado de intencionalidade e só assim se justifica e se torna algo “vivo”, que extrapola a formalidade do escrito e, efetivamente, pretende ser cumprido. Complementarmente a essa ideia, Freire e Faundez (1985, p. 38) propõem que o projeto político-pedagógico “tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos sociais”.

Sendo assim, o passo seguinte de nossa atenção é poder perceber de que forma os PPPs de duas escolas dialogam com a construção de uma gestão a favor da humanização - do ser mais, de uma educação para a humanização. Afinal, para Freire esse é o princípio da educação popular e democrática. A categoria “ser mais”, nesse sentido, “encontra-se situada na obra de Freire como um conceito, chave para sua concepção de ser humano” (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

Mas como Freire pensa dialeticamente o mundo, sabe, por isso que humanização e desumanização fazem parte da factibilidade das gentes enquanto projeto de ser. E se

[...] ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade (FREIRE, 1987, p. 30).

## **A PROPOSTA DOS PPPS – CONVERSANDO COM OS DOCUMENTOS**

Nossa proposta é buscar nos documentos das escolas (municipal e estadual) o que alimenta seu ideal de educação,

de que forma articula uma proposta de educação humanizadora, a partir da provocação de Freire (1987), sobre liberdade, justiça, luta dos oprimidos, - com sua prática de gestão. Cabe dizer que não faremos uma aproximação com os fazeres efetivamente realizados na escola, mas compreender se os documentos apontam para tamanha tarefa.

Ambos os colégios estão localizados em áreas com muitos desafios humanos a serem superados, e percebe-se que em seus PPPs existe a preocupação de olhar para as questões humanas. No colégio estadual há na "filosofia do estabelecimento de ensino" a priorização do investimento no ser humano, em que não exista exclusão econômica, política, cultural ou religiosa, onde deve se ter igualdade de condições a todos. (Colégio Padre Rômulo Zanchi. 2016).

Da mesma forma nas finalidades segue a Legislação Educacional

[...] de considerar o aluno em processo de aprendizagem e desenvolvimento promovendo ações que levem ao respeito às diferenças socioeconômicas e culturais, completude da trajetória escolar com ampliação de jornada, garantia do direito de recuperação ao longo do processo educativo, respeito às diferentes matrizes étnicas, raciais, de orientação sexual e de gênero (Colégio Padre Rômulo Zanchi, 2016. p. 5).

Do mesmo modo, no documento da escola municipal (2017), há o reconhecimento de que nossa sociedade, fruto do projeto capitalista neoliberal, vive o apogeu do individualismo, do consumismo, do imediatismo, colocando em "xeque" os valores humanos de uma convivência mais harmônica entre homens e mulheres e o ambiente. Assevera, portanto, a crença no trabalho coletivo, marcado pela promoção da tolerância, da compaixão, da solidariedade, da união, do amor ao próximo.

O convite é colocar todos os valores humanos em prática na vida das escolas, nossos adolescentes e jovens estão carentes em vivenciar estas práticas, seja em casa, na rua ou com grupos de amigos. Os PPPs tem a grande possibilidade

de desenhar seu caminho, a favor dos valores da integridade moral, ética, ambiental e espiritual. Só assim teremos uma sociedade solidária, justa e coerente com o pensar e o agir. Com essa compreensão percebe-se que os valores são aprendidos não apenas na escola, mas também nela. O trabalho com valores se enriquece muito se estiver contido no PPP da escola dando sentido mais profundo as metas da educação.

[...] o tema dos valores, foi e será um tema-chave em qualquer processo de ação e de reflexão sobre as pessoas e suas ações desde a religião à filosofia, desde o pensamento social às doutrinas econômicas e políticas, desde a educação à psicologia. Em geral, tudo está envolto em valores (ou contravalores) que dão sentido às ideias e às propostas que em cada âmbito são estabelecidas. (ZABALZA, 2000, p. 21).

Assim, sob o viés dos valores, Zabalza (2000) aponta que nenhuma educação terá sentido, e se sustentará se não estiver comprometida com os valores. São eles os grandes orientadores que ajudam a dar sentido à vida, a construir-se como pessoa responsável, comprometida e emocional e socialmente ajustada.

É necessário também continuar lutando sempre contra os desvalores que afligem tanto as instituições de ensino, sobretudo aquelas que se deixam conduzir por grupos de interesses pessoais e políticos. No dizer de Paulo Freire (2000).

Mecanicistas e humanistas reconhecem o poder da economia globalizada hoje. Enquanto, porém, para os primeiros nada há o que fazer em face de sua força intocável, para os segundos não apenas é possível, mas se deve lutar contra a robustez do poder dos poderosos que a globalização intensificou ao mesmo tempo que debilitou a fraqueza dos frágeis (p. 56).

Obviamente, está colocado aqui o desafio entre os paradigmas do mundo contemporâneo, sua globalização fi-

nanceira e o avanço da lógica descomprometida com o outro – assistida muitas vezes nas mídias sociais. Como diante disso, formar cidadãos? Temos estruturas para isso? A preocupação com esse trabalho é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vemos nos PPPs das escolas e as práticas realizadas. Segundo Freire:

Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível. (2000, p. 53).

É certo que se pode viabilizar tanta humanidade que se encontra nos PPPs, mas como concretizá-lo? Essa sem dúvida é uma das grandes tarefas da gestão escolar, como ato de testemunhar a própria mudança. “Possivelmente, um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de um tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível”. (FREIRE, 2000, p. 55).

Sendo assim, encontramos no PPP da Escola Estadual Padre Rômulo Zanchi, uma proposta de gestão que se mostra exequível, porque se faz na ação colegiada, como a encarregada de dirigir e coordenar o trabalho político e pedagógico da escola.

Nesta direção, percebemos que o seu PPP aponta a responsabilidade do Conselho Escolar como a instância que, tendo a participação do diretor[a], vice-diretor[a], coordenador[a] pedagógico e membros eleitos pela comunidade escolar terá a possibilidade de efetivar esta educação humanizadora porque este colegiado:

Tem como funções articular, elaborar, propor, problematizar, mediar, operacionalizar, e acompanhar o Projeto Político-Administrativo e Pedagógico da escola, a partir das deliberações e encaminhamentos do Conselho Escolar (Colégio Padre Rômulo Zanchi, 2016. p. 8).

Nesta Escola, o PPP enfatiza que os alunos devem ser motivados à construção do processo educacional, “[...] conscientizando-o de seu papel como construtor de seu conhecimento e proporcionando uma visão globalizada da sociedade, inserindo-o como parte importante e transformadora da realidade” (2016, p.5).

E aos demais membros do estabelecimento, a escola “proporciona espaços de formação continuada a todos os integrantes dos segmentos da comunidade escola” e “oportuniza condições que favoreçam o crescimento integral e harmônico, adquirindo um conhecimento crítico da realidade e a vivência de valores morais e sociais” trabalhando “na perspectiva de uma educação com propostas desafiantes, metodologia participativa, significativa, comprometida com a criatividade e criticidade”..(2016, p.6).

Na escola municipal Alfredo Juliano, talvez na intenção de concretizar os destinos de seu desafio, encontramos em seu PPP (2017), metas que traduzem seu desejo de executar o documento em análise. Elas introduzem uma concepção de gestão, reforçando a ideia de que há uma liderança que se ajusta ao trabalho de possibilitar

[...] aos docentes o trabalho em equipe para obtenção de um funcionamento integral da escola, estimulando uma relação de igualdade, respeito e consideração por meio de reuniões e/ou formações pedagógicas (Escola Alfredo Juliano, 2017, p. 43).

E aos estudantes viabilizar as “[...] condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, instigando o desenvolvimento da capacidade de observar, de refletir, de criar, de julgar, de decidir e de agir” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ALFREDO JULIANO, 2017, p. 43).

Nesse sentido, percebemos o compromisso com a educação humanizadora em ambas as escolas. Contudo, não sejamos ingênuos em crer que isso seja facilmente posto em prática, porém, necessariamente, já é um bom começo de conversa.

## O QUE PODERIA SER UMA CONCLUSÃO

Esse trabalho, não abarcou uma pesquisa que pudesse trazer elementos da prática cotidiana, porém, acreditamos que do ponto de vista de haver um projeto preocupado com a construção de uma escola humanizadora, no sentido freireano, ambos os estabelecimentos os têm.

Percebemos que os PPPs têm uma finalidade muito importante na vida das escolas e que popõem o compromisso com a possibilidade de construir uma sociedade mais justa, fraterna e humana, na direção de ajudar a comunidade escolar a enxergar como transformar sua realidade cotidiana – como ser mais.

Na condição de documentos que guardam os desejos do estabelecimento educativo, os PPPs orientam a vida da escola na grande e importante missão da formação plena dos indivíduos, para a construção de sua autonomia, sua identidade, para que tornem-se protagonistas de sua própria história.

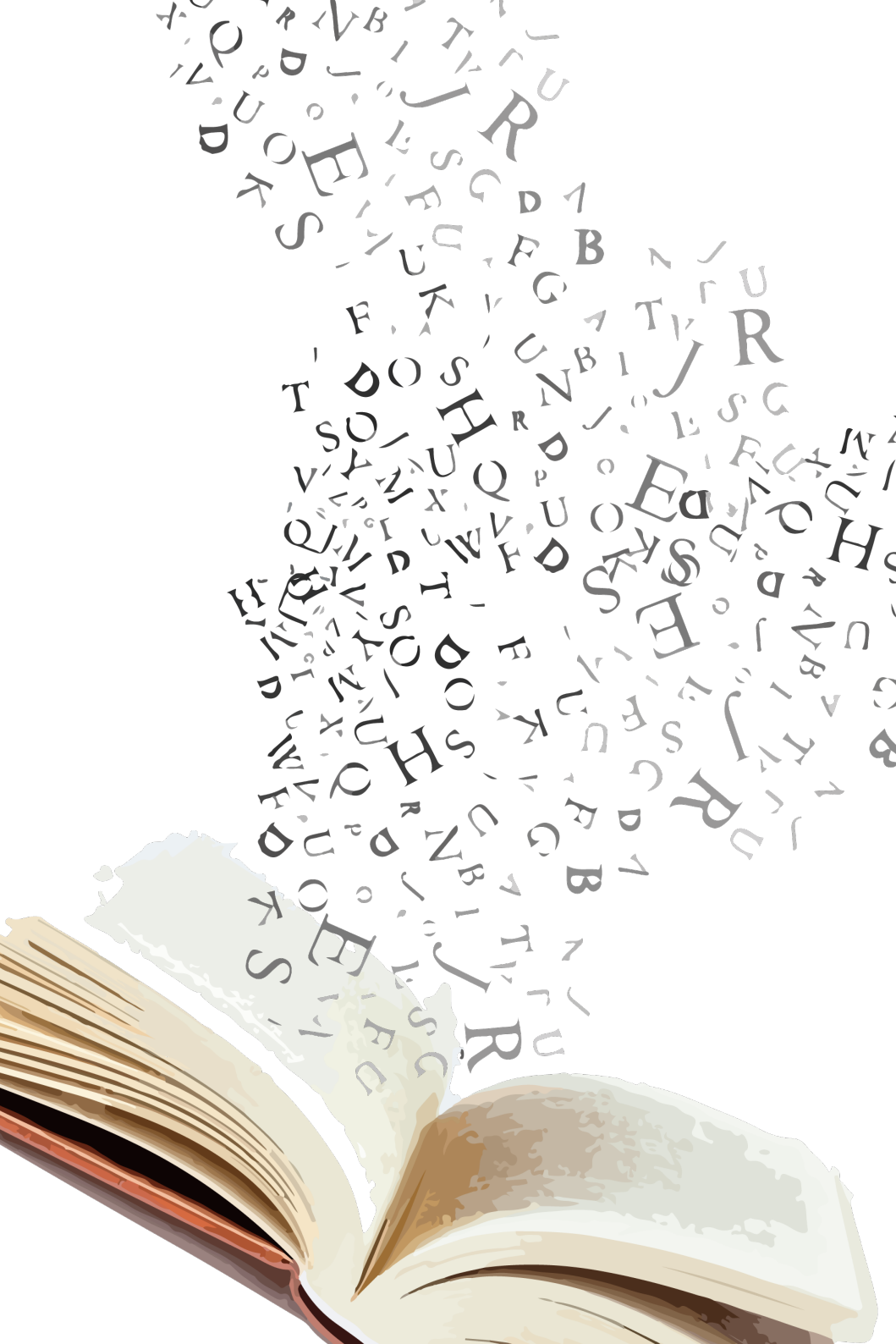
Ambas as escolas têm em seus documentos a proposta desafiadora de uma gestão comprometida com uma educação humanizadora, que invista em todos os membros da comunidade em exercerem seus papéis decisivos na promoção do ser mais, porém, claro está que esta é uma tarefa que se assume como compromisso mais do que efetivamente uma prática consolidada. É exatamente isso que nos põe a pesquisar/caminhar, na busca de intervenções possíveis entre o sonho de saber factível e o compromisso com o cotidiano cheio de tensões e contradições – esta sem dúvida é uma boa ação necessária à gestão da escola.

## REFERÊNCIAS

- COLÉGIO ESTADUAL PADRE RÔMULO ZANCHI. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Santa Maria, 2016. Documento de uso interno da instituição.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ALFREDO JULIANO. **Projeto Político-Pedagógico**. 2017.



- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez. 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GESTÃO DEMOCRÁTICA. LIMA, Licínio. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PROJETO. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. [versão online], 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/projeto/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- SER MAIS. ZITKOSKI, Jaime. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio pedagógica**. Ano 4, n. 13, maio/jul. 2000.



## HUMANISMO EM PAULO FREIRE: NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA CONTEMPORÂNEA

*Ane Patrícia de Mira<sup>1</sup>*  
*Carolina Schenatto da Rosa<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho constitui-se como um diálogo entre duas professoras que, durante a realização do Mestrado em Educação, trabalharam com os escritos de Paulo Freire e com a temática do humanismo nas políticas públicas e na gestão educacional. Do encontro destas duas investigações, surgiu a seguinte questão: como a humanização, na perspectiva de Freire, é contemplada pelas políticas públicas de educação e quais as possibilidades de se estruturar uma Política Nacional de Humanização que englobe a educação? A partir de um breve resgate da biografia do autor, situamos o humanismo na história e no campo da educação; então, nos detivemos a responder nossa pergunta de pesquisa, que nos levou a compreender que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto política pública universal e permanente, constitui-se como espaço profícuo para que o humanismo de desenvolva enquanto novo paradigma da educação básica contemporânea.

**Palavras-chave:** Humanismo. Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire.

### INTRODUÇÃO

Ser humano(a) é mais do que existir, é ser capaz de dialogar e de refletir; ser humano exige consciência e coletividade. A esse diálogo e reflexão em torno da existência e do ser humano, chamamos de humanismo. Desenvolver a

1 Mestra em Educação pela Universidade La Salle/ Canoas. E-mail: ane.mira23@gmail.com

2 Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista CNPq. E-mail: carol-510@hotmail.com

consciência e a coletividade são processos inerentes à educação. Educação e humanização são, portanto, dois conceitos indissociáveis. A educação, em qualquer lugar do mundo, requer respeito pela natureza, pela vida, pelo ser humano em suas individualidades e semelhanças. E esse respeito, essa consciência, se adquire por meio da educação. Foi a essa constatação básica que nós chegamos ao pensar a respeito da atualidade do pensamento de Freire, seu legado e sua presença no Rio Grande do Sul.

Paulo Freire propôs um pensamento comprometido com a vida, com a dignidade, com a cidadania e com uma prática político-pedagógica e existencial humanizadora. Para além das teorias e metodologias de alfabetização, Freire é referência, também, no âmbito da gestão pública, tendo exercido uma gestão humanizadora frente à Secretaria de Educação de São Paulo e como assessor em diversos países. Na política pública brasileira, percebemos as contribuições do patrono da Educação tanto para a gestão em saúde, quanto para a gestão em assistência social, por meio da Política Nacional de Humanização (PNH), baseada em um modelo participativo e popular. A democratização da gestão, proposta pela PNH, buscava viabilizar uma política pública “coletiva” e “cogestiva”.

Tendo em vista as contribuições de Paulo Freire para as políticas de saúde e assistência social, nos interessa compreender como a humanização, na perspectiva do autor, é contemplada pelas políticas públicas de educação e quais as possibilidades de se estruturar uma Política Nacional de Humanização para a Educação. A atualidade do debate em torno da humanização na gestão educacional pode ser percebida em nosso cotidiano, nos processos de opressão e de resistência presentes dentro e fora do ambiente escolar. Na escola, docentes, discentes e gestores reproduzem a opressão naturalizada, oriunda de um modelo educacional historicamente desigual. Por essa razão, a diversidade e a equidade são elementos fundamentais para o combate à opressão e, conseqüentemente, para a educação humanizadora.

Para tanto, organizamos nosso texto em dois momentos: primeiramente, retomamos de forma breve alguns aspectos importantes da biografia de Freire, relacionando sua práxis com a educação humanizadora; então, ampliamos um pouco nossa discussão ao apresentarmos uma síntese da história do humanismo, a partir do paradigma moderno-europeu, situando os seres humanos e a educação no processo de humanização por meio da Política Nacional de Humanização.

## **PAULO FREIRE: UM SER NO MUNDO E COM O MUNDO VOCACIONADO A SER MAIS**

A fim de analisarmos com o máximo de acuro a pedagogia humanista de Freire, buscamos, antes, conhecer um pouco de sua trajetória enquanto educador. Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921 e veio a falecer em 2 de maio de 1997, em São Paulo. Além de educador e pedagogo, Freire foi um filósofo brasileiro e é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. Influenciou, também, o movimento chamado de pedagogia crítica. Sua formação no ensino superior foi realizada na Faculdade de Direito de Recife, em Pernambuco. Porém, não satisfeito com essa carreira e tendo contato com a educação por meio de sua primeira esposa, Elza, atuou como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, como diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), de 1947 a 1954, e como superintendente na mesma instituição, de 1954 a 1957. Ao lado de outros educadores e pessoas interessadas na educação escolarizada, fundou o Instituto Capibaribe. Freire, como educador, foi de professor de escola a criador de ideias e métodos.

Para nossa investigação, embora nos importasse também a jornada pessoal de Freire, focamos no estudo de sua pedagogia, de base humanista, conforme expusemos no tópico anterior. Contudo, vale salientar o percurso do autor nas mais diversas modalidades de ensino, níveis de educa-

ção e espaços públicos e privados. De suas primeiras experiências de alfabetização em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963, advém a base e

[...] a coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. (FUNDAÇÃO PAULO FREIRE, 2017).

Freire transitou em várias universidades afamadas, exercendo sua função não só de professor, mas educador engajado em uma educação libertadora e transformadora da realidade de pessoas, principalmente, das zonas rurais. Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard. Durante os dez anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional junto a vários governos do Terceiro Mundo, principalmente na África. No Brasil, a metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instaurada, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde encontrou um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses. Durante 5 anos, dedicou-se a trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*. Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para reaprender seu país. Por essa ocasião, foi docente na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Importante para a evolução de sua pedagogia foi sua atuação, em 1989, como Secretário de Educação no Município de São Paulo, maior cidade do Brasil. A análise e narrativa de seu período de gestão na Secretaria de Educação

de SP foi escrita na obra *Educação na Cidade* (FREIRE, 1991). Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores.

Paulo Freire é autor de muitas obras. Nos textos que utilizamos em nosso estudo, observamos a educação humanizadora capaz de contribuir para que as pessoas desenvolvessem sua consciência e sejam autores de sua história, na busca e luta pela vocação de ser mais (FREIRE, 2015). Por sua práxis educativa, coerente com sua pedagogia, recebeu numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. Freire recebeu a outorga do título de doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades. Além disso, recebeu, por sua contribuição na área educacional, entre outros, os seguintes prêmios: Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980); Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986) e Prêmio Andres Bello da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, obra dirigida aos educadores e que resume a pedagogia freiriana para a educação libertadora. (FREIRE, 1996).

De acordo com Streck et. al. (2010), a obra de Freire se traduz por sua dialogicidade, situando-o na origem de um novo paradigma pedagógico. Por dialógica, entendemos a abordagem filosófica de Freire em sua interação com as outras pessoas, lugares e saberes. A partir de sua dialogicidade, há a construção de sua pedagogia “que emerge na América Latina e se afirma, hoje, enquanto obra coletiva em processo de construção e reinvenção nas diferentes experiências de luta e organização de classes populares no mundo todo.” (STRECK et al, 2010, p. 17). Assumimos a teoria freiriana e sua dialética como base para nossa análise dos resultados pela coerência de sua dialogicidade, pela abertura que essa dialética permite aos vários saberes e que é melhor expressa por Streck et. al. (2010):

O pensamento freiriano é provocativo e instigante porque está sempre em movimento, aberto às diferenças culturais e aos novos desafios diante das realidades sociais. Freire é um pensador que não apenas propõe o diálogo como caminho para a educação, mas constrói um pensamento profundamente dialógico. Para todos os que atuam em educação, ele continua a ser um autor central na discussão teórica e na inspiração de práticas inovadoras em relação às formas alternativas e criativas de cada projeto pedagógico que lute pela emancipação. (STRECK *et al*, 2010, p. 20).

A profusão de artigos, dissertações e teses encontrados nos bancos de dados, tanto da Scielo quanto da CAPES sobre a temática da Humanização que citam Freire é grande e não se restringe ao campo da educação. Na área da saúde, por exemplo, com ênfase às práticas humanizadas, categorias como amorosidade, alteridade e diálogo são observadas como características dos profissionais da saúde humanistas e defendidas a partir da pedagogia freiriana. Neste sentido, também encontramos referência à inclusão oficial do termo amorosidade, na perspectiva freiriana, como um dos princípios da política nacional de educação em saúde no SUS. Conforme descrito no Diário Oficial da União (BRASIL, 2013), amorosidade é

a ampliação do diálogo nas relações de cuidado e na ação educativa pela incorporação das trocas emocionais e da sensibilidade, propiciando ir além do diálogo baseado apenas em conhecimentos e argumentações logicamente organizadas. (BRASIL, 20 maio 2013).

De acordo com Garré e Henning (2013), o legado freiriano deixou muitas contribuições teóricas que, são “referentes ao processo de humanização, no qual é fundamental o exercício da tríplice-relação entre a visão de mundo, a de homem e a de sociedade.” (p. 277). Não temos a pretensão de esgotar as possibilidades de análise das teorias de Freire em nosso trabalho, o que consideramos inviável. Deste modo, observamos que enquanto sín-



tese de inúmeros referenciais e vivências em sua trajetória como ser humano e educador, sua dialética humanista é marcada por um profundo compromisso “com a mudança, com a ‘transformação do mundo’, propondo uma educação integral do ser humano, que será alavanca para o desenvolvimento social” (p. 284).

Além disso, o Humanismo em Freire constitui o que defendemos, juntamente com Paviani (2007) como Humanismo Latino. Este, além das características do humanismo geral, como o direito à vida, à educação básica, à moradia, ao trabalho, à liberdade de expressão, à recusa da violência, ainda acarreta uma compreensão cultural e histórica do existir. “O reconhecimento da diversidade cultural e da importância do diálogo como meio de acesso ao convívio dos homens e das sociedades.” (PAVIANI, 2007, p. 16) é conceito que perpassa toda a obra de Freire e contextualiza-se nos processos educativos. Dessa forma, “o humanismo latino ensina-nos a necessidade de descobrir, além da racionalidade científica e instrumental, as vivências cotidianas, as formas de vida, o pensamento coletivo.” (p. 19). Esse Humanismo, latino e em Freire, é o que assumimos em nosso estudo como Humanismo para a educação contemporânea.

## **HUMANISMO, POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO: RELEITURAS DO NORTE A PARTIR DO SUL**

O Humanismo pode ser entendido, a priori, como um movimento que tem no homem o protagonista da História e de seu tempo, responsável por seu estar no mundo e pelas relações que estabelece. Objetivando maior compreensão desse estar no mundo, buscamos contextualizar a percepção de Humanismo a partir da Europa em função da influência do pensamento hegemônico para a construção da política educacional brasileira e, também, par ao pensamento de Freire. Embora conscientes de que o tema não se esgote em um único trabalho, dada sua profundidade e inúmeros desdobramentos, nos atrevemos a uma tentativa de sistematização de seu histórico a fim de analisar de forma coerente o

Humanismo em Paulo Freire como um novo paradigma para a Educação Básica contemporânea, no contexto brasileiro.

Enquanto novo paradigma, o Humanismo de Freire é plural e dialético, conforme sua práxis, defendida por toda sua vida e um dos pilares de sua pedagogia:

A pedagogia do diálogo que praticava fundamenta-se numa filosofia pluralista. O pluralismo não significa ecletismo ou posições, adocicadas, como ele costumava dizer. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. É o que mantém a coerência da sua prática e da sua teoria. Paulo era acima de tudo um humanista. Seria a única forma de classificá-lo hoje. (GADOTTI, 2005, p. 15).

Tendo como base os escritos de alguns autores, tanto em teses, livros quanto artigos (MENDONÇA, 2008; GARRÉ; HENNING, 2013; XIMENES, 2014; DASSOLER, 2015; GADOTTI, 2015), discorreremos brevemente sobre os três Humanismos que mantêm interfaces com o de Freire, são eles: Humanismo Cristão, Humanismo Existencialista e o Humanismo Marxista. Nossa explanação sobre as bases teóricas e filósofos expoentes de cada vertente do Humanismo aqui mencionadas não tem como objetivo aprofundamento analítico, muito mais a contextualização das fontes filosóficas que dialogam com e ecoam na obra de Freire.

O Humanismo Cristão, também reportado como Humanismo Existencialista Cristão, em nossa análise, baseia-se em um dos filósofos influenciados pela doutrina cristã e que realizou seus estudos por uma defesa do ser humano constituído na relação com os outros. Gabriel Marcel, segundo Nogare (2008), desenvolveu sua teoria humanista a partir da ideia do homem como um ser encarnado, que busca um sentido para a sua vida. Somada a essa ideia está a de pensar em Deus como uma relação incluída no ato de fé. Dessa forma, o ser humano se completa a partir do encontro pessoal entre Deus e o seu eu já que "A comunhão aparece em seu pensamento como uma comunhão autêntica, na qual o outro é reconhecido como presença." (GARRÉ; HENNING, 2013, p. 283). Dassoler (2015) aproxima a concepção de ser

humano de Marcel e Freire. A autora afirma que Marcel, em sua obra, concebe o ser humano "como um ser itinerante, inacabado, ainda por se formar; formação essa que está em vias de uma educação da esperança, que visa à construção da essência." (p. 73).

O Humanismo Existencialista é comumente referenciado a partir do filósofo francês Jean-Paul Sartre e, enquanto corrente filosófica, se caracteriza pela análise da condição da existência humana. Essa afirmativa é possível ao observarmos os escritos de Sartre (2014), na obra *O Existencialismo é um Humanismo*. Nela o autor analisa o ser humano a partir de sua existência transcendente no outro.

Humanismo, porque lembramos ao homem que não há outro legislador senão ele mesmo, e que é no desamparo que ele decidirá por si mesmo; e porque mostramos que não é voltando-se para si mesmo, mas sempre buscando fora de si um fim que consiste nessa libertação, nesta realização particular, que o homem se realizará precisamente como humano. (SARTRE, 2014, p. 44).

Como mencionamos anteriormente, os três Humanismos que aqui salientamos estão íntima e dialeticamente substanciados ao longo de toda a obra de Freire. Porém, nenhum deles é tão relacionado à teoria e à pedagogia freiriana quanto o Humanismo Marxista. Karl Marx (2004) desenvolveu o pensamento humanista marxista tendo o ser humano como um ser natural, mas que possui uma especificidade que o identifica como humano. Segundo Nogare (2008), a sociabilidade, em Marx, é a capacidade que o homem tem de relacionar-se com os outros e, assim, formar uma sociedade. Nessa, o homem, através do trabalho e em relação com os outros homens, assegura a satisfação de suas necessidades naturais, transformando a natureza e aproximando-a de sua humanidade. O Humanismo Marxista observa que o homem é aquele que "humanizando a natureza pelo trabalho, se cria ele mesmo homem, se torna produtor de si mesmo." (NOGARE, 2008, p. 102).

O entendimento das concepções e teorias humanistas citadas anteriormente, é de suma importância para que se compreenda o Humanismo em Paulo Freire enquanto paradigma para a educação contemporânea. Tanto sua pedagogia quanto seu método podem ser analisados sob essa perspectiva, pois Freire, além de educador, foi um ser humano que buscou manter a coerência entre seu discurso e sua prática humanizadora.

Neste sentido, admitimos que se há um processo humanizador, também há o desumanizador, porque “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 2015, p. 40). E ambos se encontram presentes nas políticas educacionais, uma vez que, como nos lembra Freire (2015), a educação serve tanto para oprimir quanto para libertar. Eis, portanto, a necessidade de uma leitura crítica das políticas públicas, que considere a humanização ponto central da formação dos sujeitos para a transformação da realidade. A humanização está relacionada com projeto de transformação político-social e histórico que compreende os humanos em sua totalidade, contemplando suas subjetividades, diversidades, desejos e necessidades. A humanização é produto e resultado da cidadania, por isso é essencial para a elaboração e efetivação de políticas públicas sociais. Políticas públicas que não garantem a universalidade, a qualidade e a equidade de serviços, por exemplo, são políticas que se contrapõe à humanização, dando continuidade às opressões que compõem a desumanização (FREIRE, 1991).

Na perspectiva das políticas públicas, portanto, a humanização está relacionada com a dignidade humana, com a ampla cidadania e com o respeito a equidade por parte das instituições. Paraphraseando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), está relacionada a consciência de todos (as) e de cada um (a), da liberdade individual que não ultrapasse o direito coletivo. Encontramos esses elemen-

tos na PNH, política pública vinculada ao Sistema Único de Saúde (SUS) pautada pelos seguintes princípios: transversalidade, indissociabilidade entre gestão, atenção e o protagonismo, corresponsabilidade e autonomia dos sujeitos e coletivos. A partir destes princípios, a humanização é definida como “a valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores.” (BRASIL, 2010. p. 8). Ou seja, é, ofertar atendimento de qualidade articulando os avanços tecnológicos com acolhimento, com melhoria dos ambientes de cuidado e das condições de trabalho dos profissionais (idem). Essa definição pode ser replicada para qualquer política pública, seja ela da área da saúde, assistência social, educação etc., pois essa definição não é puramente teórica, é uma postura ética que tem por compromisso a participação e a conscientização dos sujeitos frente à transformação da realidade; o que altera a noção de cuidado que o próprio Estado tem para com os cidadãos e cidadãs.

Compreendemos que essa alteração de percepção se relaciona com a premissa do humanismo freiriano de que todos nós, seres humanos, somos vocacionados a sermos mais. Com isso em mente, voltamos nossos olhares para a educação e recorreremos à Constituição Federal, que estabelece como princípios para o ensino a igualdade de acesso e permanência na escola; a liberdade de pensar, aprender, ensinar e pesquisar; a garantia de qualidade e demais condições básicas para que as alunas e os alunos concluam seus estudos. Premissa a partir da qual toda a política educacional é baseada.

Tendo isso em vista, centraremos nossa reflexão nos aspectos da igualdade de acesso e da permanência na escola, uma vez que, cientes de nosso inacabamento, acreditamos que a educação continuada seja um dos mais sólidos caminhos para a efetividade de uma educação humanista e humanizadora. Ou seja, a humanização e qualidade do ensino dependem diretamente da garantia de uma educação para todos e para todas ao longo de suas vidas. Dependem, portanto, de uma política de Educação de Jovens e Adultos. Igualdade e permanência, portanto, são entendidas aqui

como o direito de todos e todas a frequentarem espaços de formação e socialização para além dos 12 anos de escolarização que compõem a educação básica; igualdade e permanência significam possibilitar que todos e todas desenvolvam novas habilidades, conheçam e transformem a si mesmos(as) e ao mundo.

Enquanto mecanismo de superação das condições de alienação e exploração, a humanização é um direito que deve ser exercido ao longo de toda a vida, “do berço ao túmulo”. É o direito tanto de conhecer o novo e quanto de conhecer melhor o que já se conhece. É o direito de vir a ser, expresso pelas dimensões antropológica, pedagógica, estética, ética e política. Essas dimensões perpassam pela compreensão da sua história, do tempo e contexto em que está inserido (a) e das possibilidades de transformá-la; perpassam, assim, por espaços educacionais que permitam essa compreensão e possibilitem que todos e todas sejam autores e atores de seus processos de ensino-aprendizagem por meio da mediação.

Esse vir a ser, essa admiração com o mundo e sua posterior transformação transcendem a educação básica, não podem ser datadas, pré-determinadas e delimitadas a um período tão curto da vida. Se a educação básica é humanizadora, ela prepara os (as) alunos (as) para a busca permanente e responsável pela liberdade (FREIRE e FAUNDEZ, 2017), busca essa que é realizada pelo resto da vida. Cremos que a Educação de Adultos, enquanto política, é o espaço para que esse movimento de busca seja intensificado, ressignificado e partilhado entre homens e mulheres de diferentes idades, culturas e percepções de mundo. Assim, não se trata de compreender a EJA enquanto prática humanizadora, o que certamente o é, mas algo maior, para além da leitura da palavra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cremos que a humanização, cujo caminho é a educação, é um direito de todos e todas; sua universalidade está, justamente, na leitura do mundo e em sua conseqüente liberdade. Enquanto espaço de leitura de mundo, de promoção

da liberdade e de conscientização, a Educação de Jovens e Adultos está em paralelo com a educação básica, podendo ser vivenciada antes, durante e depois do processo educativo formal. Enquanto espaço humanizador, contribui para a formação de um novo ser humano, transformando diretamente as existências por meio do diálogo e do trabalho coletivo.

Diálogo e trabalho, portanto, são duas categorias essenciais à humanização e a Educação de Adultos. E serão, por essa razão, as linhas que nos auxiliarão a costura-las neste trabalho. O diálogo é um exercício substancialmente democrático e revolucionário. É matéria prima do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a reflexão não se constrói sozinha, ela necessita do coletivo para fazer-se e refazer-se, criar e recriar-se. Essa vivência coletiva, horizontal e produtiva, como nos lembra Freire (2015), é direito de todos, não privilégio de alguns. Na perspectiva de uma política para todos ao longo de toda a vida, a EJA, se constitui em espaço de diálogo que permite a homens e mulheres assumam-se como “[...] um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”. (FREIRE, 1996, p. 46). Em referência a Fals Borda (2009), um ser sentipensante.

Sendo a EJA uma política para além da educação básica, tal qual nós a concebemos, ela se constitui como uma política de educação permanente e humanizadora. A Política Nacional de Humanização, em sua dimensão pedagógica, seria contemplada, portanto, pela EJA. Ou seja, a EJA, enquanto dimensão pedagógica da Política Nacional de Humanização, se constituiria enquanto campo, o espaço institucionalmente destinado para que homens e mulheres reflitam e ajam sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2015).

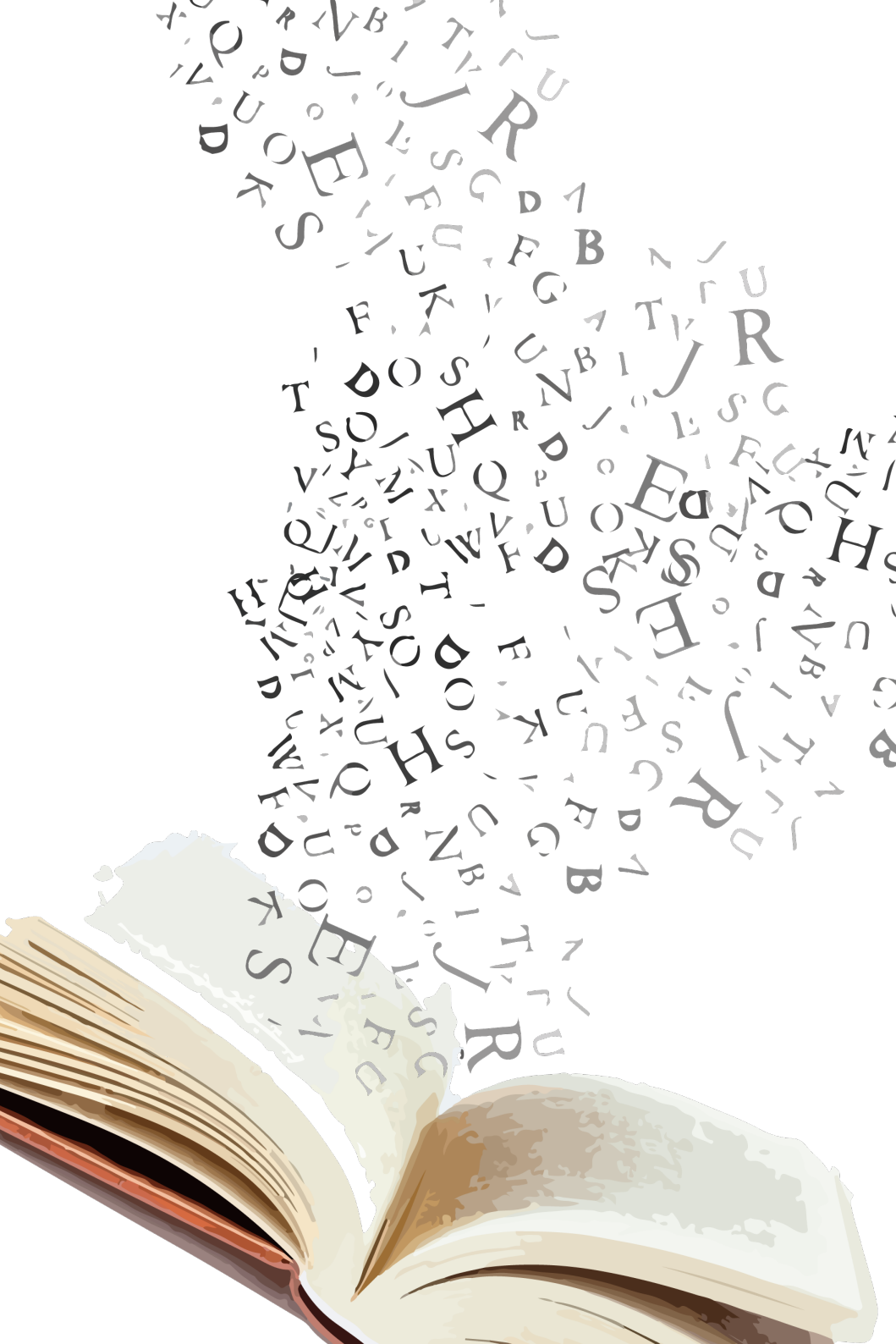
## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Sobre o Programa HumanizaSus**. 2010. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/acoes-e-programas/humanizasus/sobre-o-programa>. Acesso em 20 mar 2018.

- \_\_\_\_\_. **Diário Oficial da União** (DOU) de 20 de maio de 2013. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2013/05/20>. Acesso em 20 mai 2017.
- DASSOLER, Olmira Bernardete. **A gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas**. Tese (Doutorado). 248 fls. Universidade Católica de Brasília. Brasília – DF, 2015.
- FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Victor Manuel Moncayo Compilador. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2015.
- FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- \_\_\_\_\_. Plantador do Futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia – Paulo Freire: a utopia do saber, n.4, p.06-15, 2005.
- GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Corrêa. O Pensamento Humanista Cristão e algumas reverberações na pedagogia freiriana. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 275-296, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/13564/12688>>. Acesso em 15 ago 2017.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Paulo Freire: **Patrono da Educação Brasileira**. Disponível em <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em 10 ao 2017.



- MENDONÇA, Nelino Azevedo. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos: Introdução à Antropologia Filosófica**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em jul 2016.
- PAVIANI, Jayme. **Cultura, Humanismo e Globalização**. 2ª ed. Caxias do Sul (RS): Educs, 2007.
- SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- STRECK, Danilo. (*et al*). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- XIMENES, Lavínia de Melo e Silva. **A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador**. (Tese de Doutorado). 299 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2013.



## INQUIETAÇÕES DA DIRETORA GERAL DE UMA ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

*Rosemere Impéres Lira<sup>1</sup>*

Prezados Gestores participantes do XX fórum de estudos:  
leituras de Paulo Freire,

É com muita satisfação que encaminho esta carta para partilhar com vocês algumas inquietações que fazem parte do meu cotidiano enquanto diretora geral de uma escola de educação básica da Rede Jesuíta de Educação.

No âmbito pessoal, a educação sempre esteve presente no meu horizonte. Concluir a educação básica, em seguida o ensino superior. Fazer pós-graduação *latu sensu* e, depois de muitos anos, a tão sonhada pós-graduação *strictu sensu*. Sinto-me feliz por ser aluna do curso de mestrado em Gestão Educacional da Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Todas as reflexões realizadas ao longo do curso me ajudam a amadurecer alguns pensamentos verdes que tenho em relação ao meu papel enquanto pessoa e educadora.

Na minha trajetória profissional, em diferentes espaços educacionais, professora dos anos iniciais e ensino superior, coordenadora pedagógica e, atualmente, diretora geral, tenho vivenciado a angústia de alunos e, principalmente, das famílias, com relação à dificuldade que a escola tem sentido em assumir o seu verdadeiro papel, que é garantir a aprendizagem de seus estudantes.

Assumir a direção da Escola Santo Afonso Rodriguez – ESAR, situada na cidade de Teresina, Capital do estado do Piauí, no mês de fevereiro de 2017, tem me levado à reflexão de que estabelecer objetivos claros em busca de uma

---

1 Rosemere Impéres Lira. Aluna do curso de mestrado profissional em gestão educacional, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Profa Dra Ana Lúcia Souza de Freitas. E-mail: [diretoria@esar.org.br](mailto:diretoria@esar.org.br)

educação de qualidade deve ser o cerne da minha gestão. E para tanto, é necessário que eu assuma o forte compromisso com toda a comunidade educativa no sentido de fortalecer cada vez mais a qualidade da prática desenvolvida dentro da ESAR.

Minha prática como diretora, tem evidenciado que, no movimento interno experienciado pela comunidade educativa, a necessidade de fortalecer a qualidade do trabalho desenvolvido na escola, com base na mediação da gestão, é um anseio de todos. Afinal, os registros que faço do cotidiano da escola evidenciam uma rotina intensa que pede o olhar cuidadoso do gestor sobre a vida dos alunos, a relação alunos-docentes, a formação docente, a relação coordenação pedagógica-docentes, os recursos, a relação com as famílias, os planejamentos, o calendário, os projetos, a acolhida aos estagiários, os editais de concessão de bolsas, a busca por parcerias e até questões básicas na estrutura física, pois “como ensinar e

Aprender com alegria numa escola cheia de poças d’água com fiação ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida, inventando enjoo e náusea?” (FREIRE, 1991, p.33)

Acredito, então, que a qualidade da educação oferecida pela escola e de que forma essa qualidade pode ser potencializada pela ação da direção, apontam para uma reflexão sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas gestoras que articulem toda a comunidade escolar para a construção de um ambiente de escuta, participação e tomada de decisões. Sobretudo, para a participação das famílias dos estudantes, tendo em vista que a importância da construção de uma relação saudável entre escola e família tem permanecido no cenário de desafios no campo educacional.

Por isso, meu propósito é transformar a minha prática, de forma a contribuir para elevar o nível da qualidade da aprendizagem dos 751 alunos matriculados na ESAR. Confesso que bate o medo. Medo de não corresponder às expectativas. Por outro lado, sinto-me ousada em pensar uma escola viva, que ultrapasse a concepção bancária, aquela

que impede “um sério empenho de reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1987, p.29).

Nossa escola é particular filantrópica, integrante da Rede Jesuíta de Educação. Tem como foco ofertar uma educação guiada pelos princípios da Pedagogia Inaciana da Companhia de Jesus, voltada a crianças, adolescentes e jovens, de modo especial os que residem no bairro Socopo, contexto de muitas dificuldades sociais e econômicas. Destaca-se como referência educacional, pois propõe-se a formar integralmente seus alunos, no testemunho de liderança cristã, no espírito de solidariedade comunitária e no respeito às diferenças.

Para ingressar na ESAR é preciso participar de um processo seletivo. Por meio de edital, anualmente, ofertamos bolsas de estudo 100 % integral de gratuidade a candidatos cuja renda familiar per capita não exceda o valor de 1,5 (um e meio) salário mínimo (nacional) vigente no ano da análise socioeconômica. O processo tem suas diretrizes planejadas e acompanhadas por uma comissão avaliadora de concessão de bolsas de estudo, instituída para esse fim e é operacionalizada pelo setor de serviço social com acompanhamento da direção geral.

Todos os nossos estudantes são provenientes de famílias expostas às mais diferentes formas de vulnerabilidade. A legitimidade que a comunidade atribui à escola é visível, no entanto, o medo de perder a bolsa de estudo, causa, de certa forma, uma pacata participação das famílias na rotina escolar. Eis aí a minha maior inquietação: Tenho percebido que o receio de perder a bolsa de estudo afasta as famílias da rotina da escola.

Acredito que não é possível desenvolver uma gestão solitária. É necessário que criemos diversas e diferentes práticas de integração, reconhecimento e legitimação de um trabalho colaborativo entre a gestão e a comunidade intra e extra escolar.

Caríssimos, já quase finalizando esta carta, e na certeza de que ainda temos muito a fazer, digo a vocês: entendo

ser a gestão um tempo histórico, um tempo de possibilidades e de sonhos que não podem ser enterrados em meio a tantas dificuldades.

Enfim, encerro dizendo a vocês: É nesse ponto que me encontro hoje, “inquieta, curiosa, e pacientemente impaciente” (FREIRE, 1996, p.35), vislumbrando uma educação que possa garantir uma aprendizagem integral formando homens e mulheres conscientes, competentes, comprometidos e compassivos no mundo em que vivem.

Aproveito o momento para apimentar este momento no fórum e trago a seguinte provocação: Diante da certeza de que a transformação da realidade, por meio da educação, é resultante de ações empreendidas num tempo e num espaço em que a gestão se efetiva, qual é o caminho que devemos seguir, como gestores, com o fim de ampliarmos o diálogo com toda comunidade educativa no sentido de perceber seus anseios para, a partir deles, qualificar a nossa prática?

*Com votos de boas reflexões  
durante todo fórum.*

*Fraternalmente,*

*Rosemere*

## REFERÊNCIAS:

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

## O DIÁLOGO COMO EIXO METODOLÓGICO NA GESTÃO DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/RS

*Adriano José Hertzog Vieira*<sup>1</sup>  
*Bernadete Maria Dalmolin*<sup>2</sup>  
*Márcio Tascheto da Silva*<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Diálogo. Gestão. Extensão

### **CARTA PEDAGÓGICA:**

O primeiro exercício freireano desencadeador da narrativa aqui apresentada materializa-se no empoderamento da pena coletiva, capaz de escrever a palavra dialogada. Se a palavra constrói a realidade (FREIRE, 1987), produz o mundo e a história, será uma história escrita no cotidiano dialógico de oito anos de gestão, capaz de construir realidades e mundos, que queremos lhes contar nestas poucas páginas.

Considerando-se a extensão como ocasião de diálogo (FREIRE, 1983), a gestão da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo, no exercício 2010-2018, partiu do princípio de que o próprio ato de gerir precisa estar coerente com a dinâmica dialógica proposta por Freire para a extensão universitária. Decorre daí a primeira atitude fundante do diálogo: a escuta.

Partindo da escuta das dificuldades, limites, problemáticas vividas no âmbito da extensão, a gestão da VREAC foi às unidades acadêmicas<sup>4</sup> para ouvir os sujeitos envolvidos.

1 Universidade de Passo Fundo. Assessor da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. [adrianojhvieira@gmail.com](mailto:adrianojhvieira@gmail.com).

2 Universidade de Passo Fundo. Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários. [berna@upf.br](mailto:berna@upf.br).

3 Universidade de Passo Fundo. Coordenador da Divisão de Extensão da Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. [tascheto@upf.br](mailto:tascheto@upf.br).

4 Uma primeira medida daí decorrente foi a reativação das coordenações de extensão, aproximando a gestão da VREAC dos núcleos nos quais a vida

No decorrer desse percurso caracterizado pela Constante reflexão, alguns pressupostos ganhavam notoriedade para pensarmos a Extensão Universitária. A própria dimensão comunitária e regional da UPF já inspirava o caminho de sinergia e participação que deveríamos seguir com a comunidade loco-regional, e, entre essa e com a comunidade acadêmica: o horizonte da formação qualificada e da produção do conhecimento deveriam, cada vez mais, imbricar-se às demandas locais, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e ambiental.

A busca de aproximação e diálogo entre os diferentes proporciona condição para a superação de processos fragmentados, de um distanciamento entre academia e comunidade e de uma extensão marginal, assistencialista e paralela aos processos acadêmicos (currículos) que habitava muitas das ações desenvolvidas. No nosso entendimento, referenciado pelo pensamento freireano, a extensão constitui-se como produto da necessidade social, inerente ao fazer da universidade e, apresenta-se, portanto, como uma estratégia mobilizadora dos diferentes sujeitos envolvidos, com grande potencial para a superação qualificada das problemáticas das realidades e de uma aprendizagem significativa para os alunos, funcionários e professores.

Apesar de a UPF ser uma Instituição com princípios democráticos e estrutura colegiada, temos consciência de que a operacionalização deste modelo não se faz “por si”. Precisa de aprimoramento constante, exigindo superação da fragmentação dos “objetos” trabalhados “(...) participação, transparência, equidade, descentralização do poder e das tomadas de decisões” (PPI/UPF, 2017, p.24). Decorre daí o entendimento de indissociabilidade que culmina numa aprendizagem integradora dos sujeitos e da comunidade.

---

da universidade circula com maior intensidade. Desdobraram-se daí outras estratégias que criaram colegiados, como o Fórum dos Coordenadores de Extensão e a Equipe de Assessoria a Programas e Projetos; reativaram outros, como a Comissão de Extensão e a Câmara de Extensão, potencializando sua atuação na dinâmica dialógica de gestão, estabelecendo, também, enlances com os processos ligados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).



A extensão, como presença contextualizada (FREIRE, 1983), faz emergir a aprendizagem sob o enfoque da ação participante e atuante dos atores em todo o processo de gestão. Pautamo-nos, desta forma, enquanto gestores, por uma proposta metodológica, cujos princípios privilegiam a produção de sujeitos e coletivos organizados, portanto, uma dinâmica de trabalho subsidiada pelo diálogo, na capacidade reflexiva, na construção da criatividade e autonomia, no estabelecimento de pactos e redes de compromissos.

Cientes de que teoria e prática não são dicotômicas, mas uma emerge da outra num movimento de interações recíprocas, fomos criando estratégias de sistematização dos processos, sempre ancorados em estudos, produções, discussões, partilhas. Tais iniciativas foram referenciadas pelo argumento freireano que sustenta que a formação se faz na prática e na reflexão sobre ela (FREIRE; SHOR, 1986). Com base nisso, fomos tecendo, a partir dos diferentes fios que integram a malha universitária, uma urdidura que, por um processo de curricularização, modifica significativamente o sentido da pedagogia universitária.

Nesse sentido, o aporte da legislação veio para corroborar com as iniciativas que vínhamos impulsionando. A meta 12.7 do Plano Nacional de Educação – PNE trouxe vigorosa energia no sentido de potencializar a extensão como um eixo desencadeante da aprendizagem. A lei indica:

“Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”.

Os programas e projetos constituem-se em espaços privilegiados do encontro entre universidade e comunidade. Por meio deles, os professores e estudantes confrontam-se com as inúmeras realidades sociais e suas problemáticas emergentes no território. Nessa relação estreita e dialógica é que se encontra a legítima possibilidade, pela problematização do real (FREIRE, 1987) de aprendizagem.

A extensão, por constituir-se como encontro com a vida, com a realidade, ensaja o gérmen fecundo da aprendizagem. Educandos e educadores, tocados pela vida em seus contextos, abrem-se a problematização do próprio real em que se inserem, buscando, em diálogo com os que vivem o cotidiano daquele mundo, modos de operar das subjetividades em vista de maior dignidade, qualidade, saúde, bem viver.

Para Paulo Freire a questão do diálogo é elemento central do processo de libertação e construção dos sujeitos. Os espaços de expressividade, de fala e de escuta, são os que possibilitam a construção do conhecimento, a problematização, a consciência e a criação da cultura e do mundo. Existe um papel ativo, uma responsabilidade, de quem pertence a comunidade, em recriá-la. Com base nisso, a busca pelo cumprimento da meta em tela foi construída coletivamente e de forma autônoma e criativa com cada unidade acadêmica. Desta forma, a UPF abriu os leques de possibilidades para a curricularização tendo presente a realidade, as características e as condições de cada curso. O compromisso da gestão formula-se, na trilha da dialogicidade como método, pela assessoria permanente, reflexiva e problematizadora. Por isso, no *menu* das possibilidades de curricularização na UPF compõem-se: incorporação de projetos ou programas já existentes como componentes curriculares do curso, de acordo com a episteme da área; destinação de horas de disciplinas ou outros componentes curriculares para atuação em projetos ou programas existentes; criação de novos projetos ou programas de extensão a partir da potencialidade das disciplinas ou componentes curriculares e de acordo com a regulamentação da VREAC; destinação de parte das horas complementares para participação em projetos ou programas de extensão.

O processo de curricularização ilustra, de forma bastante completa, a opção dos gestores da VREAC/UPF pela dialogicidade produtora da gestão democrática, autônoma e comprometida. Por essa via, percebemos a real possibili-

dade de uma gestão dialógica numa instituição que, cumprindo com sua vocação comunitária, alimenta o sonho de trabalhar por um mundo melhor e mais bonito. Vive, portanto, a condição ontológica da esperança em seus processos e estruturas formadoras de gente inserida em realidades a serem modificadas em vista da ação esperançosa de criar e recriar o mundo nutrida em sonhos possíveis.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. 2014-2024.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: **O Cotidiano do Professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Col. Educação e Comunicação, v. 18).
- NOGUEIRA, Adriano. **Estendendo Fronteiras: A Extensão e a Pesquisa na Formação do Educador**. 2. ed. Taubaté: Cabral, 2004.
- UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, **Projeto Pedagógico Institucional**. Passo Fundo/RS, 2012. Disponível em: <<https://secure.upf.br/apps/conteudo/resolucoes>>.



## O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL

*Simone Beatriz Rech Pereira<sup>1</sup>*  
*Andréia Morés<sup>2</sup>*

Prezadxs leitorxs,

A presente carta busca apresentar o trabalho de pesquisa que encontra-se em andamento em uma escola no município de Caxias do Sul e investiga a avaliação em matemática no ensino médio politécnico. Também faz uma retomada das reflexões e indagações que contribuíram para que eu, professora de matemática da rede pública, pudesse repensar sobre minhas próprias práticas educativas.

Antes das mudanças atitudinais em sala de aula, considera-se importante a tomada de consciência docente que, na minha trajetória, iniciou-se em um seminário de educação proposto como formação aos professores da rede estadual, no ano de 2013. Ao escutar a frase vinda de uma integrante da plateia: “Professor, pra quem você trabalha?”, a inquietação tomou conta de meus pensamentos e mergulhada na frustração dos resultados de meus alunos com as práticas tradicionais que reproduzia em sala de aula, fui obrigada, pelo meu senso crítico, a buscar respostas pelo fracasso escolar na minha área de atuação. Já havia percebido que o problema não estava apenas comigo, minha área de forma geral, apresentava gigantescos índices de reprovação e contribuía significativamente para a evasão escolar.

No ano de 2013, já estava em curso a implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas estaduais gaúchas e

---

1 Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). E-mail: sbrpereir@ucs.br.

2 Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPDEdu). E-mail: anmores@ucs.br

o olhar diferenciado sobre a maneira como se abordavam os conteúdos - de forma fragmentada e descontextualizada da realidade,- foram ainda mais questionadas e com a proposta do governo estadual da época, era praticamente impossível não fazer a transição do ensino tradicional para o ensino através de práticas de pesquisa, esse último impulsionado por atividades pensadas na execução de projetos interdisciplinares. A avaliação tradicional, nesse cenário, tornara-se incoerente, pois sua base epistemológica encontrava-se ancorada em outra concepção mas ao mesmo tempo, era a única forma de “rigor” (FREIRE, 1986, p. 98) que alunos e professores conheciam para legitimar o processo de escolarização.

Ao mesmo tempo, não adiantaria colocar-se num documento uma política pensada para a transformação se essa não acontecesse de fato. Foi a partir desses momentos vivenciados na minha trajetória enquanto docente que pude compreender melhor minha responsabilidade em sala de aula e tive clareza do papel do professor como sujeito possuidor do poder de transformação da realidade escolar.

Nesse contexto, as palavras de Freire (1991) se fizeram ainda mais pertinentes e quanto mais eu aprendia com a prática, mais refletia e estudava sobre ela. Segundo o autor, o professor não se constitui educador de um dia para outro, mas através da reflexão sobre a prática, o que interpreto como uma autoavaliação profissional, uma retomada dos erros e acertos com o intuito de colaborar com a aprendizagem do educando.

Encontrei então, nas leituras das obras de Freire alguns subsídios para levantar a discussão sobre aquela que tem guiado os planos de trabalho e as práticas da escola: a avaliação. É a partir dela que são elaboradas as aulas, é por causa dela que os alunos estudam e são diplomados tanto no progresso como no fracasso.

Os processos avaliativos escolares acabam enfatizando as diferenças existentes numa sociedade plural e as considera como algo nocivo, que impede a construção de conhecimentos significáveis. Seguindo a objetividade desse pen-

samento, o resultado final desse processo de doutrinação é um sujeito que reproduz mecanicamente um conhecimento considerado inquestionável dada a sua racionalidade e “rigor” (FREIRE, 1986, p. 98) que organizaram sua construção. Tem-se, então, um “produto” que gera quase com consenso a ideia de educação como sendo um objeto a ser “vendido” por um preço muito baixo, dado o irrisório investimento que o país faz nessa área. A responsável pelo “controle da qualidade” no decorrer de toda a produção é a avaliação.

Entendo que Freire (1992a) não desconsidera a importância da avaliação no processo de escolarização, mas defende uma avaliação pautada no diagnóstico das dificuldades dos estudantes para assim, aprimorar a prática dos docentes e esses, por sua vez, aprendem juntamente com os estudantes em níveis diferenciados de aprendizagem. “[...] A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.” (FREIRE, 1992a, p.83).

Iniciei na prática de sala de aula, algumas atividades que tinham como objetivo a avaliação processual e não somente a de resultados. Compreendi, também influenciada pela proposta do Ensino Médio Politécnico, a ter como parâmetro de comparação o sujeito com ele próprio e não com padrões estabelecidos por uma média a ser alcançada. Entendi que cada sujeito é único e seu progresso diário o constituía participante e responsável pelo seu próprio aprendizado. Não me senti mais confortável presa ao conteúdo programático, e sim responsável pela chegada do meu aluno até ele, orientado por mim, em meio as angústias do cotidiano, imprevisíveis mas gratificantes. O processo se inverte e “os conteúdos” surgem a partir dos projetos desenvolvidos com temáticas diversas e de interesses dos estudantes.

A educação, nesse sentido, preocupa-se com a formação integral do sujeito para que esse sinta-se realmente integrante da sociedade em que vive. A formação proposta é a do conhecimento dos métodos vigentes do fazer científico e dos processos dos meios de produção, para que o sujeito possa compreender e interferir na realidade na qual está

inserido. Para Freire (1967) é importante que o sujeito compreenda as raízes dos problemas sociais e suas contradições de forma crítica, para poder interferir na sociedade com os demais sujeitos enriquecendo-a com transformações.

Ao tentar relacionar as ideias freirianas com a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, me interessei pelo desenvolvimento de um projeto de pesquisa que está em andamento em uma escola estadual de Ensino Médio do município Caxias do Sul, região de abrangência da 4ª CRE, e tem como foco a investigação da concepção e do processo de avaliação na área de Matemática, presente nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas, vinculadas ao Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, no estabelecimento de ensino investigado, no período de 2012 a 2016. A escolha da instituição e do período estudado estão pautados na minha inserção profissional na escola investigada e a escolha pelo período de 2012 a 2016 está relacionada ao tempo em que a proposta original do Ensino Médio Politécnico permaneceu sem alterações.

A escolha metodológica pelo estudo de caso, como cita o título da presente carta, se justifica ao considerar-se importante a análise da realidade da escola estadual de Ensino Médio investigada de forma aprofundada, permitindo à investigadora, nesse caso implicada no processo, a interpretação do contexto no qual a pesquisa está inserida. Segundo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), os estudos de caso também proporcionam a análise de pontos divergentes que surgem num determinado contexto investigado e para Yin (2010), o método estudo de caso possibilita a investigação do contexto na vida real em que ele acontece, podendo ser ilustrados certos tópicos, abarcando de modo descritivo e qualitativo o cotidiano.

Pretende-se no decorrer da pesquisa utilizar-se de algumas técnicas de construção de dados como, por exemplo, um grupo focal com professores de matemática e uma entrevista com a gestão escolar. Será utilizada a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) e através da leitura e



análise da documentação escolar referente ao objeto estudado e da transcrição do diálogo dos grupos focais, planeja-se investigar a concepção e o processo de avaliação na área de Matemática, na escola estadual de Ensino Médio do município de Caxias do Sul, após a categorização e interpretação das informações advindas da investigação.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino Médio. Emancipação.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 50 ed. São Paulo: Cortez, 1992a.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. (Trad. Adriana Lopez; Rev. Lólio Lourenço de Oliveira). **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- Weffort, F.C. Educação e Política, in FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



## O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) A PARTIR DE QUESTÕES E INFLUÊNCIAS FREIRIANAS

*Gabriel Nunes Ramos<sup>1</sup>*

A prática docente sempre foi tema de longas discussões no campo da educação. Inúmeros projetos, iniciativas, movimentos e reformulações já foram testados – porém, o que parece, é que ou eram ideológicos demais, ou não cabiam nas necessidades da escola brasileira. Dentre esses movimentos na área da educação, poucos seguiram ideias propostas por pensadores brasileiros. É inegável que ainda estamos estreitamente entrelaçados por influências coloniais que, conseqüentemente, manifestam-se em nossas políticas nacionais, seja na réplica de modelos estrangeiros ou na apropriação de pensamentos coloniais. Para entender melhor: “vivemos em sociedades nas quais não se pode entender a opressão ou a dominação, a desigualdade, sem a ideia de que continuamos sendo, em muitos aspectos, sociedades coloniais” (SANTOS, 2007, p. 59). Dessa forma, busca-se identificar pressupostos criados por Paulo Freire para legitimizar (ou não) um movimento específico e recente: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). É nessa perspectiva que esta pesquisa almeja compreender os objetivos teóricos do PIBID, tendo como hipótese que foi criado para desenvolver a capacidade prática dos alunos de licenciatura. A justificativa para trabalhar esse programa em questão se dá pela experiência prévia que o pesquisador teve ao atuar, por um ano, como bolsista, além de se tratar de um projeto recente. Assim, o estudo tem como objetivo verificar a (i)legitimidade do programa a partir de três objetivos do decreto, que definem as finalidades

1 Graduação de Letras Português-Inglês na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, bolsista FAPERGS no PPG em Educação, ramosgabrielnunes@gmail.com

e algumas regulamentações sobre o PIBID. Após a seleção dos itens a serem analisados, será feita uma interpretação partindo de conceitos e teorias freirianas para (in)validar o programa. Ainda, pesquisa irá contar com a bibliografia de Paulo Freire quanto ao que se trata da prática/experiência docente, visto que será usada para (i)legitimizar o PIBID. A identificação e a compreensão dos objetivos do programa serão feitas através de um decreto em específico (de responsabilidade do Estado), visto que é considerado a fonte originária. Assim, o caráter desse trabalho será de pesquisa qualitativa e analítica. Quanto à produção de Paulo Freire, serão utilizadas duas obras principais para análise, sendo uma de autoria do próprio e outra uma compilação de conceitos. Os livros em questão são: *Pedagogia da Autonomia* e *Dicionário Paulo Freire*. Como já citado, a interpretação dos objetivos do PIBID se dará por um decreto em específico. Assim, de acordo com o documento em questão, identificado como Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, é determinado que é objetivo do PIBID:

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Dessa forma, esse inciso quarto trata de uma questão relevante: possibilitar aos alunos de licenciatura práticas docentes que quebrem com paradigmas tradicionais, ao mesmo tempo que ele é introduzido ao contexto escolar. Percebe-se, assim, certa aproximação com os saberes freirianos, visto que há a necessidade de produzir um novo conhecimento (o que não procura estabelecer uma distância da prática, no pensar de Freire (2015, p. 30)), pois no próprio ato de produção, o novo conhecimento supera o velho – e esse será superado amanhã por outro. Esse item também vai ao encontro das críticas de Freire quanto à formação de

professores com caráter demasiadamente teórico, visto que o inciso enfatiza a prática. Conforme o pedagogo:

Como professor num curso de formação docente, não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 2015, p. 47).

Porém, importante também notar que Paulo Freire não ignora o significado e o valor da Teoria, mas dita que para essa não vale de nada sem o teor prático, pois é a prática que “legitimize” a Teoria (Como Freire (2015, p. 48) continua a citação anterior: “Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia”) da mesma forma que a prática é insignificante sem Teoria, pois acaba tornando-se uma atuação docente sem criticidade. Já sobre o inciso sexto do mesmo decreto, que consta “VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.” (BRASIL, 2010), percebe-se que trata de uma outra questão freiriana, no que diz sobre a relação entre prática e teoria. O pedagogo acredita na próxima associação entre esses dois termos, intitulando-a de práxis, que define como “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, p. 325, 2010). A orientação do sentido da práxis é repetitivo (como um ciclo), principalmente se considerado que a prática docente deve ocorrer de forma que é acompanhada da teoria (ou seja, criticamente) para agir no mundo, de forma que resulte numa outra necessidade de teoria que aborde as mudanças ocorridas. Como último item a ser

analisado, encaminha-se para outro artigo do mesmo documento, que consta:

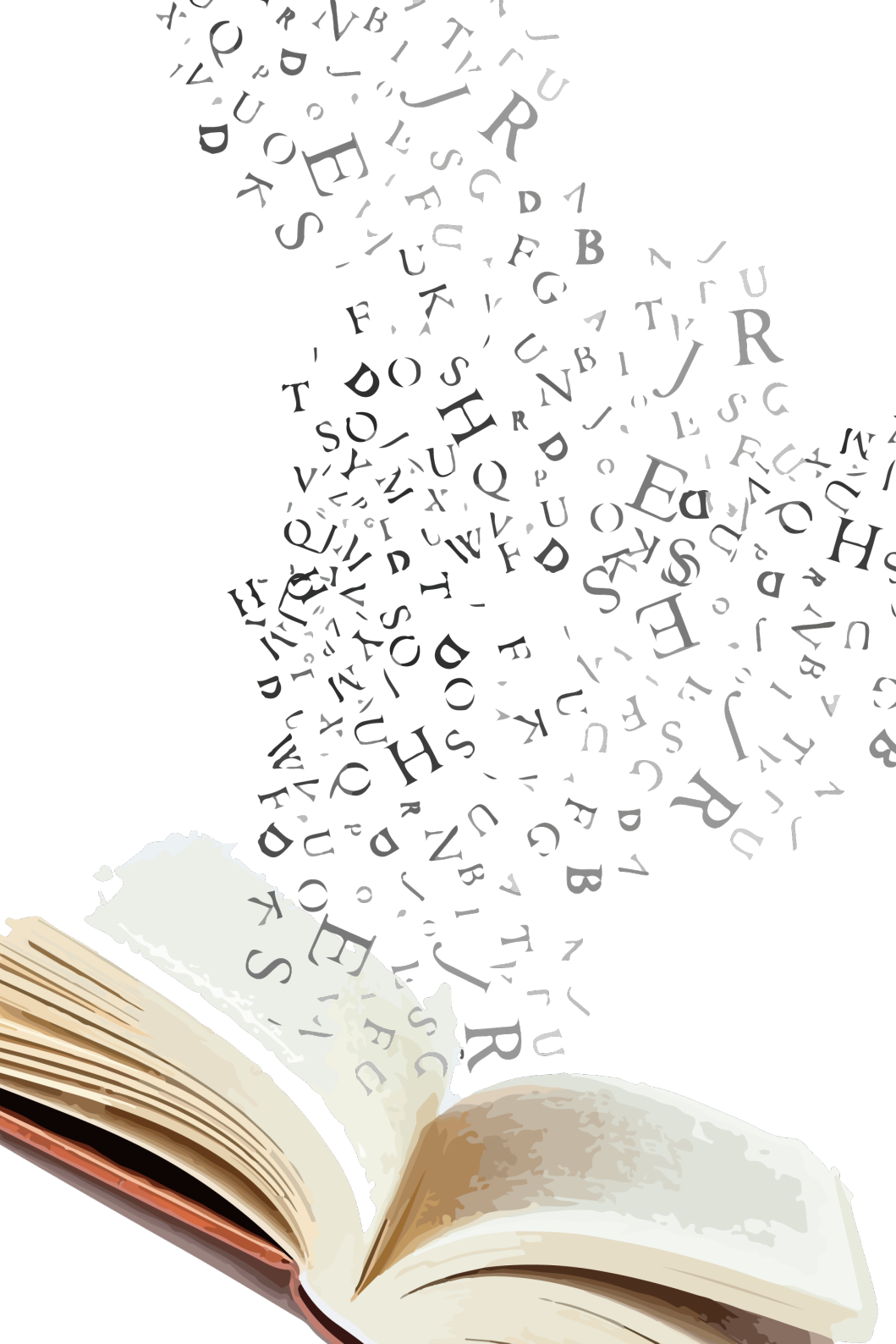
Art. 6º O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo. (BRASIL, 2010).

Nota-se, nesse ponto do texto, uma das mais belas e inspiradoras ideias de Freire quanto à Educação, que trata sobre a diversidade e o respeito a ela. Faz parte do “pensar certo” freiriano, pois essa forma de pensar inclui a aceitação ao novo e aos riscos. A aceitação do novo e o respeito à democracia e à diversidade aparece na inclusão, no programa, para atuar na educação de pessoas com deficiência, na de jovens e adultos, nas comunidades quilombolas, nas indígenas e no campo. Isso significa que o PIBID não tem caráter preconceituoso, mas sim democrático e “empático”, visto que, como consta em Freire (2015, p. 37) “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Conclui-se, portanto, que o PIBID, teoricamente, adota diversos saberes de Paulo Freire. Dentre alguns outros propósitos, esses se mostraram os mais propícios a análises mais ricas – porém, não significa que os demais objetivos e justificativas do projeto não carregam a compaixão e sabedoria característicos de Freire. Também, vale questionar o quanto o documento funcionou na questão prática. Partindo de experiências e perspectivas sobre o funcionamento de nosso país, é natural que questionemos o quanto o PIBID realmente inovou nas metodologias da escola básica; o quanto as instituições de ensino superior aproveitaram desse programa para gerar situações de aprendizado exclusivas; e, obviamente, o quanto foi favorecido o ensino das minorias sociais citadas no documento analisado.

**Palavras-chave:** PIBID. Decreto. Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS:

- BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)> Acesso em: 13 de mar. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- PRÁXIS. In: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo Romeu; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p 325.
- SOUSA SANTOS, B. de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.





## POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO SOCIAL NO SUAS

*Marta de Borba  
Paulo Orlando Oliveira Pinheiro<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** reflexão, participação, educação social, direitos.

A presente carta tem como intencionalidade trazer à baila algumas estratégias de qualificação dos processos de trabalho das educadoras e educadores sociais e demais profissionais do Sistema Único de Assistência Social nos Serviços da Política de Assistência Social no Município de Novo Hamburgo-RS. Tendo por princípio a reflexão das práticas e as adequações necessárias com as orientações técnicas dos Serviços executados de forma direta, na Proteção Social Básica – e na Proteção Social Especial de Média Complexidade a partir da constituição do Departamento de Pedagogia <> Educação Social.

O convite feito a uma pedagoga e um pedagogo pelo Secretário de Desenvolvimento Social, nos trouxe um desafio de constituição de uma proposta de trabalho para o Departamento de Pedagogia <> Educação Social, a partir de março de 2018, objetivando a reflexão sobre o fazer cotidiano de diferentes equipes de trabalho, tendo como pano de fundo a realidade do território e dos Serviços, o tempo para pensar o fazer refletindo a prática, como processo necessário a qualificação do trabalho no Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em Novo Hamburgo, propiciando atenção pedagógica com o fazer das educadoras e educadores sociais no SUAS, sobretudo com os profissionais dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e do Serviço Especializado para Pessoas

1 Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo – Secretaria de Desenvolvimento Social. Pedagogia- Educação Social. E-mail: educacaosocialnh@gmail.com

em Situação de Rua e o Serviço Especializado em Abordagem Social.

Seguindo as normativas do SUAS a responsabilidade técnica pelos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é do Técnico Social (Assistente Social,

Psicólogo, entre outros profissionais) que trabalham no CRAS de referência do território, sendo o SCFV um Serviço da Proteção Social Básica complementar ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Familiar – PAIF, que obrigatoriamente deve ser executado no CRAS e ao Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos – PAEFI, que obrigatoriamente deve ser executado no CREAS.

Outro Centro de Referência que estamos acompanhando é o Centro de Referência Especializado de Assistência Social para Pessoas em Situação de Rua - Centro Pop que executa o Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua e o Serviço Especializado em Abordagem Social ligado a Proteção Social Especial de Média Complexidade, nos quais trabalham na execução direta: educadoras e educadores sociais, assistente social e psicólogos.

Nossa proposta de trabalho passa pela escuta das educadoras e educadores sociais, técnicos de referência do SUAS e coordenações, a partir desta, vamos problematizando situações dadas como “normais” no cotidiano, mas que por vezes, colocam as educadoras e educadores sociais e estagiários, que cumprem a função de educadores, em uma função de executor de tarefas e com a responsabilidade de dar conta das faltas de recursos humanos.

Refletir a necessidade de espaços de reflexão e planejamento aos educadores sociais e respeito as condições de trabalho avaliada por eles, da mesma forma que os profissionais de nível superior tem, é um exercício de valorização e reconhecimento do educador social, necessário a qualificação do processo educativo das trabalhadoras e trabalhadores e das pessoas atendidas.

A Norma Operacional Básica do SUAS define em seu Art. 1º:

A política de assistência social, que tem por funções a proteção social, a vigilância socioassistencial e a defesa de direitos, organiza-se sob a forma de sistema público não contributivo, descentralizado e participativo, denominado Sistema Único de Assistência Social – SUAS. (MDS, 2012. p. 16)

Considerando que as orientações da Política de Assistência Social trazem como fundamental a participação social e a descentralização político administrativa, configurando desafios para a consolidação do SUAS como política pública, assim, entendemos que precisamos qualificar o entendimento nos Serviços, a partir da educação social, nos diálogos reflexivos com os demais trabalhadores do SUAS. Processos de diálogos e reflexões nos levam a tais questionamentos: Quais são os espaços de participação sociais previstos hoje? Como preparar o cidadão atendido para participar de forma efetiva no Conselho Municipal? Como compreender para intervir nas Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais? Como potencializar a defesa e garantia de direitos para além dos trabalhadores do SUAS? Qual a participação possível e a necessária nos Serviços do SUAS?

Não estamos “preocupados” em ter respostas neste momento, mas entendendo que estas virão nos processos reflexivos das equipes na qual estamos inseridos, assim respeitando o espaço e tempo de construção de cada coletivo, certos de não existirem respostas certas e sim diferentes respostas de acordo com os sujeitos envolvidos e as realidades vividas. Relacionando que “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (FREIRE, 1996, p.30)

A promoção da autonomia e protagonismo das pessoas atendidas nos Serviços da Política de Assistência Social exigem dos trabalhadores do SUAS, em especial das educadoras e educadores, um discernimento do processo educativo, portanto é fundamental a promoção e a busca de sua autonomia e protagonismo, uma vez que precisamos da

prática coerente, buscando a aproximação do que diz com o que se faz, destacamos:

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmações várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 1996, p. 66).

Nos processos de avaliação das práticas pedagógicas, observamos diferentes tensionamentos e inquietações dos trabalhadores envolvidos, estando ainda muito recente para citar pontos positivos e ou negativos, o que podemos citar são falas sobre a ampliação do olhar para estudo, reflexão, planejamento e o desafio de relacionar teorias e práticas qualificando os nossos fazeres na dialogicidade Freiriana: “Mulheres e homens seres históricos sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos.” (FREIRE, 1996. p. 36)

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Ministério de Desenvolvimento Social. *Norma Operacional Básica: Sistema Único de Assistência Social*. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia\\_social/nob\\_suas.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/nob_suas.pdf)>.

## **PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: APROXIMAÇÕES COM PAULO FREIRE**

*Almir Paulo dos Santos<sup>1</sup>  
Moises Marques Prsybyciem<sup>2</sup>  
Simone Viscarra<sup>3</sup>*

O trabalho tem por objetivo investigar a relação entre a existência de práticas de gestão democrática e o índice do IDEB em municípios de três estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. O espaço geográfico da pesquisa diz respeito aos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Essa região é delimitado pela abrangência da Universidade Federal Fronteira Sul, nos Campi de Realeza/PR, de Chapecó/SC e de Erechim/RS e suas associações municipais. A AMAU (Associação dos Municípios do Alto Uruguai – 32 municípios); a AMOSC (Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – 21 municípios) e AMSOP (Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná – 42 municípios). A discussão das práticas de gestão vai ao encontro dos referenciais teóricos de Paulo Freire, focalizado na democracia, na construção da autonomia e no diálogo. O objetivo é analisar, descrever e divulgar experiências de práticas de gestão democráticas da educação municipal, desencadeadas a partir das avaliações em larga escala, determinantes para o sucesso das práticas de ensino-aprendizagem e das políticas de gestão da educação. A metodologia de cunho quanti/quali. Evidenciou-se que poucos municípios entre os analisados, apresentam um índice elevado no IDEB, cuja

- 1 Universidade Federal Fronteira Sul – Campus Erechim – Pós-doutorado (UNISINOS) – MCTI/CNPq n° 2016 – almir.santos@uffs.edu.br
- 2 Universidade Federal Fronteira Sul – Campus Erechim – Doutorando (UTFPR) – MCTI/CNPq n° 2016 – moises.prsybyciem@uffs.edu.br.
- 3 Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF - MCTI/CNPq n° 2016 simoneviscarra@gmail.com

análise das leis de SME e dos PME nem sempre expressam a realidade do município.

O trabalho a ser apresentado é parte integrante do projeto de pesquisa *“Indicadores de Práticas de Gestão Democrática no Âmbito da Educação Básica, a partir das Avaliações em Larga Escala”* (MCTI/CNPq n° 2016), em andamento e tem por propósito investigar a relação entre a existência de práticas de gestão democrática e o índice do IDEB em municípios de três estado brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

A Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), criada em 2009, é uma instituição multicampi com sede em Chapecó/SC, com campi nessa cidade, em Cerro Largo/RS, em Laranjeira do Sul/PR, Erechim/RS e em Realeza/PR. Caracteriza-se como universidade democrática, autônoma, que respeita a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais. Vários outros municípios nesse perímetro de abrangência da UFFS já fizeram atos públicos em prol da implantação de mais campi locais, explicitando que é uma região historicamente desassistida pelo poder público, tendo necessidades urgentes de qualificação profissional para melhor inclusão social de suas populações, respeitando as características locais de cada município.

O objetivo é analisar, descrever e divulgar experiências de práticas de gestão democrática da educação municipal, desenhadas a partir das avaliações em larga escala, que se tornam determinantes para o sucesso das prática de ensino-aprendizagem e das políticas de gestão. Buscamos uma aproximação com Paulo Freire no sentido das práticas de gestão democrática, retirando a visão tecnicista da gestão, focalizada somente na administração e esquecendo o pedagógico, num sentido de treinamento instrumental do educando, onde a avaliação em larga escala, assume um horizonte competitivo para o melhor índice.

A gestão democrática pode ser compreendida como mecanismos de gerenciamento da educação pública que in-

centive a materialização de um espaço de participação, de desconcentração do poder e do exercício da cidadania, através de mecanismos de participação no âmbito da educação municipal, como: escolha dos dirigentes escolares, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, a Associação de Pais e Mestres, as relações democráticas de gestão da Secretaria Municipal de Educação e suas redes de escolas, entre outros. Para Vieira e Vidal (2015), a gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileiras. Para Cury (2005), o termo gestão vem de “gestio” de “gerere” (trazer em si, produzir), então não é somente um ato de administrar um bem fora de si, mas é algo que se traz em si a capacidade de participação.

Uma educação com enfoque mecanicistas, provinda de ideologias da modernização com seu protagonismo econômico, centra-se em objetivos mensuráveis e comparáveis com enfoque na administração, tem gerado uma política educacional de resultado. Esse modelo de gestão escolar absorve práticas gerencialista, propiciando a seus alunos e aos aparelhos midiáticos que sua escola é eficaz, pois atingiu um elevado indicador. Para Lima (2000), os últimos anos está ocorrendo em praticamente todos os países e sistemas escolares, o fenômeno de despolitização da organização escolar, defendendo a subordinação a ideologias gerencialista e neo-científica, tradicional, modelo de avaliação inspirados pela gestão da Qualidade Total.

Esse modelo de gestão tende a tornar-se complexo e autoritários, distanciando de uma gestão democrática, participativa na construção da autonomia. Se faz necessário o exercício da resistência e construção da escola pública, comprometida com os valores de domínio público e um organização da democracia e da cidadania, com igualdade e justiça. São as estruturas administrativa a serviço do poder que centraliza as decisões que “não favorecem procedimentos democráticos. Um dos papéis da liderança democrática é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisões de natureza dialógica. (FREIRE, 2000, p. 45).

Esse projeto focaliza identificar nas práticas de gestão a partir da avaliação um conjunto de ações democráticas, buscando romper com as estruturas burocráticas, onde o exercício da democracia possibilita ser praticado nas relações escolares para a formação da autonomia, do diálogo, onde o ser humano é sujeito da educação. Uma “educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem (FREIRE, 2000, p. 70).

A metodologia para análise é de natureza quali-quantitativa. A primeira etapa será quantitativa que serão analisados os dados provenientes do índice no IDEB acima de seis (site do INEP), das leis de sistemas municipais de ensino (SME) – Os sujeitos participantes da pesquisa na escola selecionada será o gestor (a) da escola, um coordenador pedagógico, um professor (participa do processo de avaliação em larga escala). A segunda é qualitativa com entrevista semiestruturada com o secretário (a) de educação, o gestor (a) escolar, coordenador pedagógico e professores que acompanham o processo de avaliação.

A pesquisa está em andamento, mas análises preliminares apontam: o conteúdo da lei de SME e dos PME não expressam a realidade do município e sua educação municipal. Vários municípios organizam a legislação muito próxima da legislação Federal ou Estadual, deixando de constituir sua autonomia e democrática educacional. O índice do IDEB (2013 e 2015) é apresentado pelos aparelhos midiáticos, representando a qualidade educacional, inclusive fazendo suposição que a escola com indicador elevado é a melhor escola. Embora o projeto esteja em sua fase inicial, observa-se que os municípios tem dificuldade de constituir sua autonomia e democracia na educação municipal. Após a coleta de dados ocorre uma proposição de discussão desses dados num fórum, entre os municípios, tendo por objetivo a construção da democracia a partir da autonomia na educação municipal.

**Palavras-chave:** Autonomia. Práticas de gestão democrática. Avaliação. Educação municipal.

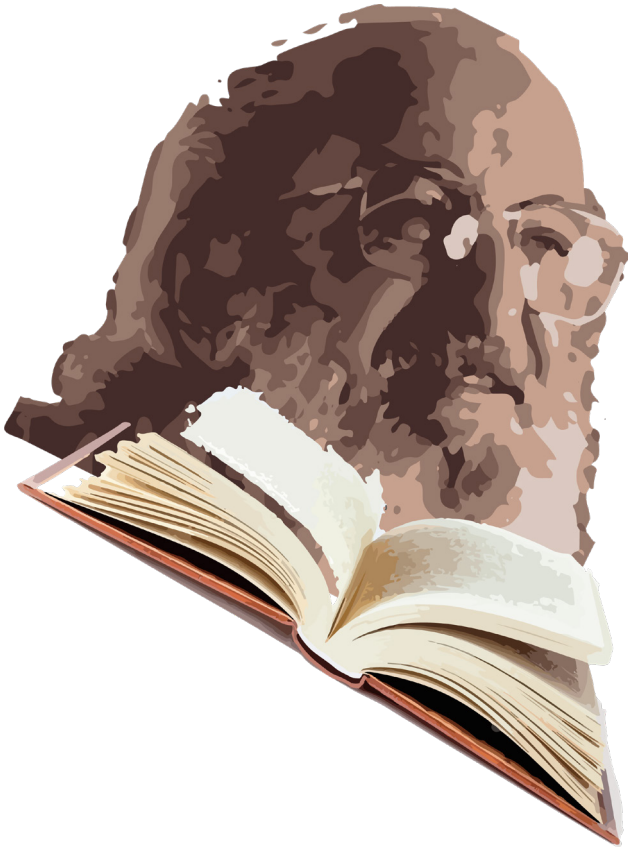


## REFERÊNCIAS:

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação pública. **Revista Gestão Democrática da Educação**, Brasília, Boletim 19, p. 14-19, out. 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.
- LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical**. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. São Paulo, Cortez / Instituto Paulo Freire, 2000.
- VIEIRA, Sofia L.; VIDAL, Eloisa M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 67, p. 19-38. 2015.



## **EIXO 10:**



## **Paulo Freire e as práticas educativas na educação básica**



## A CAMINHO DO CÉU: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA LOMBA DO PINHEIRO<sup>1</sup>

*Marco Mello<sup>2</sup>*

*Aline Lima<sup>3</sup>*

*Janderson Alex Gonçalves<sup>4</sup>*

**Palavras-chave:** Cultura. Diálogo. Interdisciplinaridade. Lazer. Paulo Freire. Pesquisa Socio Antropológica. Temas Geradores.

**RESUMO:** A experiência envolveu um trabalho coletivo de construção de uma programação educativa dialógica e crítica entre as disciplinas de Filosofia, Artes e Geografia junto aos alunos das turmas C20s (8º, ano) dos Ciclos de Formação da EMEF Saint Hilaire, na zona leste de Porto Alegre-RS. O ponto de partida foi, desde a referência de Paulo Freire, uma leitura coletiva do contexto, advinda de pesquisa socioantropológica realizada pela escola, que identificou e problematizou falas significativas de moradores e estudantes sobre as escassas opções de lazer, esporte e cultura na periferia urbana, notadamente na Lomba do Pinheiro, bairro que vem passando por uma profunda mudança com o

1 Uma versão ligeiramente modificada deste artigo foi apresentada no XI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Democracia, escola, campo e cidade - Estratégias de intervenção social e política na Pedagogia da Libertação. Nova Santa Rita-RS, 24 e 25 Nov. 2017.

2 Professor de Filosofia (III Ciclo) e Coordenador Pedagógico EJA na EMEF Saint Hilaire. Licenciado em História/UFPEL, Especialista em História/UFRGS e Projetos Sociais e Culturais/UFRGS. Mestre em Educação na área de políticas educacionais e curriculares pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. E-mail: marcoantoniomello@terra.com.br

3 Professora de Artes Visuais (Educação Infantil, I, II e III Ciclo) na EMEF Saint Hilaire. Licenciada em Artes/ UFPEL e História/UFRGS. Mestre em História na Linha de Sociedade Ciência e Arte pelo Programa de Pós-Graduação em História/PUC/RS. Email: miccalini@yahoo.com.br

4 Professor de Geografia (II e III Ciclo) e do Projeto de Robótica Escolar. Licenciado em Geografia/UFRGS Mestre em Geografia na linha de pesquisa Análise Territorial, pelo Programa de Pós-graduação em Geografia/UFRGS. E-mail: janderson.goncalves@yahoo.com.br.

crescimento demográfico e especulação imobiliária. Foram realizadas diversas atividades de cunho interdisciplinar que culminaram com uma saída de campo orientada na região e produções textuais, registros fotográficos e uma intervenção artística-cultural. O trabalho teve como principal objetivo o fortalecimento do sentido de comunidade entre os alunos e a ressignificação e valorização do espaço em que estão inseridos. Destacamos ainda como a abordagem temática freiriana pode favorecer a análise das tramas da organização social na lógica do capital e, de outro modo, apontar alternativas de associação escola e movimentos sociais e populares em uma perspectiva contra-hegemônica.

## **DOMINGO NO PARQUE... LENDO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**

Em 1967, *Domingo no Parque*, música de Gilberto Gil, um dos marcos do tropicalismo, ganhou o segundo lugar no III Festival de Música Popular da TV Record e se afirmou com um divisor estético de águas na história da música popular brasileira. Com a presença de *Os Mutantes* com suas guitarras elétricas, mixadas com o som do berimbau e a roda de capoeira, é apresentada a história de José e João em narrativa cinematográfica, como o arranjo orquestral de Rogério Duprat (GRANDO, 2015). Em 1967, distante dali, no exílio no Chile, Paulo Freire concluía a escrita de seu manuscrito que seria publicado um ano mais tarde, inicialmente nos Estados Unidos, "Pedagogia do Oprimido", sua obra mais reconhecida e marco da educação libertadora (FREIRE, 2000b).

Cinquenta anos nos separam desses marcos, mas Freire e Gil estão mais próximos de nós do que se pensa. Vejamos os porquês...

## **EDUCAÇÃO POPULAR CRÍTICA**

A experiência aqui narrada se situa como mais uma das iniciativas de planejamento temático vivenciadas por nós, docentes, desde os referenciais da educação crítica. Para tanto

ancoramos o trabalho na base de situações-problemas, advindas do cotidiano escolar e seu entorno. Por situação-problema entendemos a perspectiva epistemológica, política e pedagógica conceituada por Paulo Freire: situações existenciais vividas, captadas pelos educadores-investigadores, que apresentam limites explicativos, passíveis de serem compreendidos criticamente e de se constituírem em objetos da ação humana na perspectiva do que Freire chamava de inédito-viável (FREIRE, 1984). Tal opção implica, desde a referência sistematizada por Silva (2007), em um processo metodológico de investigação, problematização, sistematização, apreensão crítica e construção de plano de ação a partir da Educação Popular freiriana, como evidencia o esquema a seguir.



EXO 11 – PAULO FREIRE EM DIÁLOGO COM OUTROS(A)S AUTORES(A)S

## CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

Essa compreensão de currículo como processo e não como um documento prescrito e encerrado nos desafia a (re) leitura da realidade socioeconômica e cultural a qual estamos inseridos.

O Currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APLLE, 2000: p. 53).

O ponto de partida do processo de construção de conhecimento foi, na experiência narrada, a prática social e suas representações, para daí estabelecer a dialogicidade freiriana, articulando conhecimentos dos saberes populares com os conhecimentos sistematizados.

Nessa lógica, a realidade dos educandos e das comunidades se constituiu como fonte do currículo e procuramos interagir na vida social da comunidade com que estivemos envolvidos, procurando captar a rede de relações sociais que atravessa a comunidade, os problemas que a desafiam e a percepção que a população tem de sua própria situação e de suas possibilidades de mudanças.

Caracterizamos a seguir o contexto e o processo vivenciado desde a Escola na qual a experiência se realizou.

## **CONTEXTO**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilai-re situa-se na zona leste de Porto Alegre, na Vila Panorama, parte do bairro Lomba do Pinheiro e próxima à divisa com o município de Viamão, nas cercanias do Parque Saint Hilaire, uma área de proteção ambiental com 940 hectares, com flora exuberante, onde se localizam as nascentes dos principais arroios da cidade e a Barragem da Lomba do Sabão. A escola conta atualmente com cerca de 1200 matriculados, do Jardim B até a Totalidade 6, e 90 professores.

A Região da Lomba do Pinheiro/Agronomia tem oficialmente 62.315 habitantes, com área de 50,65 km<sup>2</sup>, que representa 10,64% da área do município (OBSERVAPOA, 2015), com vastas áreas verdes ainda preservadas. Hoje, a



Lomba conta com 42 vilas e estima-se que existam mais de 50 assentamentos irregulares ou clandestinos. Historicamente teve, depois de um período inicial marcado pela pecuária, sua vocação marcada pela produção e abastecimento da cidade com de gêneros primários, como leite e hortifrutigranjeiros. A partir da década de 1970 surge, com o êxodo rural, a proliferação de vários loteamentos clandestinos e uma maior ocupação urbana e as lutas sociais em torno da regularização fundiária e serviços de infraestrutura. (FREIRE, 2000; ROSA, 2013; MELLO, 2016).

A Lomba do Pinheiro é também reconhecida publicamente por sua organização comunitária e popular, com destaque para a atuação do Conselho Popular da Lomba, que congrega e articula as lutas de dezenas de entidades da região.

Um dos maiores desafios postos na atualidade é, na percepção de muitas das lideranças comunitárias (SOUSA, 2010, 2015), assegurar critérios para o crescimento demográfico, com a manutenção do desenvolvimento sustentável e ambiental da região, haja vista a existência de um novo ciclo de ocupação, com o crescimento desordenado dos loteamentos e condomínios habitacionais, que tem levado à saturação e precarização dos serviços públicos, degradação ambiental e problemas de ordem social.

## **PESQUISA SÓCIO ANTROPOLÓGICA E TEMAS GERADORES**

A EMEF Saint Hilaire retomou a partir de meados de 2015, um dos ideários que marcou a presença da organização curricular por Ciclos de Formação, o planejamento temático a partir de uma pesquisa de realidade coletiva.

Tal processo envolveu formações internas preparatórias e de capacitação, a criação de uma comissão organizadora, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, o planejamento coletivo e participativo e a viabilização de diversas estratégias de investigação viabilizadas no início do ano letivo de 2016: Realização das Entrevistas

com Famílias, aplicação de Questionários para Alunos de turmas de B30 a C30, entrevistas através de Grupos Focais com corte geracional e etário com Alunos da EJA, Entrevistas com técnicos de serviços da região Saúde/Assistência/Segurança, Roda de debate com lideranças comunitárias (Conselho Popular da Lomba do Pinheiro, Horta Comunitária, Associação de Moradores da Vila Panorama, Conselho Tutelar, Ong CPCA - Centro de Promoção da Criança e do Adolescente, ativista e ex-diretora da escola) e Pesquisa Documental (indicadores sociais, serviços públicos e movimentos sociais).

Os dados coletados foram socializados, tabulados e analisados em formações internas, em um extraordinário processo de (re) conhecimento das realidades locais, práticas sociais e representações de estudantes, familiares, operadores públicos e lideranças comunitárias. A sistematização coletiva chegou até a seleção das falas e situações mais significativas da pesquisa sócio antropológica.

### **NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PEDRA...**

Infelizmente as tensões provocadas pelo processo eleitoral interno na escola, associado ao período de eleições municipais, não permitiram que fosse dada continuidade ao processo de planejamento coletivo da escola a partir da investigação realizada. Em 2017, o planejamento inicial da nova equipe diretiva, que propunha a retomada do processo, teve que ser alterado dado às turbulentas relações estabelecidas pelos novos gestores à frente da SMED, com a imposição de nova rotina escolar e o fim das reuniões pedagógicas com todo o coletivo de educadores e ataques à autonomia das escolas, que se ampliaram em 2018. Tais fatores, endógenos e exógenos, ainda são temas candentes e o processo ainda está em abertos e muitos de nós nos perguntamos: *quanto e como retomar o fio da meada?*

### **A RETOMADA DA PESQUISA NO CHÃO DA SALA DE AULA**

Em que pese as dificuldades do contexto e de gestão coletiva, muitas práticas da escola retomaram e vêm ten-

do êxito com base em questões levantadas pela pesquisa. No caso do III Ciclo, a partir da iniciativa na disciplina de Filosofia, foram retomadas algumas das Falas Significativas da Pesquisa Sócio-Antropológica e dos dados existentes em torno da temática do Lazer, dada as características dos estudantes dos oitavos anos e da existência de um trabalho preliminar que apontara sua pertinência<sup>5</sup>. Elas foram o ponto de partida para o trabalho desenvolvido. Ei-las.

#### Falas Significativas da Pesquisa Socio Antropológica (LOAZER)

1. "O lazer aqui é zero."; 2. "A única coisa boa aqui são os mercados"; 3. "O Pinheiro era para ter um cinema, um teatro."; 4. "Qualquer bailezinho já tem uma briga."; 5. "Não tem opções. A pracinha é cheia de marginal, de maloqueiro"; 6. "O lazer é escasso por que o dinheiro não dá"; 7. "Meu lazer é fora da Lomba"; 8. "Minha amiga foi estuprada no pinheirinho..."; 9. "Hoje em dia, por causa da tecnologia, da violência, não saímos mais. Ficamos dentro de casa, mexendo no celular."

Tais falas foram apresentadas, problematizadas e discutidas com os estudantes, levando à identificação das contradições presentes nas visões de mundo dos mesmos e argumentos sobre a inexistência ou insuficiência de alternativas de lazer, esporte e cultura no contexto local<sup>6</sup>. Questões como o desconhecimento sobre a diversidade biológica e sociocultural da Lomba do Pinheiro, dos equipamentos públicos existentes e em construção, além dos impactos cau-

5 Em final de 2016, alguns de nós participamos do processo de mobilização na escola e com representantes das turmas no Seminário da Juventude da Lomba do Pinheiro, em promoção da Rede de Atendimento à Criança e Adolescente – Lomba do Pinheiro, com apoio da SJDH – Secretaria de Justiça e Direitos Humanos/RS; SMC, FASC, SMED/PMPA. Na oportunidade nossa escola privilegiou, entre as opções existentes, a temática Relação dos jovens com as fronteiras territoriais de cultura e lazer: e foi feito um trabalho preparatório sobre a mesma (MELLO, CARDOSO, 2016b).

6 Tivemos acesso também ao importante trabalho do Observatório da Cultura, que mapeou os usos do tempo livre e práticas culturais dos porto-alegrenses, através de visitas a domicílio de 1.220 porto-alegrenses de ambos os sexos, com idade a partir de 14 Anos nas 17 regiões da cidade (PMPA, 2015).

sados pelas mudanças que o Bairro vem passando com a especulação e novos empreendimentos imobiliários, levaram a que se buscasse parcerias entre as disciplinas de Filosofia, Geografia e Artes para uma exploração em conjunto de tais problemáticas.

## **SAÍDA DE CAMPO: O PÉ NA ESTRADA PELA LOMBA DO PINHEIRO**

De pronto uma das iniciativas coletivas que galvanizou as ações nas disciplinas foi a disposição para a feitura de uma saída de campo de orientada, ao longo de um dia, na Região.

Durante uma saída de campo, todos nossos sentidos são relevantes. A visão é aquela que se sobressai, porque é a dimensão mais propícia a estímulos e a grande quantidade de informações. Sobretudo nos dias de hoje, quando as propagandas comerciais apelam nas cores e em frases com diferentes significados, para chamar nossa atenção. Marilena Chauí reflete sobre essa questão:

Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora, e simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janela da alma. (...) Porém, porque estamos igualmente certos de que a visão se origina lá nas coisas, delas depende, nascendo do 'teatro do mundo', as janelas da alma são também espelhos do mundo (1988, p. 59).

O roteiro compreendeu os seguintes pontos 1. IPDAE - Instituto Popular de Arte-Educação; 2. Haras/Centro Hípico Recanto do Pinheiro, 3 Fazenda Boqueirão/Sítio Arqueológico; 4. Museu Comunitário Lomba do Pinheiro e Memorial da Família Remião; 5. Chácara das Nascentes e Grandes Empreendimentos Imobiliários; 6. Horta Comunitária; 7. Ar-

roio Taquara (ao lado da horta); 8. Centro Cultural da Lomba (Galpão); 9. Praça da Juventude/Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU); 10. CPCA/Centro de Promoção da Criança e do Adolescente / Centro da Juventude.

Tais locais, adaptados e ampliados a partir de uma experiência preexistente, o Lomba Tur, um projeto de turismo comunitário (DALLA ZEN; SILVA; MINUZZO, 2011). Os pontos visitados tiveram propósitos múltiplos, tantos voltados para o conhecimento de lugares, instituições e equipamentos públicos existentes como inconclusos, como para valorizar a biodiversidade e, ao mesmo tempo, para perceber sua progressiva destruição ambiental com a poluição e a sanha do crescimento urbano de empreendimentos de classe média e de alto padrão<sup>7</sup>. Tanto para perceber os problemas de gestão pública como reconhecer os Movimentos Sociais e Comunitários existentes e as alternativas por eles propostas.

Contamos ainda com prestimoso apoio de mediadores<sup>8</sup>:muitíssimos qualificados e que certamente contribuíram em muito no aprimoramento de nossas próprias visões sobre a realidade local e suas problemáticas, e que redundaram, conseqüentemente, em programações educativas mais ricas e pertinentes.

Assim, entendemos a paisagem como um livro que, como tal, precisa ser lido e está sujeito a distintas interpretações. O primeiro passo nessas letras é ler as palavras que nos cercam, identificar o “livro de si”. A seguir temos um trabalho elaborado por Jonathan, Hygor e Sara, que frequentam a turma C22 e participaram da atividade:

7 Entre eles Reserva da Figueira, Altos do Bosque (Parada 2), La Atmosfera, Sítios dos Pinheiros (Parada 13), Sítio Jundiáí (Parada 4), Jardim Ecoville (Parada.10), Chácara das Nascentes (Parada 8) (MELLO,2016)

8 Registramos aqui nosso agradecimento a parceria com o Museu Comunitário da Lomba, através da museóloga Manuela Garcia Moraes. Ao Coordenador da Horta Comunitária Flavio Burg, a Bruna Daiane Lima, coordenadora do Centro da Juventude do CPCA. ao líder comunitário e Coordenador do Conselho Popular da Lomba do Pinheiro Geovani Francisco de Sousa e ao representante da região no CROP – Conselho do Orçamento Participativo José Ricardo Kuiava.

conclusão: Bem o planejamento muito legal e muitas outras formas de se divertir e ter lazer na Lomba do Pinheiro, também muitas outras coisas de lá e nova maneira.

Temos muitos lugares bacados e legais de ir com a família pois também vemos que temos muitas coisas para arrumar aqui e lá cada um fazer a sua parte para ajudar a comunidade nos vemos longe.

Muito obrigado professores que nos mostraram uma nova Lomba do Pinheiro.

A saída de campo se situou como um momento ápice do planejamento e que adquiriu especial significado por se situar em um processo que teve antes um trabalho preparatório, objetivos claros e desdobramentos muitíssimos enriquecedores.

## ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A seguir apresentamos uma síntese com alguns dos tópicos trabalhados por cada uma das disciplinas, o que permite perceber a articulação e a complementaridade existente na abordagem das situações-problemas identificadas (temas geradores).

FILOSOFIA	GEOGRAFIA	ARTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falas significativas da pesquisa sobre o lazer e problematização</li> <li>- Concepções e mapeamento de opções de lazer, cultura e esporte no bairro.</li> <li>- Histórico da ocupação do bairro.</li> <li>- Construção de Mapa Temático do Patrimônio Histórico e Cultural da Lomba do Pinheiro.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Roteiro da saída de campo</li> <li>- Charges, músicas e textos sobre lazer, mídias e redes sociais</li> <li>- Lazer, esporte e cultura como Direitos Humanos</li> <li>- Declaração Univ. dos DHs</li> <li>- Violação dos DHs no Brasil X Movimentos Sociais e populares e a afirmação dos DHs</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leituras da paisagem</li> <li>- A questão habitacional no Brasil</li> <li>- Especulação imobiliária</li> <li>- Novos empreendimentos residenciais e seu impacto</li> <li>- Feudalismo urbano</li> <li>- Vida em condomínios fechados</li> <li>- Banalização da natureza</li> <li>- Segregação do espaço urbano e espaços rural e urbano e a integração entre eles.</li> <li>- Vídeo Institucional “Chácara das Nascentes”</li> <li>- Produção de trabalhos a partir da saída de campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotografia e representação</li> <li>- Sensibilização sobre a construção da fotografia</li> <li>- A linguagem técnica do registro fotográfico.</li> <li>- Pesquisa em sites de busca de imagens sobre as representações do bairro e problematização das mesmas.</li> <li>- produção de fotografias na saída de campo</li> <li>- Arte Urbana e o uso da arte como manifestação política.</li> <li>- Confeção de “lambe-lambes” reivindicando a abertura da praça onde está localizado o Centro de Esporte Unificado</li> </ul>

Conforme a proposta do trabalho realizado, na disciplina de **Geografia** trabalhamos com diferentes enfoques da paisagem urbana. Justamente por que esse é o conceito que tem na perspectiva do olhar a sua base. Trazendo o “de fora” para “dentro de si”, como apregoa Chauí. No entanto, não confundamos o “de fora” com o longínquo. A partir da leitura da interface entre paisagem urbana e rural às quais nossos alunos e alunas estão inseridos, procuramos ressaltar o que eles já sabem e, também, dar novas interpretações para os lugares por que eles passam no cotidiano, sem muitas vezes, haver um questionamento sobre porque as coisas são como estão.

Nesse sentido, o papel da Geografia como disciplina escolar é entender não somente os “porquês”, mas também os “ondes”. Se não conseguimos ver as relações mais corriqueiras e cotidianas, o que está sob nossos narizes, mas além de nossos olhos, não há sentido algum de estudar o que fica distante e, dessa forma, descontextualizado.

Refletir sobre a realidade cotidiana é fundamental para que tenhamos uma educação libertadora. Como destacou Paulo Freire:

Mas para mim, desde o início, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo. Segundo, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo. Ou seja, linguagem (FREIRE, 2001, p. 56).

Em **Filosofia** a problematização das falas significativas (temas geradores) advindas da pesquisa apontou para um trabalho que privilegiou as relações entre as temáticas: Lazer e Cultura; Lazer e Lazer e Políticas Públicas e Lazer e Direitos Humanos. Desse modo tiveram destaques os campos de estudo em torno da Ética, Estética e Política.

No âmbito do Ensino Fundamental é objetivo da disciplina desenvolver a cultura da investigação filosófica, que consiste em tomar como objeto de estudo o próprio ato de existência, a partir de situações-problemas da realidade vivida e percebida, e construir possibilidades de superação

individual e coletiva dos desafios identificados. E Isso implica na distinção do senso comum da leitura crítica de realidade, dada a partir do diálogo filosófico onde as perguntas e a construção de argumentos cumprem um papel especial (CAMPOS, 2008; SARDI, 2007). Nesse caso operou-se com conceitos como ética, poder, território, direitos humanos desigualdade e justiça social.

As **Artes**, representações da relação do sujeito com o meio em que está inserido, permitem tanto ver e compreender a cidade como intervir sobre ela manifestando e divulgando ideias. Nesse sentido, a fotografia foi usada como forma de registro e expressão e os lambe-lambes como uma intervenção crítica.

Manifestações artísticas como grafite, pichação, lambes e adesivos compõem a paisagem de muitas cidades ampliando um “mundo visual” repleto de linguagens institucionalizadas como os cartazes de propaganda, por exemplo. A arte urbana “expõe, em muitos sentidos, as contradições e desigualdades de uma sociedade mediada pelo capital, em que a expressão popular, muitas vezes, não é considerada, pois, do ponto de vista das relações mercantis, não é produtiva” (FERREIRA, KOPANAKIS, 2015, p.83). Essas produções artísticas “de rua” tornam-se expressão de pessoas que vivem em espaços que necessitam de melhores condições de vida, de igualdade e de incentivo às manifestações de lazer, dentre outras demandas.

Os alunos e alunas foram orientados a produção de relatórios de campo, de fotografias relacionando os conceitos trabalhados e problematizados em sala de aula com a realidade experienciada durante a saída de campo. Os alunos que não puderam participar do passeio realizaram pesquisas em sites de busca de imagens usando o nome do bairro como palavra-chave e avaliaram que ideia/representação do bairro as mesmas divulgavam (dentre elas: conflitos com a polícia, acidentes, apresentações de alunos e projetos culturais). Além disso, participaram de uma roda de conversa com os estudantes que participaram da saída na



qual dialogaram sobre a vivência no bairro e os espaços que conheciam e não conheciam dentro da comunidade.

## **SISTEMATIZAÇÕES E BALANÇO**

Iniciativas como a relatada evidenciam a importância de ruptura dos “anéis de aço” entre os componentes curriculares e anos de escolarização (PERNAMBUCO, 1993) e o quanto ganhamos nesse processo, educadores - que percebem o quanto é mais prazeroso e eficaz a o trabalho conjunto, e principalmente os educandos – que percebem a integração e diálogo enriquecedor entre as áreas de conhecimento e componentes curriculares.

A capacidade de fazermos coletivamente a seleção, organização e hierarquização de conhecimentos escolares significativos pressupõe, desde uma opção pela educação crítica contra-hegemônica, perceber como a ideologia e a hegemonia operam no interior da instituição escolar e no âmbito social mais amplo (FREIRE, 1984; APPLE, 2006). Daí a importância de critérios claros, como a problematização, a contextualização e a leitura crítica de mundo como ponto de partida inicial para a construção de programas educativos em uma perspectiva emancipatória (FREIRE, 1984; MELLO, 2005; SILVA, 2007).

Não se trata, portanto, de uma simples justaposição ou de agregação de conteúdos escolares, mas de uma construção dialógica a partir de um processo de problematização e mediação coletiva, que questiona a tradição seletiva (WILLIAMS, 1979) na organização dos conhecimentos escolares e estimula a tomada de posição e o juízo por parte dos educandos.

O caminho percorrido buscou, portanto, ao eleger temas geradores como uma opção metodológica, seguir os passos que orientaram os fazeres educativos: Investigação; Problematização; Sistematização; Apreensão crítica; Plano de Ação.

## **A CAMINHO DO CEU...**

Destacamos aqui uma das atividades, que teve especial importância como a síntese da culminância do trabalho

realizado. Trata-se de um trabalho surgido a partir do estudo e da visitação, na saída de campo, do CEU - Centro de Artes e Esporte Unificado, na parada 13 da Lomba do Pinheiro, um dos pontos que tiveram mais impacto entre os estudantes.

O CEU é um espaço criado para atividades de esporte, cultura e lazer da comunidade em uma parceria entre Governo Federal e Prefeitura Municipal<sup>9</sup>. As obras iniciaram em 2013 e estavam previstas para terminarem em junho de 2016. Entretanto, em dezembro de 2015 a empresa parou a construção, alegando que não estava recebendo o pagamento do governo local. Já foram investidos R\$ 2.200.000,00 e a obra continua parada. Na representação do Conselheiro do Orçamento Participativo, José Ricardo Kuiava: *“A praça do Céu que virou um inferno”*.

Os estudantes ao visitarem o espaço perceberam como o lugar poderia abrigar muitas pessoas e oferecer diversas opções de lazer. Segundo duas estudantes, Laura e Isadora: *“Quando ficar pronto vai ser bonito, vai ter uma sala de cinema, uma pista de skate, uma quadra de futebol e uma Praça de Alimentação”*.

Cientes de que a Prefeitura afirmou a disposição para a retomada das obras, mas que nada ainda havia sido feito, e que o Conselho Popular da Lomba do Pinheiro criou uma Comissão de ativistas para acompanhar o caso<sup>10</sup>, os estudantes foram desafiados a planejar uma intervenção artística nos tapumes ao redor do CEU.

9 No RS foram inaugurados os CEUs de Campo Bom, Canoas, Uruguaiana, Esteio e Erechim e, segundo acompanhamento do Ministério das Cidades, estão em andamento obras nos municípios de Ijuí, Rio Grande, Santa Maria, Santo Antônio da Patrulha, Sapucaia do Sul, Pelotas, Novo Hamburgo, Dois Irmãos, Charqueadas, Alvorada, Bagé, Bento Gonçalves, Cachoeirinha. Em Porto Alegre, além da Lomba do Pinheiro outro CEU, no bairro Restinga, está em fase adiantada de obras. Fonte: <http://ceus.cultura.gov.br/index.php/acompanhamento-das-obras>. Acesso em abril/2018.

10 Comissão de Fiscalização de Obra da Praça CEUS (...) terá reunião com a Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS), com presença da assessora Denise Flores e demais representações da Prefeitura, onde será cobrado retorno sobre os encaminhamentos da última reunião realizada em 08 de março, conforme pode ser conferido nesse link: <http://cplombadopinheiro.blogspot.com.br/2017/03/liderancas-da-lomba-do-pinheiro-cobra.html>

Os estudantes confeccionaram cartazes reivindicando a abertura da praça, alguns desses foram colados e fizeram parte da paisagem urbana que compõe a Avenida João Oliveira Remião, com ampla circulação diária de milhares de passantes. Por meio desses cartazes chamados lambe-lambe buscamos usar a arte para fazer uma crítica social e buscar, ainda que singelamente, transformar a vida das pessoas provocando uma reflexão sobre os espaços de lazer disponíveis nas periferias e o papel do poder público na criação e manutenção desses espaços.

Uma arte urbana desse tipo tem um caráter efêmero, pode ser desfeita pela chuva, receber outra colagem por cima, mas ela encontra sentido no fato que está a céu aberto em um espaço onde todos passam e podem vê-la, é democrática, assim como devem ser espaços públicos como o CEU. O grupo de estudantes sentiu a necessidade de chamar a atenção para a necessidade de conclusão da obra e da ampliação das possibilidades de diversão, esporte e lazer. Afinal, como foi escrito em um dos muitos cartazes: A PRAÇA É NOSSA!

## **ESPECULAÇÃO IMOBILIÁRIA**

A atividade narrada adquiriu especial significância dado o estudo desenvolvido nas aulas, que contrastou o direito à cidade e as (quase nulas) políticas públicas para a região frente ao avanço dos empreendimentos privados de luxo e autocentrados. O extraordinário patrimônio histórico cultural da Lomba expresso nos sítios arqueológicos já identificados (TOCCHETTO, 2013), como a sede da Fazenda Boqueirão, vem sendo celeremente depredado por grandes construtoras com o objetivo de expandir as obras de empreendimento ali situado, com forte impacto ambiental, social e identitário, com o apagamento de uma memória coletiva e de um imaginário existente entre os moradores do bairro (MORAES, 2017).

O processo de gentrificação social do espaço urbano em Porto Alegre abre um nova fase, com o avanço do merca-

do imobiliário dos setores de alta e média renda sobre áreas consideradas atrativas (MELCHIONNA, 2015). Trata-se de uma ordem urbana produzida e subordinada à lógica do mercado e não do interesse social coletivo (MARICATO, 2015)

É possível perceber, como faz Dunker (2015) em uma análise instigante, que há uma resposta-tendência das camadas mais abastadas no capitalismo brasileiro à muragem como ideal de realização de uma forma de vida, no qual há uma despolitização do sofrimento, medicalização do mal-estar e condominialização do sintoma. A vida privada em condomínios fechados cenográficos, com “ordem e segurança”, seria, portanto, a expressão de uma resposta maior à estratificação e a brutal desigualdade social do país.

Diante disso, sob a gestão de governos de corte neoliberal, pouco importa as políticas públicas para assegurar qualidade de vida para as populações mais vulneráveis, tais como lazer, esporte e cultura<sup>11</sup>, apesar da Prefeitura local afirmar institucionalmente tal direito (PMPA, s/d)...

## **DESAFIOS NO PORVIR... EXIGEM CORAGEM E PROJETO**

As dificuldades, no âmbito pedagógico, por certo ainda são consideráveis. Os ataques sistemáticos ao serviço e aos servidores públicos, a mudança na rotina escolar, imposta pela nova gestão da SMED, ao impedir as reuniões gerais de planejamento, associada à dificuldade, natural, de sincronia dos tempos e ritmos de cada disciplina e das negociações coletivas, são desafios que exigem capacidade de resistência coletiva frente aos desmandos dos gestores. Além disso é preciso criatividade e ousadia para fortalecer o trabalho coletivo crítico. E ele requer, necessariamente, sin-

11 A situação atual do CEU, apesar de cercamento recente, é de completo abandono tendo sido alvo de diversos saques e atos de vandalismo, o que faz com que grande parte do trabalho que já havia sido feito precise ser refeito. No final de 2015, quando já estava 80% concluída e mais de R\$ 2 milhões há haviam sido investidos a obra foi abandonada. Uma sala de cinema, inteiramente equipada, já estava concluída, bem como pista de skate, quadra esportiva, biblioteca, banheiros e outros espaços. Foi aprovado pela Caixa Federal um aditivo do contrato até agosto e a prefeitura promete concluir a obra até agosto.

tonia de projeto e afetos. Quando presentes, os ganhos são consideráveis, imensamente prazerosos e com uma eficácia para além do imaginado inicial.

A experiência narrada se insere em um contexto de grandes transformações no tocante às políticas públicas em educação, que vem sendo redesenhada sob um ciclo hegemônico extremamente conservador. Sabemos que se trata de um grande desafio e não subestimamos tal influência.

Perante o cenário de avanço da nova direita e do desmonte das políticas públicas educacionais progressistas duramente conquistadas nos últimos trinta anos, certamente é preciso associar o testemunho cotidiano dos educadores reafirmando a educação crítica e transformadora, desde o chão da escola, com a ação política coletiva e organizada através dos organismos e ferramentas da classe trabalhadora para reafirmar direitos e conter a sanha destruidora dos representantes do capital que insistem em subordinar a educação à lógica neoliberal e mercantilista (ATEMPA, 2017, SIMPA, 2017, 2018) e amordaçá-la ideologicamente (FRIGOTTO, 2017).

Evidentemente, como nos lembra Freire (2000b), a escola não tem nenhuma missão redentora em relação às mazelas sociais de grande envergadura, operadas com o vigor que temos percebido, com um redesenho da cidade jamais visto em tão curto espaço de tempo voltada aos interesses do capital. Contudo, é sempre possível e necessário o esforço de construir saídas em direção à justiça social, de gênero, racial, ambiental e pedagógica (APPLE, 2000).

Iniciativas de apoio à iniciativa que desencadeamos, como a expressa pelo Conselho Popular da Lomba do Pinheiro (LIMA, GONÇALVES, MELLO, PAZ, 2017a), organização articuladora das lutas globais da região, com mais de duas décadas e forte enraizamento comunitário e poder de mobilização e, a partir disso, a repercussão em veículos da grande mídia (OBRA PARADA. 2017; DINHEIRO RASGADO, 2018; MORADORES DENUNCIAM ABANDONO DE OBRA DE MAIS DE R\$ 2 MILHÕES, 2018), evidenciam a necessária ar-

ticulação entre escola e movimentos vivos das comunidades locais em torno de interesses comuns<sup>12</sup>.

Quando nossos educandos *disseram as suas palavras*, (FREIRE,1984) expressando-as proativamente nos tapumes de uma obra pública inconclusa, através de cartazes (lambelambe) com insígnias como “A Praça é nossa”; “Temos direito ao Lazer”, “Minha, sua nossa.! A praça é de todos. Viva o espaço público! “# É direito nosso” – e foram ouvidos e valorizados - podemos concluir que a escola contribuiu para alargar a consciência crítica e, oxalá, para que se torne possível em breve muitos *Domingos no CEU*...

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação. **A educação resiste!** A Cidade resiste! Boletim da Resistência n. 2. Agosto 2017d.
- \_\_\_\_\_. **Boletim da Resistência** n. 3. Março 2018.
- CAMPOS, Pedro Ortega. **Educar perguntando**: ajuda filosófica na escola e na vida. São Paulo: Ed. Paulus. 2008.
- CHAUI, M. Janela da Alma, **Espelho do Mundo**. In: NOVAES, Adauto et al. O Olhar. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- DALLA ZEN, Ana Maria; SILVA, Cláudia Feijó da; MINUZZO, David Kura. **Turismo comunitário como mediador cultural**: a experiência da Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS. Em Questão: Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, v. 17, n. 1, 2011.

12 Outro exemplo de tal articulação e de aprendizado foi a realização do “Seminário sobre os Impactos Sociais do Crescimento Populacional da Lomba do Pinheiro, e a Metamorfose e Rumos do Orçamento Participativo em Porto Alegre,” do qual alguns de nós participamos, em atividade sob promoção do Conselho Popular da Lomba do Pinheiro em parceria com Fórum Regional do Orçamento Participativo (FROP), Plano Diretor da Região, UERGS, Paróquia Santa Clara, CPCA, Museu Comunitário da Lomba do Pinheiro.

- DINHEIRO RASGADO. **CEU do bairro Lomba do Pinheiro está destruído.** Porto Alegre. Jornal Diário Gaúcho. 10 Jan 2018.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma:** uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.
- EMEF SAINT` HILAIRE. **Projeto Político-Pedagógico.** Porto Alegre, 2011. Reprogr.
- FERREIRA, Manuela Lowenthal; KOPANAKIS, Annie Rangel. **A cidade e a arte:** um espaço de manifestação. In: Tempo da Ciência. Vol. 22 Número 4; 2015. p.79-88.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.
- \_\_\_\_\_. **Educação na cidade.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação:** Ensaio/Paulo Freire. 5.º ed. Editora Afiliada: São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- FREIRE, Eduardo Duarte et al. **Lomba do Pinheiro.** Porto Alegre: Unidade Editorial. Secretaria Municipal da Cultura. Porto Alegre, 2000 (Memória dos Bairros).
- GIL, Gilberto. Domingo no parque. **O Melhor da música de Gilberto Gil.** Warner Music Brasil, s/d. Compact Disc.
- GRANDO, Diego. **Tropicália:** guia de interpretação. 2 ed. Porto Alegre: Ed. Leitura XXI, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido:** esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. pp.17-34
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GONÇALVES, Janderson Alex; LIMA, Aline; MELLO, Marco; PAZ, Miriam. **Novas leituras do nosso bairro**. Seminário de Educação Popular: Crianças, jovens e adultos e o legado de Paulo Freire. Porto Alegre, 25 e 26 de agosto de 2017. Coletivo de Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação/Lomba do Pinheiro; ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre; SIMPA – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre; Conselho Popular da Lomba do Pinheiro; Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis.

LIMA, Aline, GONÇALVES, Janderson, MELLO Marco, PAZ, Miriam. **A praça é nossa!** Afirma a juventude da Lomba do Pinheiro. Intervenção artística e política dos alunos reivindica a conclusão das obras do Centro de Artes e Esportes Unificado. 6 Set/2017.<http://cplombadopinheiro.blogspot.com.br/2017/09/a-praca-e-nossa-afirma-juventude-da.html> Acesso em novembro/2017.

MARICATO, Hermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MELCHIONNA; Fernanda; BECKER, Nina. (Orgs.). **Mapa dos Direitos Humanos, do Direito à cidade e da Segurança Pública de Porto Alegre** 2015. Porto Alegre: Câmara Municipal de Porto Alegre; OBSERVAPOA – Observatório da Cidade de Porto Alegre. Stampa, 2015.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: IPPOA; Diálogo; Ed. Ísis, 2005.

\_\_\_\_\_. ATEMPA: **história e lutas em torno das políticas curriculares**. Revista da ATEMPA. n.1, Out/2015. Pg. 5-11.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Pesquisa Documental: Indicadores Sociais, Serviços Públicos e Movimentos Sociais**. Lomba do Pinheiro. Pesquisa Socioantropológica/ 2016. Porto Alegre: Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire, 2016.



- MELLO, Marco; CARDOSO, Márcio. **Sistematização**. Encontro com Representantes de Turmas (B30', C10s, C30s). Preparatório do Seminário da Juventude da Lomba do Pinheiro. Porto Alegre. EMEF Saint Hilaire. Reprogr. Nov/2016b.
- MORADORES DENUNCIAM ABANDONO DE OBRA DE MAIS DE R\$ 2 MILHÕES NA LOMBA DO PINHEIRO. <https://www.sul21.com.br/cidades/2018/01/moradores-denunciam-abandono-de-obra-de-mais-de-rdollar-2-milhoes-na-lomba-do-pinheiro/>. Janeiro 3, 2018. Acesso em março de 2018.
- MORAES, Manuela Garcia. **Era uma vez a Fazenda do Boqueirão**: Memória, território e imaginário em torno da Fazenda do Boqueirão, Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS. Monografia. Bacharelado em Museologia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2017.
- OBRA PARADA. **R\$ 3 milhões no lixo**. Record TV RS. R7 Balanço Geral, 8/Set/2017. <http://www.recordtvrs.com.br/balanco-geral-rs/videos/obra-parada-r-3-milhoes-no-lixo-08092017>. Acesso em Outubro de 2017.
- PERNAMBUCO, Marta. M. "Significações e realidade: Conhecimento (a construção coletiva do programa)" In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). Ousadia no diálogo. São Paulo: Loyola, 1993.
- PORTO ALEGRE. **Observatório da Cultura**. Usos do tempo livre e práticas culturais dos porto-alegrenses. Porto Alegre, Secretaria Municipal da Cultura, 2015.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. SMAD. O Povo na Praça. Um projeto para a integração da comunidade no espaço público. Folder, s/d.
- ROSA, Alexandre dos Santos da. **Lomba do Pinheiro** - Porto Alegre/RS: um bairro em transformação. Um olhar espacial ao período de 1960 a 2013. Dissertação de Mestrado. PPG Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

- SARDI, Sérgio. **A filosofia pode ser ensinada?** Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras dimensões do filosofar. In: PMPA. SMED. Saberes específicos. Porto Alegre: SMED, 2007. Pp.68-78
- SEMINÁRIO SOBRE O CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO DA LOMBA DO PINHEIRO E RUMOS DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO. Porto Alegre. 26 e 27 Ago 2017. Conselho Popular da Lomba do Pinheiro; UERGS – Universidade Estadual do RS.
- SILVA, Antonio Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular.** Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2005.
- SIMPA – SINDICATO DOS MUNICÍPIOS DE PORTO ALEGRE. Marchezan quer acabar com a cidade!. Boletim Luta Municipária. N. Extra, Setembro/2017.
- \_\_\_\_\_. Ano começa com novos ataques aos servidores. Boletim Luta Municipária. N. 42. Fev/2018.
- SOUSA, Geovani Francisco de. **Os efeitos do crescimento demográfico da Lomba do Pinheiro.** 19 de maio de 2015 <http://cplombadopinheiro.blogspot.com.br/2015/05/os-efeitos-do-crescimento-demografico.html> Acesso em Nov/2017.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da Lomba do Pinheiro:** a análise necessária. 4 de novembro de 2010. <http://cplombadopinheiro.blogspot.com.br/2010/11/o-desenvolvimento-da-lomba-do-pinheiro.html> Acesso em Nov/2017
- TOCCHETTO, Fernanda Bordin et al. Sítios arqueológicos históricos da área rural de Porto Alegre: um patrimônio a ser pesquisado e preservado. Revista Memorare, Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 1, n. 1 (2013). P.207-217
- WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

## A CORDA E A CAÇAMBA: RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

*Marco Mello<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Ética. Filosofia. Política. Relações de Gênero. Sexualidade. Temas Geradores.

### CONTEXTO

Se há um assunto que tem movimentado corações e mentes na contemporaneidade, em todos os cantos e recantos de nossas escolas, sobretudo junto aos estudantes adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental é, sem dúvida, o da sexualidade e das relações de gênero.

Polêmicas em torno da chamada “Ideologia de gênero” e de “defesa dos valores da família” estiveram presentes e foram decisivas na supressão de termos como gênero e orientação sexual do PME – Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (PMPA, 2015), entre outras cidades e estados, gerando uma polêmica que ainda reverbera em nosso imaginário e na organização dos trabalhadores em educação (ATEMPA, 2015) e pesquisadores (LACERDA, 2018).

Efetivamente a sexualidade é um marcador das relações de poder que tem sido apequenado nas abordagens no contexto escolar. Ainda vivemos sob o domínio da matriz corpo/saúde/doença e da heteronormatividade, com abordagens periféricas e superficiais, muitas vezes sob a presença eventual de mediadores externos às escolas, como técnicos de saúde e palestrantes ocasionais. Tal constatação reflete o quanto ainda a educação escolar ainda precisa avançar,

1 Professor de Filosofia (III Ciclo) e Coordenador Pedagógico EJA na EMEF Saint Hilaire. Licenciado em História/UFPEL, Especialista em História/UFRGS e Projetos Sociais e Culturais/UFRGS. Mestre em Educação na área de políticas educacionais e curriculares pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. marcoantoniomello@terra.com.br

a despeito das iniciativas de subversão dessa lógica, para superar o paradigma de um espaço disciplinador, normatizador, produtor e reproduzidor das desigualdades sociais.

Em que pese esse diagnóstico, é possível e necessário identificar e visibilizar práticas que evidenciam o quanto é significativo o trabalho educativo com crianças, jovens, adultos e idosos em nossas escolas, que a afirmam como um espaço efetivamente educativo, crítico democrático, que promove uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual como um direito humano fundamental.

## **CAMINHOS E VEREDAS**

Neste texto socializo experiências como educador atuando com o componente curricular de Filosofia junto aos educandos das turmas de C30, no último ano do III Ciclo, em escola da periferia urbana de Porto Alegre.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire, situa-se na zona leste de Porto Alegre, na Vila Panorama, parte do bairro Lomba do Pinheiro e próxima à divisa com o município de Viamão, nas cercanias do Parque Saint Hilaire, uma área de proteção ambiental com 1.148 hectares, com flora exuberante, onde se localizam as nascentes dos principais arroios da cidade e a Barragem da Lomba do Sabão. A escola conta atualmente com cerca de 1200 matriculados, do Jardim B até a Totalidade 6, e 90 professores.

A Região tem oficialmente 62.315 habitantes, com área de 50,65 km<sup>2</sup>, que representa 10,64% da área do município (OBSERVAPOA, 2015), conta com 42 vilas e estima-se que existam mais de 50 assentamentos irregulares ou clandestinos. Historicamente teve, depois de um período inicial marcado pela pecuária, sua vocação marcada pela produção e abastecimento da cidade com gêneros primários, como leite e hortifrutigranjeiros. A partir da década de 1970 surge, com o êxodo rural, a proliferação de vários loteamentos clandestinos e uma maior ocupação urbana e as lutas sociais em torno da regularização fundiária e ser-

viços de infraestrutura. (FREIRE, 2000; ROSA, 2013; MELLO, 2016). A Lomba do Pinheiro é também reconhecida publicamente por sua organização comunitária e popular, com destaque para a atuação do Conselho Popular da Lomba, que congrega e articula as lutas de dezenas de entidades da região.

## **PESQUISA SÓCIO ANTROPOLÓGICA E TEMAS GERADORES**

A EMEF Saint Hilaire retomou a partir de meados de 2015, um dos ideários que marcou a presença da organização curricular por Ciclos de Formação, o planejamento temático a partir de uma pesquisa de realidade coletiva.

Tal processo envolveu formações internas preparatórias e de capacitação, a criação de uma comissão organizadora, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, o planejamento coletivo e participativo e a viabilização de diversas estratégias de investigação viabilizadas no início do ano letivo de 2016: Realização das Entrevistas com Famílias, aplicação de Questionários para Alunos de turmas de B30 a C30, entrevistas através de Grupos Focais com corte geracional e etário com Alunos da EJA, Entrevistas com técnicos de serviços da região Saúde/Assistência/Segurança, Roda de debate com lideranças comunitárias (Conselho Popular da Lomba do Pinheiro, Horta Comunitária, Associação de Moradores da Vila Panorama, Conselho Tutelar, ONG CPCA - Centro de Promoção da Criança e do Adolescente, ativista e ex-diretora da escola) e Pesquisa Documental (indicadores sociais, serviços públicos e movimentos sociais).

Os dados coletados foram socializados, tabulados e analisados em formações internas, em um extraordinário processo de (re) conhecimento das realidades locais, práticas sociais e representações de estudantes, familiares, operadores públicos e lideranças comunitárias. A sistematização coletiva chegou até a seleção das falas e situações mais significativas da pesquisa sócio antropológica.

## NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PEDRA...

Infelizmente as tensões provocadas pelo processo eleitoral interno na escola, associado ao período de eleições municipais, não permitiram que fosse dada continuidade ao processo de planejamento coletivo da escola a partir da investigação realizada. Em 2017, o planejamento inicial da nova equipe diretiva, que propunha a retomada do processo, teve que ser alterado dado às turbulentas relações estabelecidas pelos novos gestores à frente da SMED, com a imposição de nova rotina escolar e o fim das reuniões pedagógicas com todo o coletivo de educadores e ataques à autonomia das escolas, que se ampliaram em 2018. Tais fatores, endógenos e exógenos, ainda são temas candentes e o processo ainda está em abertos e muitos de nós nos perguntamos: quanto e como retomar o fio da meada?

## A RETOMADA DA PESQUISA NO CHÃO DA SALA DE AULA

Em que pese as dificuldades do contexto e de gestão coletiva, muitas práticas da escola retomaram e vêm tendo êxito com base em questões levantadas pela pesquisa. No caso do III Ciclo, a partir da iniciativa na disciplina de Filosofia, foram retomadas algumas das Falas Significativas da Pesquisa Sócio-Antropológica e dos dados existentes em torno da temática das *Relações de Gênero*, dada as características dos estudantes dos nonos anos e da existência de um trabalho preliminar que apontara sua pertinência. Elas foram o ponto de partida para o trabalho desenvolvido. Ei-las.

Falas Significativas da Pesquisa Socio Antropológica  
(Relações de Gênero e Sexualidade)

1.“Está tudo ruim, elas (meninas) acham que são donas, que tudo podem fazer.” 2.“A gente teve um problema com isso (...) Ela é bissexual, sei lá... ela gosta de menina.” 3.“Tenho seis netas e um neto homem. Paro e penso o que essa mulherada vai dar.

Rezo e peço a Deus.”; 4. “Tá avesso, tá precoce a sexualidade.”; 5. “Eu acho que tudo tem seu tempo. Na idade dela não tem que estar rebocada.”; 6. “No trabalho teve cantada de cliente. Mas eu não podia falar nada, pois era cliente.”; 7. “Lá na escola tem muito gay adolescente. Não que isso vá influenciar, mas acho que ajuda. Descaradamente no pátio da escola.”; 8. “Tá difícil casar, é mais fácil deixar as meninas saírem.”; 9. “As meninas fazem intrigas, brigam, fazem caveira das outras, mas voltam a ser amigas. Os guris já querem posar de machão, para aparecer, quase se matam...”; 10. Converso com ela pra se cuidar, da maldade, do abuso, até porque na infância sofreu isso.”

Tais falas, advindas do cotidiano da comunidade, foram apresentadas, problematizadas e discutidas com os estudantes, levando à identificação das contradições presentes nas visões de mundo dos mesmos, que foram o ponto de partida da programação.

A filosofia é uma das disciplinas que tem muito a contribuir na direção de uma educação crítica. Afinal, o pensamento tem um potencial libertador. Ele pode problematizar as verdades ensinadas e naturalizadas, fazer relações, elucidar, discernir, orientar e instigar a um reposicionamento do sujeito sobre e no mundo.

## **EDUCAÇÃO POPULAR E TEMAS GERADORES**

Essa experiência se situa como mais uma das iniciativas de planejamento temático vivenciadas como docente, desde os referenciais da educação crítica. Para tanto ancorei o trabalho na base de situações-problemas, advindas do cotidiano escolar e seu entorno. Por situação-problema entendo a perspectiva epistemológica, política e pedagógica conceituada por Paulo Freire: situações existenciais vividas, captadas pelo educador-investigador, que apresentam limites explicativos, passíveis de serem compreendidos criticamente e de se constituírem em objetos da ação humana na perspectiva do que Freire chamava de inédito-viável (FREIRE, 1983). Tal opção implicou, desde a referência sistema-

tizada por Silva (2007), em um processo metodológico de investigação, problematização, sistematização, apreensão crítica e construção de plano de ação a partir da Educação Popular freiriana.

A partir da discussão no coletivo elegi para o trabalho nas C30 um conjunto de temas geradores interconectados. Tomei como ponto de partida *"Está tudo ruim, elas (meninas) acham que são donas, que podem fazer tudo"*, dada a percepção da pertinência e mesmo urgência de um trabalho com alunos concluintes do Ensino Fundamental e de uma abordagem que pudesse, no campo da filosofia, contribuir para uma leitura crítica da construção social de gênero e da sexualidade, desde as representações dominantes, provocando a reflexão crítica e a estimulando a autonomia de pensamento face à questão.

Importante registrar que fiz uma imersão para identificar e cotejar os temas geradores dos próprios estudantes com os dos adultos da comunidade, adaptando uma técnica sugerida por Neukamp (2013), a caixa de perguntas, com as curiosidades e interesses dos mesmos sobre as temáticas afins, o que se revelou como um grande acerto.

## **GÊNEROS E SEXUALIDADES**

Parti de referências como Beauvoir (1967), Louro (2004), Weeks (2007), Junqueira (2009) e Teixeira e Magnabosco (2010), que foram balizadores para a crítica do padrão cultural do tipo social dominante: macho, adulto, branco, heterossexual, letrado e da classe dominante. De modo análogo, procurei fugir da heteronormatividade, tomando o conceito de relações de gênero, em contraposição a concepções essencialistas, presas a distinções deterministas que minimizam as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, entre masculinidades e feminilidades.

Embora a família venha se modificando ao longo do tempo, a concepção patriarcal ainda predomina na lógica dominante e ocupa um lugar fundamental na incorporação



da opressão da mulher e de seu papel na manutenção e reprodução da sociedade burguesa.

Não é demais lembrar que o capital subordina todas as relações sociais, colocando-as, sob um domínio ideológico, que chamamos hegemonia, a serviço de sua própria lógica de reprodução. Isso implica em dizer que, estando a seu serviço, no mais das vezes inconscientemente, alimenta-se e ao mesmo tempo enraíza-se a lógica hegemônica em todo o tecido social (GRAMSCI, 1989). Daí a importância da problematização do senso comum e dos limites explicativos da comunidade e educandos no processo pedagógico (FREIRE, 1983, SILVA, 2007, CAMPOS, 2008).

Nesse sentido foram significativas as referências específicas de pesquisadoras que têm questionado a visão dominante clássica em relação ao próprio conhecimento escolarizado na área de humanidades e filosofia e trazido os temas do feminismo e a produção intelectual de mulheres filósofas (BORGES; TIBURI, 2014, PACHECO, 2016).

## **DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR**

Ancorei esse trabalho na concepção histórico-crítico dos Direitos Humanos, ou seja, compartilhando o entendimento de que eles são conquistas sociais, obtidas através da participação, organização e mobilização coletiva em busca da justiça social e não tão somente concessões regidas pelas legislações e atos dos poderes constituídos, presentes na visão liberal. Portanto, partilho de leituras como a de Junqueira (2009), de quem destaco um extrato a seguir, exemplificativo da concepção aqui exposta.

Difícilmente lograremos avanços significativos se continuarmos a falar em direitos humanos de maneira vaga e imprecisa e sem incluir nitidamente os direitos sexuais. Mantida a imprecisão, a sexualidade no máximo será novamente vista sob a perspectiva da prevenção e não da promoção de direitos e, assim, permanecerá no plano do risco e da ameaça, reverberando mobilizações conservadoras que

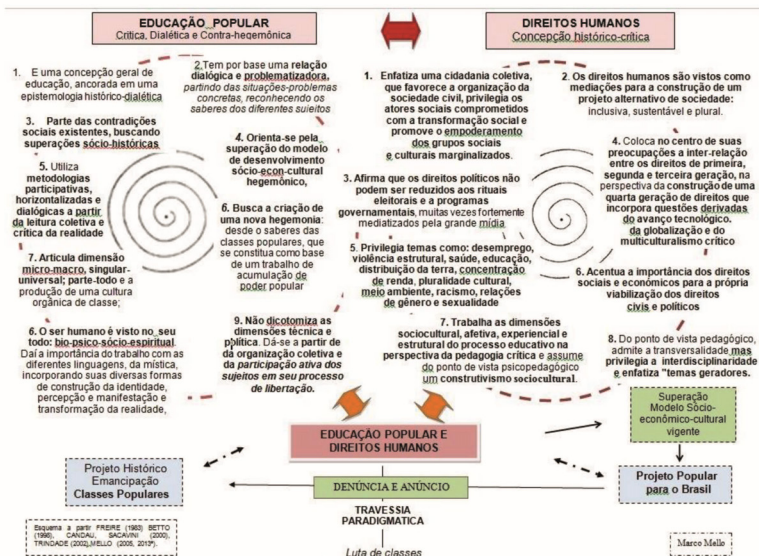
preconizam uma política sexual voltada a conter supostas ameaças à família e à normalidade heterossexual. (JUNQUEIRA, 2009, p.165).

Aproximei essa concepção de direitos humanos, como parte de mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural - com o referencial da Educação Popular. Na representação que segue procuro explicitar um quadro de referências que considero essencial, o do necessário diálogo entre o referencial da Educação Popular crítica, dialética e contra-hegemônica (FREIRE, 1983; BETTO, 1998; MELLO, 2005) com os Direitos Humanos, desde a concepção histórico-crítica (CANDAU, 2000; CARBONARI, 2008).

O esquema procura caracterizar essas referências e sua articulá-las dentro de uma perspectiva mais ampla de trabalho tendo em vista a superação do modelo socioeconômico-cultural e o acúmulo na direção de um novo projeto histórico, que significa uma transição paradigmática de longa duração, por certo.

Tal representação é um marcador para o diálogo crítico diante de um cenário fortemente marcado pelas restrições de direitos e ataques à classe trabalhadora; não apenas os direitos sexuais e os direitos humanos. A ofensiva política, social e ideológica em curso vem consolidando um novo bloco histórico ávido para aplicar reformas estruturais, restaurar a acumulação capitalista por meio da mercantilização de direitos sociais e tentar contornar a grave crise política e econômica. Não resta dúvida sobre os impactos desses ataques:

A aliança política e a agenda programática golpista têm se mostrado intrinsecamente contrária aos direitos humanos. Aos direitos civis, políticos, sociais, trabalhistas. E aos direitos das mulheres, das juventudes, dos negros e negras, dos pobres e das lésbicas, gays, bissexuais, travestis, mulheres transexuais e homens trans (LGBTs). (FACCHINI; RODRIGUES, 2018, p. 232).



## A CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA

Neste trabalho optei pela construção de um programa amplo, com derivações e ramificações que pudessem dar uma visão da totalidade da temática, desde a construção social das relações de gênero e da sexualidade, no mundo do trabalho, nos meios de comunicação de massa e na família passando pelo enamoramento, o tabu da virgindade e a masturbação, debate sobre a livre orientação sexual e a crítica à patologização e o preconceito homo-lesbo-transfóbica, gravidez na adolescência e o uso de métodos contraceptivos até as DSTs e o HIV/AIDS, concluindo com o tema do aborto.

Evidentemente todo programa pedagógico implica em escolhas e ausências. Apresento aqui a minha escolha naquele contexto, com aqueles alunos. A execução do planejamento acabou por se estender pelo segundo semestre, além do previsto inicialmente, tamanho o interesse dos alunos e o envolvimento nas atividades. O fato de acolher

as proposições e dúvidas iniciais também foi um elemento importante respeitando o interesse e a curiosidade dos alunos das turmas com as quais trabalhei. Outros assuntos se estenderam dada a necessidade de aprofundamento e do desdobramento dos debates.

Componente curricular: Filosofia - Prof.: Marco Mello - Ciclo: III - Turmas C31, C32, C33 – Período: I e II Trimestre – 2017
<p><b>Tema Gerador:</b> <i>“Está tudo ruim, elas (meninas) acham que são donas, que podem fazer tudo.”.</i></p> <p><b>Relações da rede:</b> Relações de Gênero - Direitos Sexuais e Reprodutivos</p> <p><b>Questão-Geradora:</b> Como contribuir para a superação das desigualdades nas relações de gênero e contribuir para a vivência da sexualidade de forma segura e responsável?</p> <p><b>Conceitos:</b> Ética, Gênero, Liberdade, Orientação Sexual, Poder, Prazer, Sexualidade.</p>
Objetivos Filosofia
<p><b>Objetivo Geral da Disciplina:</b> Desenvolver a cultura da investigação filosófica, que consiste em tomar como objeto o próprio ato de existência, a partir de situações-problemas da realidade vivida e percebida, e construir possibilidades de superação, individuais e coletivas, dos desafios identificados.</p> <p><b>Objetivos Filosofia C30:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Compreende a importância da atitude filosófica para o desenvolvimento do pensamento crítico</li><li>- Analisa, sintetiza e elabora textos interpretativos, com argumentos e conceitos centrais na filosofia, a partir de situações-problemas da realidade vivida e percebida.</li><li>- Analisa criticamente as relações de gênero e sexualidade, desde o contexto atual, a partir da perspectiva filosófica.</li><li>- Constrói delineamentos para um projeto de vida responsável (estudo, trabalho, relações sociais) ao concluir o Ensino Fundamental</li></ul>

Seleção dos conhecimentos trabalhados	Estratégias e Recursos pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforma da Previdência e os direitos das mulheres</li> <li>- 8 de março e o Dia Internacional da Mulher. História, Indicadores e Bandeiras de lutas das mulheres hoje.</li> <li>- Planejamento Temático a partir das falas significativas da comunidade</li> <li>- As mulheres na Grécia Clássica e o nascimento da filosofia</li> <li>- O Cristianismo e o paganismo na perspectiva de gênero</li> <li>- Características socioculturais e históricas do ser homem e ser mulher.</li> <li>- Gênero: definição e suas relações na história da humanidade</li> <li>- Violência Doméstica e de Gênero</li> <li>- Amor, namoro e relacionamento sexual</li> <li>- Adolescência, juventude e sexualidade</li> </ul>	<p>Vídeos: "Reforma na previdência penaliza mulheres" (TVT), "O impacto da PEC 287/2016 sobre os servidores públicos (CTB/CPERS); Aposentadoria fica, Temer sai - SOF Sempreviva Organização Feminista</p> <p>Textos: Reforma Previdência (Movs. Sociais e Populares/Gde imprensa)</p> <p>Animação Vida Maria (Márcio Ramos)</p> <p>Quadro-síntese: As origens das lutas e conquistas das mulheres na história (Núcleo Piratininga)</p> <p>Textos com Indicadores e Reivindicações_de Movimentos de Mulheres hoje + Roteiro de problematização + debates</p> <p>Letra e Música: As mulheres de Atenas (Chico Buarque e Augusto Boal)</p> <p>Análise do Filme Ágora, sobre Hipácia (Filósofa, Astrônoma e Matemática de Alexandria, Séc. III d.C)</p> <p>Pesquisa na web sobre Mulheres expoentes no pensamento filosófico a partir de roteiro + apresentação</p> <p>Caixa de perguntas sobre sexualidade</p> <p>Ífigênia de Áulis (Eurípedes, 480 a.C.) e a violência doméstica no mundo contemporâneo</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero, sexualidade e relações sexuais</li> <li>- As vantagens e desvantagens de ser homem e mulher</li> <li>- Construção social da identidade</li> <li>- Sexo, sexualidade e prazer</li> <li>- Virgindade e primeiras relações</li> <li>- Mitos e verdades sobre os tamanhos dos órgãos sexuais</li> <li>- Usos e abusos da sexualidade: correlação com o uso de álcool, drogas ilícitas e vulnerabilidade</li> <li>- Identidades de Gênero, Orientação sexual e liberdade</li> <li>- Homossexualidade: patologização e criminalização</li> <li>- Homofobia, lesbofobia, transfobia</li> <li>- Movimento LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais Transsexuais e Transgêneros</li> <li>- Gravidez precoce na adolescência</li> <li>- Métodos contraceptivos e sexo seguro</li> <li>- Doenças sexualmente transmissíveis</li> <li>- AIDS/HIV</li> <li>- Aborto e direito à vida</li> <li>- Avaliação final da programação e retorno às questões iniciais (temas geradores)</li> </ul>	<p>(Estudos de casos e Indicadores sociais)</p> <p>Texto síntese (Saúde e Prevenção nas Escolas. Ministério da Saúde, 2010)</p> <p>Coríntios 1,13, do apóstolo Paulo + Música Monte Castelo (Renato Russo)</p> <p>Fragmento de O Banquete (e o amor) - Platão</p> <p>Alquimia do beijo e seus significados</p> <p>Animação: Minha vida de João (Instituto Promundo)</p> <p>Texto: Masturbação: mito e realidade</p> <p>Charges: primeira vez + Refletindo sobre virgindade</p> <p>"Estudo compila medidas penianas de 15 mil homens para chegar à média considerada 'normal' (Jornal o globo, mar2015); "Minha vagina é normal? descubra o tamanho médio do clitóris, do canal vaginal e mais" (set/2017)</p> <p>Animação: Era uma vez outra Maria (Instituto Promundo)</p> <p>Filme Kids (Larry Clark)</p> <p>Homossexualidade é doença? (Revista Superinteressante) + Estudo de caso, homofobia, "Convidado de festa de formatura diz que foi vítima de homofobia" e "OAB diz que vai acompanhar o suposto caso de homofobia" (ZH, ago 2017).</p> <p>A homossexualidade e os filósofos da Antiguidade clássica (Síntese)</p> <p>Pesquisa sobre a Parada Livre (POA e SP) + Glossário LGBT</p> <p>Estudo de caso: a) perseguição aos homossexuais no Brasil Colônia (Inquisição); b) Os campos de concentração nazista; c) Os assassinatos de homossexuais no Brasil atual.</p> <p>Animação: Medo de quê? (Promundo) + Documentário "Não gosto de meninos" (André Matarazzo e Gustavo Fern) + Vídeo: Encontrando Bianca</p>

	<p>HQ Galera curtição: "A vida como está e as coisas como estão"; "Perguntas e respostas" – Parte I e II + Estudo de caso. Gravidez na Adolescência; Estória de Camila e Tiago; + PPT: Gravidez + Vídeo "Tudo sobre gravidez" (Discovery Channel)</p> <p>Quadro comparativo: maternidade e paternidade: agora ou depois? + - Texto: "Estou grávida. E agora?" (Paternidade responsável)</p> <p>Documentário: Meninas (Sandra Werneck) + HQ: "Todas as Claudinhas do mundo" + Entrevista com adolescente grávida (o)</p> <p>Oficina com métodos contraceptivos + Jogo: baralho: Sexualidade e métodos contraceptivos + Chip e injeção anticoncepcional</p> <p>Projeção de Slides com principais DST e formas de identificação e prevenção + Texto informativo + Cordel das DST's</p> <p>Uso de preservativo masculino: informativo + negociação do uso da camisinha</p> <p>Enquete: Verdadeiro e falso sobre a AIDS + Reportagem: A AIDS e a Juventude no RS (Jornal ZH, 2015) + Trailer do Documentário: Positivas + panfletos sobre HIV/AIDS</p> <p>Jogo: Cadeia de Transmissão HIV + Estudo de casos: O segredo e o sigilo</p> <p>Dados sobre práticas de aborto no Brasil e no mundo + Situações onde é permitida a prática no Brasil + Problemática e debate a partir do slogan: "Nossos corpos, nossas regras" + PPT: Aborto + Música: O que é o que é (Gonzaginha) + Trecho do poema "Morte e Vida, Severina" (João Cabral de Melo Neto)</p> <p>Avaliação final da programação e retorno às questões iniciais (Temas Geradores) e caixa de perguntas</p>
--	--

## FILOSOFIA: CAMPOS, CONCEITOS E ABORDAGENS PRIVILEGIADAS

Destaquei no planejamento os campos da ética e da filosofia política, centrais para a operação em torno do tema e das temáticas desenvolvidas, desde a disciplina de filosofia. Para tanto autores como Favaretto (1993), Rancière (2002), Gallo (2003), Telles (2003) e Michaud (2007), foram referências importantes. Particularmente tomei como referência o método hermenêutico-dialético, como um "caminho de pensamento" ancorado em uma visão de conhecimento que se constrói a partir de busca de compreensão e leitura crítica, desde a triangulação analítica e relacional: representações sociais dos sujeitos, contexto sócio-econômico-cultural e raízes históricas dos fenômenos estudados (MINAYO, 2010, p.23).

Também creio importante destacar a centralidade do trabalho com conceitos, na medida em que as atividades e conhecimentos trabalhados se colocaram à serviço deles, como ferramentas analíticas, passíveis de serem operadas em outras situações e contextos, desde a reflexão filosófica (WILSON, 2007). Foram eles: gênero, poder, sexualidade, orientação sexual, prazer, liberdade, ética.

Destaco como aprendizados a importância do uso de recursos diversificados e atrativos para os alunos: jogos, dramatização, charges, animações, músicas, documentários, histórias em quadrinhos, reportagens da imprensa, trabalhos de pesquisa, etc. É pertinente salientar a diversidade e qualidade dos materiais de apoio ao professor disponíveis, seja em programas como o do Ministério da Saúde (Programa Saúde e Prevenção nas Escolas, Programa Brasil Sem Homofobia) e do Ministério da Educação (Cadernos SECAD), do Projeto Galera Curtição (SMS/SMED), como também de numerosas ONGs (ECOS-Comunicação em Sexualidade, Promundo, Instituto Papai, Instituto Sou da Paz, Grupo Transas do Corpo, ABIA-Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids) e Movimentos Sociais feministas (SOS Corpo, SOF- Sempreviva Organização Feminista) e LGBT (Nuances – Grupo pela Livre Expressão Sexual, Somos – Comunicação, Saúde e Sexualidade) e nos Movimento Sindical de Trabalhadores em Educação (Revista Mátia/CNTE, Revista ATEMPA, entre outros) que, em geral, disponibilizam suas produções on-line.

As atividades desenvolvidas tiveram sempre roteiro com problematizações, sejam com caráter de investigação e sensibilização inicial, seja para aproveitamento pleno dos recursos e subsídios selecionados, provocando a reflexão de caráter filosófico e a elaboração de sínteses individuais e/ou coletivas e posicionamento em torno de temas polêmicos (CAMPOS, 2008).

## **FREIRE EM PERSPECTIVA**

Paulo Freire, tornou-se mundialmente conhecido pela sua crítica à educação que tem na opressão sua forma de sustentação mas, sabidamente, não deu destaque significativo no arcabouço conceitual de suas obras para as questões que envolvem as lutas em torno do feminismo, da sexualidade e das relações de gênero.

Para Favero (2007) desde a produção da *Pedagogia do Oprimido* Freire foi ampliando o seu conceito de oprimido,

incorporando a categoria de classe social e mais tarde, desde as críticas bastante pertinentes de feministas estadunidenses (EGGERT, 2008), reconhecidas por Freire, também às noções de gênero e etnia.

Efetivamente, a necessária articulação, em um paralelismo não sincrônico, entre as categorias classe, gênero e etnia precisa dialogar com outras temáticas que, sobretudo no âmbito educativo, tem destacada relevância: território, geração e sexualidade, entre outras. Nesse sentido a noção de totalidade (KOSIK, 1976) continua a ser indispensável aos educadores críticos

A base da pedagogia freiriana é, sem dúvida, uma fonte de inspiração epistêmica e política fecunda, que aponta claros desdobramentos metodológicos na operacionalização da pedagogia da libertação, dentro de uma concepção dialógica e dialética, e que foi inspiradora do trabalho aqui sistematizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sempre um desafio realizar uma abordagem sobre temáticas como das relações de gênero e sexualidade que não ignore e nem faça pouco caso da estrutura social, econômica, cultural e do processo histórico, constituidor ele próprio de sentido para a compreensão das temáticas.

Sabemos que a compreensão dos direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos implica sempre em considerá-los como um campo de tensão e disputa sob um contexto fortemente marcado pela assimetria das relações de poder, em vários âmbitos.

As recentes investidas de grupos conservadores, racistas, machistas, sexistas e LGBTfóbicos, através de fundamentalistas religiosos e parlamentares identificados com tais propostas impediram a aprovação de metas progressistas nos Planos Municipais e Estaduais de Educação, impondo sua agenda em âmbito federal. A discussão da questão de gênero é, por exemplo, um dos principais alvos do *Escola sem Partido*. O termo "ideologia de gênero", no



entanto, é usado pelos defensores dessa causa de forma política e moralista (FACCHINI, 2015) e censura, com a “Lei da Mordaza”, as práticas pedagógicas que buscam fomentar o pensamento crítico e o questionamento dos padrões branco, patriarcal, heteronormativo e elitista de se representar e postar no mundo.

Esses são, entre outros, exemplos contundentes de o quanto esta é uma discussão urgente e necessária para que se efetive uma educação não sexista e anti-discriminatória, que coíba todas as formas de exploração, dominação e opressão.

Particularmente desenvolver um programa em torno das relações de gênero e sexualidades na perspectiva dos direitos humanos implicou em problematizar e desnaturalizar estereótipos e a desigualdade sexual e de gênero, fomentar a igualdade de direitos e a possibilidade de vivência da sexualidade sem medo, vergonha, culpa, com prazer, liberdade e autonomia para expressar as distintas orientações sexuais, reconhecendo a legitimidade da diversidade e ao mesmo tempo a consciência da importância do sexo seguro e dos direitos reprodutivos.

Ao final do trabalho realizei uma rodada de avaliação do programa junto aos estudantes das três turmas, através da escrita de uma carta que pedi que fosse dirigida a mim, sem uma necessária identificação. Obvite um retorno muitíssimo positivo e mesmo elogioso, tanto em relação às temáticas estudadas, metodologias e mediação. Foi muito gratificante colher impressões como as destacadas:

Gostei bastante das aulas nos assuntos que são um grande tabu na nossa sociedade; Foi o professor mais especial, que mais se destacou, o melhor professor; Sua matéria é ótima e o que aprendi vou levar para a vida toda; Gostei das tuas aulas, mas no começo estavam chatas; Aprendi muita coisa interessante para a vida; Tudo que me ensinou vou levar comigo para sempre; Achei bem legal as aulas sobre homossexualidade, sexo e abortos; Gostei da presença do senhor. O senhor anima a aula. Aprendi bastante sobre sexualidade, sobre preser-

vativos e sobre algumas doenças (DSTs); Aprendi tudo o que deveria aprender sobre filosofia; Vou sentir sua falta, Amei suas aulas, é demais e aprendi muito com elas, As aulas de filosofia abriram muito a nossa cabeça; Abordou todos os assuntos que tínhamos dúvidas ou queríamos conversar; Tirou bastante dúvidas sobre homossexualidade e trouxe fatos que aconteceram antigamente ou acontecem recentemente; O professor foi bem compreensivo e paciente com cada assunto tratado e para descontrair as aulas fazia algumas brincadeiras sobre o assunto; Agradeço ao prof. por ter “ensinado” sobre homossexualidade; principalmente. Mudou a opinião de várias pessoas; As aulas de filosofia foram bem interessantes e divertidas também; Aprendi várias coisas que serão importantes para minha vida futura ou no presente mesmo; Você é um professor bem paciente e é legal com todo mundo e não se estressa fácil; Neste ano, a matéria de filosofia foi legal por conta das partes de sexologia, o filme Kids e os debates que fizemos; Eu gostei, o professor de aula de prevenção na hora do sexo, falou das doenças se não usarmos camisinha, sobre homofobias, gravidez na adolescência; Todas as aulas desse ano foram muito legais, divertidas, engraçadas. Foi muita coisa que estudamos que nem acredito que fiz; Todos os vídeos que assistimos, sobre as pessoas ou algo assim, foi bom saber coisas que eu nem sabia que tinha...; Parabéns por ser esse professor legal que você é; Suas aulas foram ótimas, Aprendi várias coisas e vou sentir sua falta. (EMEF SAINT HILAIRE, 2017b).

No entanto, algumas poucas expressões críticas não deixaram de assinalar que “eram aulas de sexologia e não de filosofia” e o desconforto de tratar temas “íntimos e privados”, muito provavelmente sob a influência de pertencimentos religiosos não abertos à iniciativa. (EMEF SAINT HILAIRE, 2017b)

Em uma conjuntura desfavorável, fortemente hegemônica pelas forças conservadoras, que tende a se prolongar, é preciso perceber a urgência de ao mesmo tempo de afirmar e instaurar o diálogo pedagógico verdadeiramente criador e emancipatório, como propunha Paulo Freire, e ao mesmo tempo não sonegar o bom combate às causas mais

gerais do cerceamento da autonomia docente e da própria instituição escolar.

Essa inflexão libertária implica necessariamente no enfrentamento do golpe político-jurídico-midiático capitaneados pela extrema-direita, fundamentalistas religiosos, grandes latifundiários, industriais e a classe média insatisfeita, que fez emergir uma onda ultraconservadora em todas as esferas. A ele estão associadas as políticas educacionais dominantes sob a hegemonia do novo gerencialismo educacional, como indicam as análises críticas de Ball (2013), Santos e Gandin (2013) e Mello (2015a, 2015b).

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da Educação crítica. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ATEMPA. **Revista da ATEMPA**. N.1, Out 2015. PNE e PME em debate.
- BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPE, Michael; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luiz Armando. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso Editorial, 2013. p. 177-189.
- BANCADA DO PSOL. Deputado Pedro Ruas. **Cartilha Direitos LGBTs: conheça o que foi conquistado e lute por mais direitos**. Assembleia Legislativa RS, 2015.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 2 ed. São Paulo. Difusão Européia do Livro. 2 vols. 1967..
- BETTO, Frei. Educação em Direitos Humanos. In: ALENCAR, Chico (Org.). **Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- BORGES, Maria de Lourdes; TIBURI, Marcia (Orgs.) **Filosofia: Machismos e Feminismos Florianópolis**, UFSC, 2014.

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares:** sexualidades e saúde reprodutiva. (Divs Cadernos). Brasília, 2011
- CAMPOS, Pedro Ortega. **Educar perguntando:** ajuda filosófica na escola e na vida. São Paulo: Paulinas, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos humanos no Brasil:** realidade e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana (Orgs.). Educação em Direitos Humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DPA, 2000. p.72-99.
- CARBONARI, Paulo César. **Direitos Humanos:** Sugestões Pedagógicas. Paulo Fundo: Instituto de Filosofia Berthier, 2008.
- EGGERT, Edla. **Mulher/Homem (relações de gênero, relações dignas).** In. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 281-283.
- EMEF SAINT HILAIRE. **Referenciais Curriculares.** Filosofia no Ensino Fundamental. Porto Alegre. 2017a. Reprógr.
- EMEF SAINT HILAIRE. FILOSOFIA. **Rodada de Avaliação.** Filosofia/2017b. Sistematização Final. Prof. Marco Mello (C31, C32, C33).
- FACCHINI, Regina. **A sala de aula é de autonomia do professor.** Entrevista. In Revista da ATEMPA n.1, Out 2015. PNE e PME em debate. p. 38-39.
- FACCHINNI, Regina; RODRIGUES, Julian. **É preciso estar atenta (o) e forte:** histórico do Movimento LGBT e conjuntura atual. In: NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO Herivan; PAZ, Thaís Terezinha; MARRO, Kátia (Orgs.). Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2018, pp.231-262.
- FAVARETTO, Celso. **Notas sobre ensino de filosofia.** In: ARANTES, Paulo Eduardo et alii. A filosofia e seu ensino. São Paulo: EDUC, 1993. p. 77-85.

- FAVERO, Osmar. **O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade?** REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, ago. 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. pp.17-34.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Eduardo **Duarte et al. Lomba do Pinheiro.** Porto Alegre: Unidade Editorial. Secretaria Municipal da Cultura. Porto Alegre, 2000 (Memória dos Bairros).
- GALLO, Sílvio. (Org.) **Ética e cidadania: caminhos da filosofia.** 11 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- INSTITUTO SOU DA PAZ. **Gênero fora da caixa: guia prático para educadores e educadoras.** São Paulo: Sou da Paz, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2004.
- JESUS, Beto et all. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens.** CORSA/ECOS, 2008.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos.** In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009. P. 161-194.
- LACERDA, Milena. **Enredos sobre diversidade sexual e gênero na educação.** In: NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO

Herivan; PAZ, Thaís Terezinha; MARRO, Kátia (Orgs.). Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2018, pp.211-228.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular:** da intenção ao gesto. Porto Alegre: Isis; IPPOA; Diálogo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Cajado e a Lança:** Paulo Freire nas trilhas da Educação Popular. In MELLO, Marco (Org.). Paulo Freire e a Educação Popular. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008. p.61-81.

\_\_\_\_\_. **Carta Educação e Direitos Humanos.** In: CAMP – Centro de Assessoria Multiprofissional. Caderno de Educação Popular e Direitos Humanos. Porto Alegre: CAMP, 2013b. Pgs. 44-47.

\_\_\_\_\_. **O espírito, o corpo e o jogo:** Intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das Políticas Curriculares da Secretaria Municipal de Educação. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015..

\_\_\_\_\_. **ATEMPA:** história e lutas em torno das políticas curriculares. In Revista da ATEMPA n.1, Out 2015b. PNE e PME em debate. p. 5-11.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Pesquisa Documental:** Indicadores Sociais, Serviços Públicos e Movimentos Sociais. Lomba do Pinheiro. Pesquisa Socioantropológica/ 2016. Porto Alegre: Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire, 2016.

MICHAUD, Yves. **Filosofia para adolescentes.** São Paulo: Escala Educacional, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social.** In: MINAYO, Maria Cecília se Souza; DESLANDES, Suely Ferreira.

- Caminhos do pensamento:** epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. p.83-107.
- NEUKAMP, Elenilton. **A Caixa de perguntas:** desafio vivo em sala de aula. Porto Alegre: Ed. Libretos, 2013.
- NUCLEO PIRATININGA DE COMUNICAÇÃO. **A origem socialista do Dia da Mulher.** Caderno de Formação. São Paulo, 2004.
- PACHECO, Juliana (Org.) **Filósofas:** a presença das mulheres na filosofia. Porto Alegre: Ed. Fi, 2016.
- PLATÃO. **O Banquete.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Lei n. 11.858 de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME).
- PROMUNDO. **Trabalhando como mulheres e homens jovens:** manual de atividades educativas para sensibilização sobre Gênero, Sexualidade e Saúde. Rio de Janeiro: Instituto Promundo, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.
- ROSA, Alexandre dos Santos da. **Lomba do Pinheiro** - Porto Alegre/RS: um bairro em transformação. Um olhar espacial ao período de 1960 a 2013. Dissertação de Mestrado. PPG Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- SANTOS, Graziella Souza dos; GANDIN, Luís Armando. **Políticas gerenciais globais e suas reverberações nas políticas locais:** um exame a partir da experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. p.393-408.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular.** 2 ed. Curitiba: CEFURIA; Ed. Gráfica Popular, 2007.
- TELLES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para jovens: uma iniciação à filosofia.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

- TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidades: formação de educadoras/es**. Belo Horizonte: Autêntica; Outro Preto: UFOP, 2010.
- TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Petrópolis, 2002.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- WILSON, John. **Pensar por conceitos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## A DISTORÇÃO DA IDADE SÉRIE NA ESCOLA ZANDONÁ

*Daiane Zanchin<sup>1</sup>*

*Bárbara Nicola Zandoná<sup>2</sup>*

*Marivete Alievi<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

Vários são os fatores que contribuem para que a distorção na idade série aconteça. A falta de incentivo familiar, o grande número de reprovações, desinteresse pelas aulas, trabalho precoce, a falta de acesso aos estudos na idade certa, entre outros fatores.

Ao analisar as matrículas da Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná no ano de 2017, percebeu-se que a Escola também possui alunos que estão fora da idade série.

### OBJETIVOS

Analisar as matrículas do ano de 2017, realizando cálculos, gráficos e tabelas necessárias para constatar que a escola também possui alunos que se enquadram na distorção idade série.

### REFERENCIAL TEÓRICO

O problema da evasão escolar é um problema histórico em nosso país, e cada vez mais presente nas escolas brasileiras, onde são diversos fatores que estão envolvidos nesta questão. É um problema que chama a atenção de toda

1 Professora da Área de Matemática – Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná – Barra Funda RS – daiane.zanchin@gmail.com

2 Professora da Área de Ciências Humanas – Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná – Barra Funda RS - barbaranicola.projetos@gmail.com

3 Professora da Área de Matemática - Escola Estadual de Educação Básica Antônio Zandoná - Barra Funda/RS – marivete.alievi@gmail.com

a sociedade, já que isso refletirá no andamento e na construção de uma sociedade civilizada.

Para Lopes (2010)

O problema do abandono dos estudos e da evasão preocupa os educadores e responsáveis pelas políticas públicas. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a evasão atinge 6,9% no Ensino Fundamental e 10% no Ensino Médio (3,2 milhões de crianças e jovens, segundo dados de 2005). São mais 2,9 milhões (dados de 2007) que abandonam as aulas num ano e retornam no seguinte, engrossando outro índice preocupante: o da distorção idade e série.

Nas escolas é preciso tentar barrar a evasão escolar e também a distorção da idade ano, este é um problema social grave com sérias consequência, e estas podem interferir na formação pessoal, moral, social e cidadã desses seres humanos em construção.

Nas considerações de Paulo Freire

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (1991, p. 16)

No atual mundo globalizado, a inclusão e permanência na escola de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social é um grande desafio a ser superado. Porém, a escola com sua função social deve sempre primar pela reflexão, diálogo, busca de novas alternativas para contornar e inviabilizar a opressão dos menos favorecidos contribuindo significativamente para a valorização humana e formação cidadã com embasamento teóricos consistentes. Para Freire,

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua

ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem distanciar-se para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser fora do tempo ou sob o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser seria um perpétuo presente, um eterno hoje [...] (1981, p. 16).

Temos que ter consciência de que a culpa deste problema, é da escola, dos professores, do governo, das famílias, enfim de todos, pois são crianças e adolescentes que possuem o direito ao estudo e estudo de qualidade e isto não está acontecendo, sendo que este problema irá refletir no futuro de todos. Nós educadores devemos ter formações e práticas voltadas a uma educação humanizadora, onde podemos através da educação motivar e mostrar caminhos alternativos para combater essas desigualdades.

## **METODOLOGIA**

O trabalho foi realizado com a turma do 8º ano, onde os alunos tiveram acesso aos documentos onde constavam o ano e a idade de cada um dos alunos matriculados na Escola Antônio João Zandoná no ano de 2017, foi preservado o nome dos alunos. Após análise minuciosa de cada uma das turmas os alunos construíram tabelas e gráficos para melhor demonstrar a distorção da idade série em cada uma das turmas, bem como da escola em geral.

## **ANÁLISE**

Através do estudo pode-se constatar que na Escola existe a distorção da idade série, os casos de distorção são dos alunos provenientes de outras escolas e municípios, que migraram para a escola em algum momento da vida escolar. Já que a escola possui uma metodologia diferenciada, que

busca a aprendizagem integral do educando. A escola possui um diferencial, que está regimentado no PPP da escola, os alunos até o 9º Ano do Ensino Fundamental não ficam retidos de um ano para outro, sendo que para isso são realizadas avaliações diferenciadas, trabalhos individualizados com os alunos que possuem algum tipo de dificuldade para que todos possam acompanhar o ano escolar.

Pode-se contatar que 13% dos alunos matriculados em 2017 na escola, estavam com idade avançada para o ano que frequentavam, sendo que a maioria deles frequentavam o Ensino Médio noturno.

## RESULTADOS ESPERADOS E ALCANÇADOS

Com a realização do trabalho pode-se perceber que o problema de distorção da idade série foi um assunto que interessou os estudantes envolvidos na pesquisa e despertou neles o interesse e o desafio de não fazer parte deste quadro.

A escola em geral, adota medidas como diálogo, visita às famílias, formação de comissão para dialogar com empresas locais, poder público (SMEC, Câmara de Vereadores, CRAS). Tudo isso para minimizar o problema de evasão escolar e a distorção da idade série.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_, **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

LOPES, Noêmia. Como combater o abandono e a evasão escolar. **Gestão Escolar**, Edição 007, Abril/Maio 2010. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem>. Acesso em: 05 de Abril 2018.

## A IDENTIDADE DA JUVENTUDE NA COLÔNIA DE PESCADORES Z3: A INFLUÊNCIA HISTÓRICA E CULTURAL NO EDUCANDO

Alex Sandro de Castro Garrido <sup>1</sup>

Vanderley Pimentel <sup>2</sup>

Fábio André Sangiogo <sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Investigação Temática, Cultura, Jovens.

### INTRODUÇÃO

Esse é um recorte da pesquisa de uma Investigação Temática, realizada na Colônia de Pescadores Z3 da cidade de Pelotas/RS, com *lócus* na Escola Estadual de Ensino Médio Colônia de Pescadores Z-3, tendo como os principais sujeitos da pesquisa os Jovens Educandos do 1º ano do Ensino Médio. A investigação é importante para que se possa destacar aspectos da Cultura que descreve o contexto local do Jovem, com destaque a sua visão e perspectivas Socio-culturais, uma etapa importante do processo de desenvolvimento da abordagem temática freireana. Apresentamos, segundo as ideias de Freire (1987), a primeira fase da Investigação Temática, que tem como centro de sua objetividade a realização de uma investigação no *universo temático*, para emersão do *Tema Gerador*, que surge das situações significativas e das falas expressadas em diversas dimensões.

De acordo com Freire (1987), ao abordar as perspectivas dos saberes populares dos educandos e sujeitos moradores da Colônia de Pescadores Z3, entende-se que os sujeitos são constituídos na interação com objeto do co-

1 Universidade Federal de Pelotas UFPel – Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática PPGECM- alex.garrido@ufpel.br.

2 Escola Estadual de Ensino Médio Colônia de Pescadores Z3 5ªCRE vanderley.pimentel@gmail.com.

3 Universidade Federal de Pelotas UFPel – Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática PPGECM- fabiosangiogo@gmail.com.

nhecimento ao longo de sua história e grupos socioculturais. Nisso, eles vivenciam desafios constantes, no espaço e tempo, em que homens e mulheres apresentam dinamismo, constroem e transformam, o seu contorno de forma intersubjetiva, por meio da linguagem, símbolo e significado. Freire (1981), afirma que os jovens têm facilidade de ir além da própria capacidade, estimulados em seu processo de desvelar o mundo em seu tempo histórico-cultural. Portanto, a escola tem papel importante nesse percurso; afinal, o jovem educando necessita desvendar por meio de atitudes em fase da realidade cultural, para assim enfrenta-las de formas diferente (FREIRE, 1967). Nas perspectivas de Freire (1987), toda Ação Cultural é sistematizada desencadeada sob a ação social, caracterizado como Síntese Cultural, seja para manter suas características, alterar ou transformar, no sentido que seja uma ação. De acordo ainda com Freire (1967), destaca acerca da Cultura:

A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. Reconhecidos, logo na primeira situação, os dois mundos — o da natureza e o da cultura e o papel do homem nesses dois mundos — vão se sucedendo outras situações, em que ora se fixam, ora se ampliam as áreas de compreensão do domínio cultural.

A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas” (FREIRE 1967, p.108).

Ao considerar o exposto, o **objetivo** do trabalho é, por meio das dimensões culturais, identificar elementos constitutivos que norteiam a identidade cultural do jovem

educando da Colônia Z3, permitindo discutir algumas concepções atuais dos educandos, por meio das narrativas captadas durante a investigação temática.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Vislumbramos discutir aspectos constituintes das ideias de Freire (1996), sua proposta no discurso Político-Pedagógico Crítico, que investiga aprendendo-aprender para ensinar, reconhecendo que a Cultura de uma comunidade, mediada pelo diálogo, com respeito aos seus símbolos, linguagens significativas em uma íntima dialogicidade, entre a Educação e a Cultura de um povo, deve se dar no contexto histórico-cultural da realidade do espaço. Também estamos baseados nas percepções sobre a juventude do texto de Juarez Dayrell, publicado em 2007, "A escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil".

Nas percepções de Freire (1996), compreendemos a necessidade de (re)conhecer as demandas locais, nos olhares dos sujeitos e dar vozes aos significados dos seus símbolos e linguagens. É nesta percepção que aprofundamos as informações ou as ideias identificadas e construídas pela pesquisa do ser ontológico, e considerando também como fonte de dados e referencial teórico, duas publicações: I) A dissertação de mestrado "Colônia de Pescadores Z3, Pelotas – RS: da Crise da Pesca à Expansão do Turismo com Base no Patrimônio Cultural", de Figueira (2009); e II) o trabalho de pesquisa "Pensando a Questão Ambiental na Colônia de Pescadores Z3: Problematizando a Sociedade Contemporânea a partir do Diálogo", de Pimentel, Madeira e Gomes (2015), que abordam aspectos relevantes sobre os sujeitos da comunidade, sobre a dimensão Cultural e se busca estabelecer relações imbricadas na realidade dos jovens da Colônia Z3.

## METODOLOGIA

Para a pesquisa foram obtidos materiais bibliográficos, por meio da pesquisa via internet, com a palavra-chave "Co-

lônia de Pescadores Z3". Após levantamento, considerou-se na análise os trabalhos produzidos por autores que estejam inseridos atualmente no contexto da Colônia de Pescadores (professores da escola e projeto de pesquisadores). É nesta percepção também que aprofundamos as informações ou as ideias identificadas e construídas pela pesquisa, considerando como fonte de dados e referencial teórico as publicações de Figueira (2009) e Pimentel, Madeira e Gomes (2015), que abordam aspectos relevantes sobre os sujeitos da comunidade, sobre a dimensão Cultural e suas relações imbricadas na realidade dos jovens. Buscaremos com os dados dos trabalhos pesquisados, aproximar as narrativas da pesquisa investigativa realizada na atualidade com moradores e estudantes jovens da Colônia Z3.

A metodologia da pesquisa utilizou uma aproximação da Análise Narrativa, que segundo as ideias de Shutze (2002), constituem transcritas ordenadas, expressadas por subjetividade em ordem de acontecimentos e agrupando trajetórias individuais. Os materiais utilizados foram coletados durante a investigação temática, na fase do levantamento preliminar, com base em entrevistas semiestruturadas e eventos locais com educandos e pescadores.

## **ANÁLISE**

Pimentel, Madeira e Gomes (2015), com base em Loureiro (2003), consideram o pertencimento de um indivíduo baseado nos direitos e responsabilidades sociais. Figueira (2009), apresenta por meio de elementos culturais do espaço, atividades intrínsecas a natureza e mediadas às suas condições ambientais. Nesse sentido, desenvolvem-se a partir dos contextos históricos e sociais, os produtos das sínteses culturais da ação dos sujeitos que são baseados em: "crenças, medicina caseira, festas religiosas, interpretações tradicionais, inclui leitura das ondas, marés, ventos etc." (FIGUEIRA 2009, p.13). Na perspectiva escolar sobre o discurso dos direitos e das responsabilidades da ação cultural no cotidiano Freire (1996), reforça o dever de respeitar o



ser, a identidade do educando e o direito de ser. Segundo Dayrell (2007), no âmbito escolar, de certo modo, atribuem as causas do desestímulo nos estudantes, pelos conteúdos escolares não estarem atrelados as relações que permeiam as suas vidas no seu cotidiano e cultura. Daí a relevância da apreensão da realidade, seus conflitos, por meio das concepções da investigação temática, realizada não nas coisas, mas nas mentes dos homens, das mulheres em suas consciências acerca da ação cultural ou ação educativa, sobre a realidade cotidiana e suas contradições com vínculos as situações limitantes e ato limite. (FREIRE, 1987).

Na pesquisa realizadas na Colônia Z3, os dados apresentados em diário de bordo do estudo realizado por Pimentel, Madeira e Gomes (2015), considera o jovem, que convive no espaço de contexto, não deseja permanecer na Cultura do seguimento da Pesca. Os jovens expressam o desejo de ter uma qualificação profissional, que traga a tranquilidade econômica e “desejam trabalhar para suprir suas necessidades de consumo, que vai de um simples boné até eletroeletrônicos, celulares, perfumes e roupas de grifes” (PIMENTEL, MADEIRA e GOMES, 2015, p.3).

Pimentel, Madeira e Gomes (2015), reconhecem que os jovens apresentam práticas sociais comuns na atualidade juvenil, constitui um padrão de comportamento em relação a suas conquistas e desejos. Numa perspectiva semelhante Dayrell (2007) discute que existe uma diversidade com diferentes estilos individuais e coletivos expressadas em atitudes e comportamentos dos jovens. No entanto, Pimentel, Madeira e Gomes (2015) e Dayrell (2007), afirmam que o consumo dos jovens, por produtos, potencializa a ostentação dos aparelhos eletrônicos, cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado. “As práticas culturais não são homogêneas e articulam-se, de acordo ao seu coletivo, não havendo um limitador social em relação a classes” (DAYRELL 2007, p. 1110), portanto, os jovens podem ter estilos, atitudes, músicas e comportamentos variados que perpassam os limites das classes sociais a que pertencem.

Iremos discutir por meio das concepções de Freire e Dayrell algumas considerações por intermédio das narrativas identificadas através dos diálogos com os jovens educandos. Seguimos a sugestão de Dayrell (2007), de não partir do ponto de vista da escola, mas do olhar do conhecer do jovem, no seu espaço, no qual problematizaremos a condição juvenil atual, nas perspectivas da sua cultura, suas demandas e necessidades próprias da condição juvenil.

De acordo com um dos relatos da Investigação Temática a irmã de um educando que estava ausente na sala relatou ao professor: *"Meu irmão chegará atrasado na aula, por conta das obrigações com a entrega de 10 caixas de peixe levadas em São Lourenço"*. O jovem educando, ao chegar em sala de aula, respondeu a uma das perguntas do professor sobre o seu futuro com a pesca: *"Pretendo estudar e sair da pesca"*. Segundo Dayrell (2007), o jovem carrega em si, apropriação de saberes que são, suas experiências sociais vividas em diferentes tempos e espaços, que mesmo imbricadas com sua Cultura desejam transpô-las. A resposta vai ao encontro do que apresenta no texto de Pimentel, Madeira e Gomes (2015), no sentido de buscar alternativas ao seu campo profissional, vislumbrando melhores condições de trabalho e renda. As falas conduzem para a preocupação de que, na escola, as reflexões se voltem para questões do cotidiano dos educandos, como a pesca e as alternativas viáveis, sejam problematizadas, identificando-se e vislumbrando-se alternativas, por exemplo, sobre a qualidade de vida, trabalho e renda

Um exemplo de problematização e discussão possível emergiu em um outro momento vivenciado na colônia Z3, em que um dos autores do trabalho, ao ir até um galpão de peixe, encontrou um dos educandos e perguntou a ele sobre a quantidade de conchas que estavam próximas aos resíduos dos peixes na borda da Lagoa. Nesse momento o educando apresenta os saberes populares advindos da sua prática cultural: *"As ondas e correntezas trazem as conchas e ondas provocadas por navios grandes, mas o vento contribui*

*mais. No período da enchente aprendi mais aqui (na pesca) do que na Escola. "Aqui" (Escola) não ensinam coisas da pesca ou coisas da vida daqui da Colônia Z3."*

Nesse sentido, as concepções de Dayrell (2007, p. 1116), contribuem nas discussões sobre o contexto de estudo, ao afirmar que "Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social". A investigação temática, a organização da abordagem temática e das práxis curriculares, tem como primícias articular as situações existenciais do cotidiano pelos educandos, potencializando a ressignificação curricular e das aprendizagens no contexto escolar, para que possa contribuir nas demandas sociais a partir da criticidade do pensar e da autonomia do educando (FREIRE, 1987; DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011; SILVA, 2004).

Em outro contexto da Colônia Z3, em um evento sobre a "Memória e Identidade Cultural da Colônia Z3", organizado pela Comunidade em Rede<sup>4</sup>, contamos com a presença dos atores envolvidos da Colônia Z3, entre eles: contadoras de histórias e mitos sobre a Z3; pescadores que apresentaram as suas lembranças da pescaria artesanal, artesãs participantes do grupo de trabalho coletivo da Coleção Redeiras<sup>5</sup>; pesquisadores que já realizaram ou realizam projetos no contexto; e Jovens educandos da Escola de Ensino Médio Colônia Z3. Destacaremos, neste texto, apenas as falas dos educandos sobre a perda do interesse sobre a pesca e suas atividades vinculadas:

4 Extraída da página da Site Oficial das Redeiras Comunidade em Rede- Organizada por moradores esposas de pescadores, artesãos, comerciantes da Colônia de Pescadores São Pedro Z3, composta por atores governamentais da área da Saúde, Serviço Social, Secult, Defensoria Pública, Escolas, Ema- ter, Igreja Católica, representantes da UFPel, entre outros seguimentos que apoiam o desenvolvimento da região.

5 A Coleção Redeiras apresenta produtos produzidos pelas mãos de um grupo de artesãs esposas dos pescadores da Colônia de Pescadores São Pedro – Z-3, localizada no extremo sul do Brasil. Elas transformam lixo em arte, reciclando escamas de peixe, redes de pesca e couro de peixe.

Meu tio me chamou para ir pescar camarão. Ele me insistiu, então fui pra ver a experiência. Quando eu cheguei em terra, sai de lá com a perna bamba e pensei nunca mais eu vou ir pescar. Antigamente meu avô dizia que se orientava pelas estrelas e ele achava terra, contava nas histórias dele. (...) *“Se disser para eles: vamos arrumar a rede? Os jovens correm”*.

Durante o evento, um pescador aposentado retratou em sua visão a realidade do contexto e explicita o pensamento que nos dias atuais ganha mais força de constatação, o desinteresse pela pesca.

A maioria dos jovens não se interessam por nada da pesca (...) Com nove anos eu já sabia arrumar uma rede, daqui a pouco ninguém mais sabe. O jovem com 20 anos não sabe mais arruma uma rede e “vai morrer isso”, meu filho está com 23 anos “Eu” digo: filho eu quero que você.

Com base nos relatos anteriores e as demandas dos jovens apresentadas a seguintes, pressupomos que existe a dicotomia entre a atividade da pesca artesanal e as atividades dos jovens da Colônia Z3.

Outras perspectivas são levantadas pelos jovens em suas demandas, como os problemas vivenciados e os desejos de futuro.

É que hoje em dia os jovens não se interessam por nada, as crianças de hoje em dia só querem saber de drogas. Mas, a gente se apega na música (...), aqui ninguém mais se interessa pelas coisas daqui.

Segundo Dayrell (2007, p.1109), a expressão simbólica dos jovens tem se amparado em formas distintas de linguagem e comunicação, na “música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, têm sido os mediadores que articulam jovens, que se agregam para trocar idéias, para ouvir um *som*”. De acordo com Dayrell (2007), a dimensão cultural orquestrada nos espaços se configuram como facilitadores da prática cultural, representadas por símbolos e rituais, no qual os jo-

vens pleiteiam legitimizar a sua identidade juvenil. Uma das preocupações da Comunidade em Rede, é o cuidado juvenil, por conta da ociosidade e inserção na drogacidade, articulam assim algumas atividades no espaço para socialização cultural, ligadas ao meio ambiente, esporte, música e dança.

No primeiro *círculo de cultura*<sup>6</sup> da investigação temática foram levantadas algumas informações referentes aos educados que apresentam faixa etária de 15 a 19 anos. Desses, a sua maioria vive com os pais, alguns moram com os avós, namoram ou ficam com alguém, são casados(as) e alguns já tem filhos. O grupo apresenta diversidade de gêneros, gostam de praticar esportes, no campo de futebol da colônia, participam do grupo de May-Tai oferecido no salão da paróquia. Eles costumam se reunir para ir até o trapiche tocar música com os amigos, tomar chimarrão e mergulhar quando é verão. A praia é uma das atrações mais frequentada pelos jovens no verão. Em tempo de frio ficam jogando vídeo game na casa dos amigos.

Meus pais não querem que eu trabalhe, apenas estude. Tenho que ajudar nas coisas e tarefas de casa, ajudo minha mãe e meu pai que trabalham fora. Isso acontece muito por aqui, não tem policiamento pode dar um "SARAGUAÇO"<sup>7</sup>. Esses dias teve um próximo da praça e se encheu de 'CAMBURÃO'<sup>8</sup> no lugar (Relato do Jovem educando).

- 6 Extraído do Livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire 1987, p.06 "Círculo de Cultura" encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura a rigor, não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciência; não há professor a um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas, pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo a sua intervenção direta no curso do diálogo.
- 7 Extraído dos relatos dos educandos "Saraguaço" Algumas palavras utilizadas são oriundas da Colônia Z3, não se fala em outro lugar, Saraguaço compreendida como briga, confusão, encrenca ou conflito.
- 8 A expressão Camburão é empregada quando por conta de alguma confusão (Saraguaço) e a pessoa se aproxima para ver ou saber, ela é considerada como Camburão.

Em sínteses, com base no que discute Dayrell (2007), sobre a cultura juvenil e aspectos históricos e socioculturais, a socialização de saberes populares podem reforçar a questão de obstáculos limitantes associados ao seu espaço social, ao mesmo tempo que não são determinantes, pois os sujeitos são seres humanos capazes de expressarem seus sentimentos, percepções, valores, etc., fatores que o autor considera fundamental para fazer parte do convívio, a comunicação e interação com outros jovens. Ao realizar a investigação temática, que neste texto buscou indicar algumas questões que circundam os jovens da escola acompanhada pela pesquisa, oportuniza-se maior possibilidade de interlocução com a realidade vivenciada pelos mesmos, com mudanças no currículo escolar e, em especial, nas discussões que permeiam a sala de aula.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

Consideramos que existem diversas expressões culturais na Colônia Z3 que, em sua grande maioria, vinculam-se a atividades socioeconômicas e socioambientais. Na relação sociocultural vivenciada pelos sujeitos, identificamos que está presente a prática da pesca artesanal, que gera “produtos culturais” da região, como os artesanatos e a gastronomia.

Das atividades de expressão cultural que os jovens educandos participam, no espaço da Colônia Z3, são poucas as opções relatadas pelos jovens educandos. Ao terem de optar entre atividades da pesca e a escola, muitos jovens optavam pelo trabalho na pesca, deixando de ir na aula ou chegando atrasado, embora que também relatam interesse em não trabalhar com a pesca. Atualmente muitos educandos têm esperança dividida entre concluir o Ensino Médio e poder sair da Pescaria Artesanal. Entretanto, na busca por problematização e discussões sobre o contexto dos jovens, estão presentes algumas organizações governamentais, da sociedade civil, da escola e da universidades que contribuem para estimular o pertencimento e a identidade cultural da Colônia de Pescadores Z3.

## REFERÊNCIAS

- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105-1028, 2007.
- FIGUEIRA, Michel Constantino. **Colônia de Pescadores Z3, Pelotas-RS: Da Crise na Pesca à Expansão do Turismo com Base no Patrimônio Cultural**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: UFPEL, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade**. 25. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 370.ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JOVCHELOVICH S, Bauer MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.
- PIMENTEL, V. G. ; MADEIRA, J. C. ; GOMES, G. T. Pensando a Questão Ambiental na Colônia de Pescadores Z3: Problematizando a Sociedade Contemporânea a partir do Diálogo. IX Seminário Nacional Diálogos em Paulo Freire. **Anais...** Igrejinha: FACCAT. 2015. p. 1-6.
- DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A. & PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez 2011.
- SILVA, A.F.G. **Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: PPGEd/Currículo/PUC, 2004.

REDEIRAS. **REDEIRAS**. Disponível em: <<https://redeiras.com.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.



## A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ENSINO ATRAVÉS DA PESQUISA

Sandra Lilian Silveira Grohe<sup>1</sup>  
Laudete de Brito<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o propósito de refletir sobre a inserção da Iniciação Científica (IC) no Ensino Fundamental, a partir do ensino e da pesquisa. Partimos da leitura do livro *Pedagogia da Autonomia*, na qual um de seus capítulos é dedicado à reflexão do ensino e da pesquisa. Segundo Paulo Freire “não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem ensino” (1996, p.29). A partir desta citação refletimos enquanto pesquisadoras e educadoras: Se não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem ensino, o que fazemos na escola? Ensinamos? Pesquisamos? Ensinamos e pesquisamos? Pesquisamos e ensinamos? Ensinamos pesquisando?

Em ambos os processos são necessários movimentos pela busca de conhecimento. O professor que pesquisa indaga, questiona, constata e passa a intervir no mundo e assim educa a si e aos outros sujeitos (educandos). Portanto, ao ensinar através da pesquisa, precisamos também praticá-la como docentes, então há um movimento recíproco de ensino e de pesquisa. Ambos não existem sozinhos. Tanto o ensino quanto a pesquisa são fundamentais na prática educativa.

Freire aponta uma reflexão aos “saberes necessários à prática educativa”, abordando questões essenciais, que vão além da aprendizagem através da experiência, do “saber puramente utilitário”, referindo-se, principalmente, a formação

---

1 Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos. Doutorado em Educação. Bolsista CAPES. Email: sandragrohe@gmail.com

2 Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos. Mestrado em Educação. Email: Laubrt@gmail.com

de educadores e educadoras. Para isso aponta a importância de perpassar o conhecimento ingênuo à *curiosidade epistemológica*, sendo esta a capacidade de aprender criticamente.

Sabemos que há conteúdos programados que devem ser ensinados e/ou construídos no processo de ensino aprendizagem nas escolas e isso não deve ser colocado de forma secundária, aliás, um bom projeto político-pedagógico cuidará de pensar, coletivamente, sobre conteúdos e formas de ensiná-los. Não se trata de descartar os conteúdos e muito menos ignorar o mundo já posto para os estudantes, e sim refletir e contextualizar durante os processos de pesquisa e de ensino. Além disso, para *ser mais* (FREIRE, 1987, p.72) se faz necessário o saber notório (experiência), mas também o conhecimento já elaborado, ou melhor, o mundo já posto, a tradição. Para Freire, a leitura de mundo e a realidade são muito importantes, porém não o suficiente para atingir o objetivo de educação libertadora. É preciso ir além.

Hannah Arendt aponta em sua obra *Entre o passado e o futuro* que:

a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vida de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser". (ARENDR, 2013, p. 234).

A autora ressalta a importância de percebermos que a criança necessita que o adulto lhe apresente o mundo já posto, porque o mundo já está dado, há tradições, conhecimentos que precisam ser ensinados. A partir dessa perspectiva podemos afirmar que ensinar exige generosidade e competência profissional para um ensino de qualidade, que reconheça as imbricações do fazer docente. O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? Em que momento é produzido conhecimento?

Podemos afirmar que a produção de conhecimento e estímulo à capacidade criadora pode ocorrer durante as

aulas expositivas, no uso do livro didático, do caderno, do quadro, no recreio e nas reuniões pedagógicas. Em todos estes e outros momentos escolares podem ocorrer a aprendizagem, desde que se discuta a razão de ser dos saberes transmitidos. (FREIRE, 1996, p. 30) Uma das tarefas docentes é a de trabalhar com os educandos a *rigoriedade metódica*, além de ensinar os conteúdos, também ensinar a *pensar certo*. A *rigoriedade metódica* e o *pensar certo* estão diretamente relacionados ao *ciclo gnosiológico*, na qual “a dodiscência (docência e discência) [...] e a pesquisa, são indicotomizáveis.” (FREIRE, 1996, p. 28) Educar é ter consciência, é ler o mundo para transformá-lo. Implica em aprender a pensar, indo além de somente assimilar os conteúdos programados, implica na mudança de comportamento.

A partir destas primeiras reflexões sobre ensino e pesquisa, evidenciaremos a possibilidade de prática de pesquisa e de ensino no cotidiano escolar, através da incorporação da Iniciação Científica no currículo da educação básica, exclusivamente do ensino fundamental. Apresentaremos como exemplos positivos três iniciativas que incentivam e promovem a IC no ensino fundamental em nível local, nacional e internacional. A primeira parte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq), a segunda da Fundação Liberato de Novo Hamburgo-RS e a terceira o Salão UFRGS Jovem, ou Salãozinho, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre - RS.

## **INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - INICIATIVAS CONCRETAS**

Segundo estudos de Oliveira (2004 e 2015), a IC, paulatinamente, vem sendo inserida nos currículos de escolas de ensino fundamental brasileiras. Sobre o Ensino Fundamental da rede pública, em 2003, um incentivo para a inserção da IC partiu do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq), que criou o Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ), tendo como finalidade:

Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas. (CNPq, 2018)

De acordo com Oliveira (2015), a ICJ passou a conceder bolsas aos estudantes do ensino fundamental (EF) e médio, no valor de R\$ 100,00, pelo período de 12 meses, com o objetivo de propiciar opções de educação científica e tecnológica desde a Educação Básica. No primeiro ano de sua implementação, a oferta foi de 132 bolsas. Em 2010, houve um aumento de 975%, com a oferta de 4.053 bolsas para ensino fundamental e médio.

Um exemplo foi a experiência trazida pelo Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni), instituição ligada à Universidade Federal Fluminense (UFF). Através do Pibiquinho, versão infanto juvenil do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), do CNPq, os alunos do ensino fundamental, assim como professores da universidade e da escola, receberam bolsas de IC. No ano de 2017, com verbas oferecidas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Fundamental (PIBIC-EF), foram recomendadas oito (8) bolsas de IC para as áreas de Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes do ensino fundamental<sup>3</sup>.

No Estado do Rio Grande do Sul, uma iniciativa que vem conquistando destaque é a feira de ciência e tecnologia MOSTRATEC Junior da Fundação Liberato, na cidade de Novo Hamburgo. Essa ocorre juntamente à MOSTRATEC (Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia), considerada um dos mais expressivos eventos internacionais de ciência jovem da América Latina.

A MOSTRATEC Júnior é um movimento pela disseminação da prática de pesquisa científica, com foco

3 Conforme quadro com listagens do resultado final contendo as propostas recomendadas ( PRPI, 2018).

na criação de espaços de protagonismo ao estudante pesquisador. Fomenta a Criação de uma rede de colaboração de feiras de ciências, a fim de contribuir para a constituição de uma cultura da pesquisa desde os primeiros anos da Educação Básica. (MOSTRATEC JUNIOR, 2018a)

Sendo assim, todo movimento na Educação Básica para participar da Mostratec incentiva à criação de projetos que contribuam para a comunidade e para aquisição de conhecimentos dos pesquisadores, indo ao encontro do pensamento de Paulo Freire. Faz-se necessária uma *rigoriedade metódica*, indo além dos conteúdos, também incentiva o *pensar certo* de acordo com sua realidade, relacionada à capacidade de aprender para transformar, para recriar. (FREIRE, 1996).

Outra iniciativa ocorre no Campus do Vale da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre - RS, desde 2006 é realizado o Salão UFRGS Jovem, ou Salãozinho, sendo “uma atividade de cunho científico-tecnológico-cultural, a qual promove a interlocução entre os alunos da Educação Básica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a comunidade em geral, a partir da exposição das pesquisas desenvolvidas no ambiente educacional” (UFRGS, 2018). Em sua última edição, em 2017, o Salão UFRGS Jovem reuniu alunos de escolas de Porto Alegre, Região Metropolitana e do interior do Estado. Foram 1.092 trabalhos inscritos, destes 410 foram selecionados para participar do Salão UFRGS Jovem. O prêmio, um troféu, é oferecido aos trabalhos de excelência, que contemplam as etapas metodológicas e tenham resultados de relevância social.

Conforme levantamento realizado por Bocasanta (2014, p.03), no Município de Porto Alegre a IC está presente nas propostas pedagógicas de muitas escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada. Também pudemos constatar o mesmo na região metropolitana de Porto Alegre, especificamente no município de São Leopoldo na qual, desde 2013, promove a Mostra de Tecnologia e Inovação com Ciências (MOTIC SÃO LEO), envolvendo a educação in-

fantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de difundir e promover a pesquisa e a investigação científica em todos os níveis de ensino da Rede Municipal. Como exemplo específico desta prática, traremos a experiência realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Santa Marta, no Município de São Leopoldo-RS.

## **EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EMEF SANTA MARTA**

A implementação da IC no currículo da EMEF Santa Marta ocorreu em 2015, inicialmente nos 5º anos e posteriormente nos anos finais do Ensino Fundamental. Um dos fatores que motivou para a implementação da IC foi o fato dos alunos, concluintes do fundamental, ingressarem no Ensino Médio e expressarem dificuldades relacionadas à construção de projetos de pesquisa, principalmente, referente à metodologia científica. Então com intuito de aprimorar o ensino e a pesquisa e despertar o senso de investigação, autonomia e criticidade, principalmente, em relação à realidade e aos desafios enfrentados na Vila Santa Marta<sup>4</sup>, iniciou-se a IC.

Partiu-se da compreensão da IC nos documentos da MOSTRATEC Junior, na qual a pesquisa científica tem como objetivo fundamental o de “pesquisar e descobrir respostas para problemas através do emprego de procedimentos científicos.” (MOSTRATEC JUNIOR, 2016) A pesquisa tem utilidades para diferentes fins.

É aplicada para descobertas científicas importantes como a solução de vários problemas da humanidade, tratamento de doenças, soluções para o meio ambiente, entre outros, sempre buscando novos conhecimentos que melhorem a qualidade de vida dos seres humanos. (MOSTRATEC JUNIOR, 2018b)

---

4 “A vila carrega com ela as marcas das enchentes, da falta de uma rede elétrica bem estruturada, do esgoto a céu aberto em muitas ruas, da ausência de posto de saúde. Da falta de locais para a diversão e lazer”. (HENSSLER;RAMIREZ, 2018a, p.2)

Neste sentido, a IC da EMEF Santa Marta, tem como objetivo geral incentivar e fomentar a pesquisa a partir de temas de interesse dos alunos. Assim como, pretende estimular a imaginação e a curiosidade; oportunizar a produção e socialização do conhecimento; incentivar a autonomia; possibilitar a divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos para a comunidade em geral; preparar o aluno para trabalhar de acordo com seu interesse e com outras formas de produção do conhecimento.

Essa organização conta com dois períodos de IC, semanalmente, no currículo, com apoio dos professores do Espaço Virtual de Aprendizagem e Multimídias – EVAM e da biblioteca. O espaço sala de aula, muitas vezes, passa a ser o pátio da escola, a comunidade, visitas ao Arroio da Manteiga, a horta da escola (Horta-Mãe-da-Terra), e o auditório, entre outros. Os alunos recebem orientações para o desenvolvimento de projetos, envolvendo “uma série de atividades com o propósito de produzir algo com função social real.” (BRASIL, 1997, P. 126), assim como são lançadas ideias, prevista as etapas do trabalho e definido aonde se quer chegar. (BAGNO, 2010, p.22).

A metodologia utilizada é a pesquisa coletiva, sempre elaborada em grupos ou duplas. Assim todas as tarefas devem ser discutidas, decididas coletivamente para que o grupo e/ou a dupla possa chegar a uma conclusão sobre o assunto investigado. Estes são orientados por um professor de IC<sup>5</sup> em sala de aula, assim como recebem o auxílio de monitores<sup>6</sup> e/ou coorientadores<sup>7</sup>, para desenvolverem seus

5 As três professoras responsáveis por orientar os trabalhos durante as aulas de IC receberam a formação “Projetos Científicos e Tecnológicos na Escola”, com duração de 40 horas, ofertada pela Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha. No ano de 2017, no Município de São Leopoldo, 47 professores participaram da formação, totalizando 28 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (VISÃO DO VALE, 2018).

6 Os monitores são alunos ou ex-alunos que participaram das aulas de IC, há mais de três anos, e tem interesse, voluntariamente, de auxiliar um grupo em suas pesquisas.

7 São professores que se disponibilizam a realizar orientações em seus períodos de HAE (Hora Atividade na Escola)

projetos de ação durante o ano letivo. Desta forma, nota-se que muitos são os docentes e alunos envolvidos com a implementação da IC no Ensino Fundamental. Além disso, percebe-se uma prática pedagógica reflexiva, através do ato de ensinar pesquisando. A formação de pesquisadores ocorre através de outros investigadores.

Durante o ano letivo são sugeridos dois projetos, um por semestre, porém nada impede que eles tenham duração de um ano. Cada grupo deve pensar em um tema de seu interesse, depois justificar a escolha e pensar no objetivo e na metodologia para desenvolver o projeto.

Todo o processo é registrado em um caderno de campo. Nessa atividade de registro está intrínseco o desenvolvimento de uma habilidade essencial no ensino, a escrita. Ao estar atento a todos os dados que devem constar no diário, o educando pode e deve estabelecer uma relação com esse recurso de forma autônoma, descrevendo observações e percepções que possibilitarão um aprendizado significativo, aprimorando o ensino e a pesquisa. Os estudantes também executam um cronograma com as datas pré-definidas e futuras ações a serem realizadas.

Em relação à avaliação, ela tem “a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos” (LUCKESI, 1999, p. 43). Como critérios de avaliação os alunos passam por uma banca avaliadora, (composta por dois professores e/ou pesquisadores convidados), onde são apresentados os projetos. A ideia é que os alunos se percebam atuantes no processo educacional e, conseqüentemente, sintam-se protagonistas em seu meio. Os projetos devem ser originais e os alunos terão que dar atenção aos cuidados éticos, conforme a Resolução 466/12<sup>8</sup>, assim como não serão admitidos plágios e falsificações.

Na exposição para a banca avaliadora, os alunos podem apresentar seus trabalhos utilizando programas de

8 Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 06 mar 2018.



criação/edição e exibição de apresentações gráficas, cartazes, maquetes, entre outros. Porém, um dos critérios a ser avaliado é referente ao pensamento sustentável. Recebem uma conta de e-mail, na qual será disponibilizado o acesso à ferramenta “documentos”, onde será possível digitar o trabalho online, com o uso da internet. Nesta mesma conta, serão utilizados todos os recursos disponíveis, como: editor de slides, armazenamento de arquivos, email, mapas, agendas, blog, corretor, etc. Parte do processo de orientação, monitoria e coorientação serão realizados através do compartilhamento online dos arquivos criados pelos alunos.

Os critérios de avaliação seguem os propostos pela MOSTRATEC Junior (MOSTRATEC, 2018c): uso adequado da metodologia científica (apresentando justificativa, problema de pesquisa, objetivos, metodologia, resultados, análises de dados e conclusões); registros da realização da pesquisa em caderno de campo e/ ou outro tipo de registro; domínio do assunto e autonomia na apresentação; conhecimento e segurança sobre o assunto; relação adequada entre a apresentação oral e os documentos da pesquisa; relevância científico-social do projeto; apresentação escrita do projeto; postura durante a apresentação.

Os projetos com maior destaque e que atenderem as orientações da pesquisa científica serão convidados a participar da Mostra de Trabalhos Escolares (MOSTRE), que ocorre anualmente na escola. Depois passam por nova avaliação de professores e pesquisadores e os trabalhos relevantes serão encaminhados para participar da Mostra de Tecnologia e Inovação com Ciências (MOTIC SÃO LEO), na qual reúne estudantes de escolas municipais de São Leopoldo/RS. As pesquisas em destaque neste evento serão credenciadas na MOSTRATEC Junior.

Os alunos da EMEF Santa Marta, que participam da IC, independente de serem selecionados ou não para a MOSTRE, MOTIC SÃO LEO e MOSTRATEC Junior, participam das feiras como visitantes. Estes são momentos muito significativos para os alunos, neles são proporcionadas trocas, aprendi-

dizagens, integração, novas amizades, encontros, enfim, é disponibilizada a abertura para novos horizontes científicos, culturais, sociais e ambientais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de IC no currículo base do Ensino Fundamental está ocorrendo, gradativamente, na EMEF Santa Marta. É um exemplo de experiência pensada para qualificar o ensino, pois reflete o processo de experimentação de realizar pesquisa, permanentemente, em sala de aula. A esperança é que a partir desta experiência, assim como das outras relatadas neste artigo, ocorram transformações no processo de ensino e aprendizagem, as quais contemplem o desenvolvimento da criticidade e o aperfeiçoamento nos processos de leitura, escrita, raciocínio lógico e de interação com o meio.

Portanto, a implementação de IC, com ações refletidas, contribuirá para o ensino e evitará ser mais um “modismo” na educação. Para a concretização de pesquisa e ensino de qualidade há necessidade de arriscar, pensar coletivamente e experimentar fazer pesquisa na escola a partir do rigor metódico. Para isso, conta-se com a participação e a atuação de docentes envolvidos com uma educação que vislumbre ensinar através da pesquisa. Também com a necessidade de certa formação continuada que possibilite mudanças de atitudes e de transformações de si mesmo para assim modificar o meio de inserção. E esse movimento pode resultar em modificações no mundo. Conforme Paulo Freire (1996, p. 110), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Ao ensinar refletindo e pesquisando a partir da leitura de mundo, possibilita-se aos envolvidos serem protagonistas da sua história. Na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, Masschelein e Simons apontam “a educação como uma concessão de autoridade para o mundo, não só pra falar sobre o mundo, mas também e, sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se com ele). Em suma,

a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens.” (2013, p. 98)

Portanto, a IC se apresenta como uma possibilidade para, conjuntamente, pensar, agir e transformar o mundo, dando-lhe novos sentidos. Isso através de uma metodologia de ensino viável para transpor os muros da escola, por meio de pesquisa que qualifique o ensino fundamental da educação básica, através de políticas públicas, gestão sensível à inovação, espaço escolar disponível para o trânsito dos alunos, currículo flexível para que, paulatinamente, possam ocorrer mudanças em prol da educação e de uma sociedade mais justa e humana.

## REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola - o que é, como se faz**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- BOCASANTA, Daiane Martins. **Inventando novos modos de ser professor e aluno: a Iniciação Científica nos Anos Iniciais**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/2003-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2003-0.pdf)>. Acesso em: 10 mar 2018.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1997.
- CNPq. **Iniciação Científica Júnior - ICJ - Norma Específica**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documentos/10157/96bfa431-898f-49b8-a70f-4c070af213e6>>. Acesso em: 20 mar 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HENSSLER, Bruna; Thais, RAMIREZ. Uma vila de lutas e solidariedade. **Enfoque Santa Marta**. Jornal experimental produzido por alunos do Curso de Jornalismo da Unisinos. São Leopoldo (RS). Edição 1. Março/Abril de 2017. Disponível em: <[https://issuu.com/unisinosagexcom/docs/enfoque\\_sm\\_1](https://issuu.com/unisinosagexcom/docs/enfoque_sm_1)>. Acesso em 01 fev 2018a.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MOSTRATEC JUNIOR. **FICHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO**. Disponível em: <<http://www.mostratec.com.br/sites/default/files/ficha-de-avaliacao-mj-2017.pdf>> Acesso em: 13 mar 2018c.

\_\_\_\_\_. **MOSTRATEC JUNIOR**. Disponível em: <<http://www.mostratec.com.br/pt-br/eventos-parallel/mostratec-junior#oque>>. Acesso em 25 fev 2018a.

\_\_\_\_\_. **Orientações para Trabalhos de Pesquisa no Ensino Fundamental**. Disponível em: <[http://www.mostratec.com.br/sites/default/files/orientacoes\\_para\\_trabalhos\\_de\\_pesquisa\\_jr-2017-revisado.pdf](http://www.mostratec.com.br/sites/default/files/orientacoes_para_trabalhos_de_pesquisa_jr-2017-revisado.pdf)>. Acesso em: 12 set 2018b.

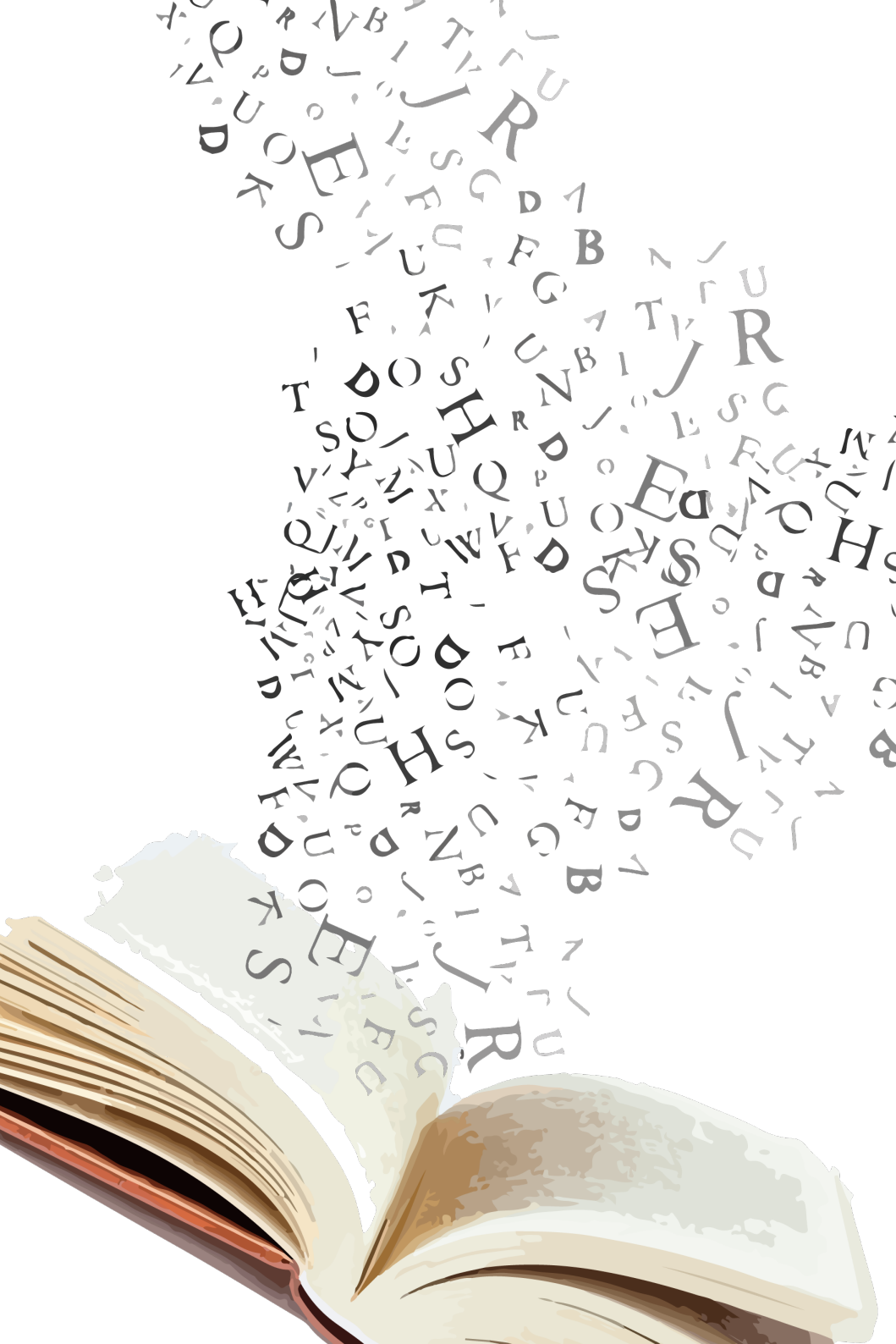
OLIVEIRA, Adriano de. **A Iniciação Científica Júnior (ICJ): aproximações da educação superior com a educação básica**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

\_\_\_\_\_. **O CNPq e a política de fomento à pesquisa e à formação de pesquisadores durante o governo FHC**. In: 27ª Reunião anual da Anped, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia: Qual universidade?. Rio de Janeiro: Anped, 2004.

PRPI. **INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR - PIBIC-EM (Ensino Médio) e PIBIC-EF (Ensino Fundamental) 2017/2018.** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://www.prpi.ufg.br/n/98885-iniciacao-cientifica-junior-pibic-em-ensino-medio-e-pibic-ef-ensino-fundamental-2017-2018>>. Acesso em: 19 fev 2018.

UFRGS. **XII Salão UFRGS Jovem.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/propesq1/ufrgsjovem2017/>>. Acesso em 10 mar 2018.

VISÃO DO VALE. **SÃO LEOPOLDO: MOTIC SÃO LEO 2017 CREDENCIA PESQUISAS DA REDE MUNICIPAL PARA MOSTRATEC.** Disponível em: <http://visaodovale.com.br/sao-leopoldo-motic-sao-leo-2017-credencia-pesquisas-da-rede-municipal-para-mostrattec-junior/>. Acesso em: 12 mar 2018.



## **CARTA PEDAGÓGICA: A PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA DA EMEF EM TEMPO INTEGRAL PROF. VALDIR CASTRO: DIÁLOGOS COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**

*Nitéri Ferreira Vieira<sup>1</sup>*

*Os sonhos são projetos pelos quais se luta.  
Paulo Freire (2000, p.54)*

Cara(o) leitor(a), esta carta tem a intenção de apresentar a proposta/prática política pedagógica da Escola em Tempo Integral Prof. Valdir Castro dialogando com a obra freiriana, principalmente, com a Pedagogia do Oprimido que, em seus 50 anos, não deixa de ser atual e necessária.

A situação política que o país enfrenta, com a democracia ameaçada, após um golpe que destituiu a presidenta eleita, as instituições desacreditadas, as grandes privatizações em curso, como por exemplo, a da Eletrobrás, o judiciário e a grande mídia manipulando cada vez mais o poder do estado e a opinião pública, com diversas “reformas”, uma mais maldosa que a outra (com a classe trabalhadora), como a reforma trabalhista e a suspensão (até o próximo ano) reforma previdenciária. Exige reflexão crítica, posicionamento, luta e resistência. Tempos em que vemos os discursos de ódio, preconceito e violência crescerem cada vez mais. Discursos fundamentalistas que beiram o fascismo. Mostrando, àquelas(es) que diziam que não existia mais direita e esquerda, que com a globalização não havia mais disputa entre as classes: a luta entre direita e esquerda existiu sim, pois não estamos livres da opressão que apenas tomou outros discursos e formas.

No momento histórico em que vivemos, nossa prática pedagógica precisa estar a serviço da pedagogia da(o)

<sup>1</sup> Pedagoga, pela Universidade Federal de Pelotas. Pós-graduada em Supervisão e Orientação Escolar, pela Universidade Cândido Mendes. Professora da rede municipal de ensino de Rio Grande – RS.

oprimida(o), aquela que “tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará” (FREIRE, 2005, p. 34).

A EMEF em Tempo Integral Prof. Valdir Castro está localizada no bairro Santa Rosa, em Rio Grande, Rio Grande do Sul, atendendo as comunidades Santa Rosa, Condomínio Champagnat, Cidade de Águeda e Nossa Senhora dos Anjos. É a única em tempo integral no município, funcionando no período de 8 horas diárias, das 8h15m as 16h15m, totalizando 1600 horas ao longo do ano letivo.

Desde sua criação em 2012 e, início de seu trabalho em 2013, se propõe ser uma escola, para além da ampliação do tempo, com perspectiva de educação integral. A proposta política pedagógica da escola fundamenta-se na construção da autonomia, do ser crítico, por parte de todas(os) envolvidas(os) no processo educativo. Autonomia que é construída, através de tomadas de decisão, principalmente, nas assembleias de turma, individualmente, ou entre as turmas, das(os) professoras(es) e do Círculo de Pais (Mães) e Mestres (CPM). “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada”. (FREIRE, 2009, p. 107)

A Escola tem como filosofia a “ampliação e organização dos tempos/espacos curriculares, assegurar uma boa convivência através de três eixos: responsabilidade, autonomia e solidariedade, em que é trabalhada a importância da diversidade de cada uma/um, valorizando as culturas, etnias e os seus saberes” (Projeto Político Pedagógico, 2015, p. 04).

Como nos diz o item 1.8 da Pedagogia da Autonomia, “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. A prática que pretende ser crítica envolve o “movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2009, p. 38).



Nesse sentido, em 2016, com a jornada pedagógica e, em 2017, com o seminário sobre as práticas pedagógicas na Escola, propõem-se refletir sobre a prática num movimento de formação docente permanente. Considerando que, “quanto mais me assumo como estou sendo [...], mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, de curiosidade ingênua para o de curiosidade crítica” (FREIRE, 2009, p. 38).

Em nosso fazer pedagógico nos propomos a atuar no sentido da educação libertadora, libertando-se de concepções e práticas bancárias, refletindo nossa ação, num movimento dialético de ação-reflexão-ação. A solidariedade é pilar da proposta de educação da Escola, pois “esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão”. (FREIRE, 2009, p. 86)

A escolha dos conteúdos, ou temas de estudo, é feita juntamente com as turmas, organizando os projetos de ensino aprendizagem ou sequências didáticas. As áreas do conhecimento são trabalhadas distintamente, abordando os mesmos assuntos dentro das especificidades da área de conhecimento. “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005, p. 100). Em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Projeto de Lei “Escola sem Partido” – melhor denominada “Lei da Mordaza”, destituição do Fórum Nacional de Educação e a PEC do Corte de Investimentos Públicos (PEC 241), impostas pelo governo golpista, escolher os assuntos/temas a serem discutidos com as(os) estudantes é uma forma de resistência às imposições e desmandos do governo representante da classe opressora.

No fim de 2017, início de 2018, consolidamos e legalizamos o Círculo de Pais (Mães) e Mestres (CPM) da Escola, que já realizou sua primeira reunião no mês de março para tratar da organização da festa de aniversário da Escola e outros assuntos. Espera-se que ainda este ano, o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil sejam criados e estejam em

funcionamento. Além dessa, temos a tarefa de repensar e reorganizar nosso Projeto Político Pedagógico e nosso Regimento Escolar. Tendo em vista, a perspectiva de educação e gestão democrática. Além de conceber esses espaços como possibilidade de exercício construtivo da autonomia. E possibilidades de diálogo e construção de sujeitos críticos da história e na práxis construtores de sua autonomia.

Nessa perspectiva, de prática libertadora, da educação progressista, a Escola em Tempo Integral Prof. Valdir Castro, consciente do nosso e do seu inacabamento, enquanto instituição (nova) busca através, da autonomia, responsabilidade, solidariedade, do dizer a palavra, dando a voz a todas(os), a construção de uma educação que busque o *ser mais*, a conscientização do sujeito espectador da história, para constituir-se em sujeito consciente e fazedor da história. Entre seus limites e possibilidades, procura a construção coletiva dos tempos e espaços de formação permanente docente, dialogando com a realidade da escola e sua comunidade. Buscando na relação amorosa, mas que não se esquece da necessidade da liberdade e autoridade, a relação educanda(o)/educadora(r) como parceiros na busca pelo conhecimento crítico, pois ninguém educa ninguém, antes educamo-nas(os) juntas(os), libertando-nas(os) da criticidade de ingênua na direção da criticidade epistemológica.

Em tempos de incertezas políticas, de desmonte da educação e de nossa jovem democracia já desgastada e desacreditada, reafirma-se a Pedagogia do Oprimido como atual e fundamental na construção de uma educação transformadora do *status quo*.

Nesse contexto a organização e a resistência de uma escola, que se propõe a educar *com* as classes populares, fundamentam-se na Pedagogia da Esperança. Esperança que se contrapõe à espera paralisada, fatalista, mas um esperançar – esperança com ação – ação no rompimento da prática que se constitui em educação bancária. Na busca pela libertação da situação de opressão, de oprimidas(os) e opressoras(es). “No exercício crítico de minha resistência

ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas” (FREIRE, 2009, p. 133-4).

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 39 ed. São Paulo Paz e Terra, 2009.



## ACOLHIDA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A PARTE INICIAL DE UMA AULA: FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Sastria de Paula Rodrigues<sup>1</sup>*  
*Bento Selau<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Com os avanços tecnológicos e as mudanças sociais verificados nos últimos anos, percebe-se que a Educação vem passando por um movimento renovador. Neste contexto de profundas transformações, impõe-se o tema da inclusão escolar/social de pessoas com deficiências, respaldada por documentos, como: a “Convenção de Direitos da Criança” (1990), a “Declaração sobre Educação para Todos” (1990), a “Declaração de Salamanca” (1994) que afirmam o direito à educação de todos, exigindo diferentes práticas pedagógicas, compatíveis com as necessidades específicas de cada aluno e capazes de promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades especiais (BRASIL. PNEE, 1994). Esse entendimento requer a ampliação e o fortalecimento da educação e da sociedade inclusiva. Com base nessas considerações construiu-se uma pesquisa-intervenção desenvolvida junto a alunos com Deficiência Intelectual (DI), inseridos em classe regular de ensino, cujo objetivo foi planejar e implementar uma intervenção pedagógica, tendo, como sujeitos-foco, alunos com deficiência intelectual, utilizando, como recurso pedagógico, um jogo educacional digital de Matemática, procurando avaliar se o uso dessa tecnologia, mediado pela professora na coletividade, contribuiu para a aprendizagem dos conceitos científicos do referido campo curricular.

- 1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção-Pelotas/RS. Docente nos anos iniciais e Laboratório de Informática. E-mail: [sastria@bol.com.br](mailto:sastria@bol.com.br)
- 2 Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [bentoselau@gmail.com](mailto:bentoselau@gmail.com)

Este artigo, portanto, é um recorte da investigação citada, realizada em uma escola de Ensino Fundamental da Rede de Ensino do Município de Pelotas/Estado do Rio Grande do Sul, cujo objetivo define-se por situar a acolhida como estratégia metodológica essencial da parte inicial de aula, especialmente no âmbito da educação escolar de alunos com DI. Os sujeitos-foco da pesquisa-intervenção foram duas alunas do 6º ano do Ensino Fundamental e que apresentam DI, cognominadas de Ametista e Esmeralda. Essas alunas apresentavam dificuldades de aprendizagem em Matemática, especialmente em relação ao conjunto dos números racionais, conforme pareceres emitidos pela professora da classe regular, cinco docentes, uma gestora e colegas de sala de aula das estudantes. As justificativas para a realização da pesquisa-intervenção emergiram a partir dos quatro motivos a seguir elencados:

O primeiro refere-se à identificação da necessidade de se repensar os procedimentos pedagógicos voltados aos alunos com DI. O segundo surge do significativo número de encaminhamentos de alunos com DI para reforço escolar no Laboratório de Informática da escola.

O terceiro motivo relaciona-se ao levantamento quantitativo das avaliações<sup>3</sup> efetuadas pelos professores de Matemática, que evidenciavam a dificuldade vivenciada pelos alunos com Deficiência Intelectual na resolução de exercícios que envolviam o referido campo de conhecimento.

O quarto motivo encontra-se relacionado à análise dos pareceres<sup>4</sup> trimestrais, registros que expressavam as dificuldades enfrentadas pelos alunos na compreensão do significado do conceito de números racionais, sua representação e operações. Diante dessas dificuldades, tornou-

---

3 Refere-se à avaliação realizada pelas alunas envolvendo o conteúdo de frações.

4 O parecer é um documento que expressa o resultado da avaliação, sendo elaborado pelos professores e disponibilizado pela escola aos responsáveis, ao final de cada trimestre, como forma de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. Na escola, o formato de parecer descritivo é adotado para os seguintes alunos: Educação Infantil, primeiros dois anos do Ensino Fundamental e para alunos com deficiência.

-se indispensável encontrar estratégias que aproveitassem o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência, valorizando o pressuposto de que a aprendizagem se faz na relação entre sujeitos.

Assim, com a intenção de encontrar novas possibilidades educativo-pedagógicas para a inclusão escolar dessas estudantes, foi utilizada a metodologia intervencionista, composta por encontros mediados pela pesquisadora, utilizando, como recurso pedagógico, o jogo educacional digital. Os encontros de intervenção realizaram-se, principalmente, no Laboratório de Informática da Escola.

Os instrumentos de coleta de dados foram obtidos por meio de observações das alunas com DI nos encontros de intervenção, de análise documental e de entrevistas com profissionais da Escola. O referencial teórico, que orientou o trabalho, baseou-se nos estudos de Lev Vygotski (1896-1934), autor russo, cuja obra apresenta contribuições, principalmente, nas áreas da Psicologia, Pedagogia e Linguística, caracterizando-se como interdisciplinar. Essa característica favoreceu incursões em diversos campos teóricos, dentre os quais os fundamentos defendidos por Paulo Freire.

Dessa trajetória, destaca-se o eixo temático da amorosidade (FREIRE) que permitiu definir a acolhida como ponto de partida da experiência realizada. Em Vygotski, foram identificadas, de modo especial, informações referentes à DI, às vias colaterais, à zona de desenvolvimento potencial, ao trabalho colaborativo, o que serviu para serem encontradas novas possibilidades educativo-pedagógicas frente ao paradigma da inclusão social/escolar. Para tanto, a metodologia intervencionista previa a realização de encontros mediados pela pesquisadora na coletividade. A partir daí, foi possível transitar pelos pressupostos destacados por Freire, tendo a acolhida como condição essencial à inclusão escolar de duas alunas com DI.

O estudo indicou que uma mudança na metodologia de ensino, contando com a ação mediadora da pesquisadora, pautada, fundamentalmente, na acolhida ao educan-

do, na compreensão de sua realidade pessoal e social, no trabalho coletivo e na crença no potencial dos estudantes, contribuiu para o desenvolvimento dos conceitos científicos das alunas com DI relativamente às frações, provocando, no espaço escolar, profundas reflexões sobre a proposta inclusiva.

## **OBJETIVOS**

### **Geral**

Situar a acolhida como estratégia metodológica essencial da parte inicial de aula, especialmente no âmbito da educação escolar de alunos DI.

### **Específicos**

Aproximar a teoria de Vygotski e os estudos de Paulo Freire na realização da intervenção pedagógica.

Compreender o conceito de amorosidade e seus desdobramentos na perspectiva freireana.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A construção do referencial teórico ocorreu por meio da análise minuciosa de construções relativas à deficiência e, no caso da pesquisa-intervenção, da DI. Para tanto, foram utilizadas fontes primárias, as quais contêm os trabalhos originais de Lev Vygotski e Paulo Freire, e fontes secundárias, produções de autores que interpretam os trabalhos desses teóricos. O primeiro eixo teórico refere-se à DI em sua trajetória histórico-conceitual. A história da humanidade está marcada por múltiplas tentativas de conceituar a deficiência, resultantes de visões sociais e/ou científicas predominantes em cada etapa da trajetória humana. O segundo eixo teórico se configura pelas ideias de Paulo Freire (1992) que defende o pressuposto de que a educação dos sujeitos acontece a partir das relações sociais e do ambiente de amorosidade



que lhe são disponibilizados. Entende a aprendizagem como possibilidade social. No contexto sociocultural, o discente assimila o conteúdo da experiência cultural, assim como os métodos e os modos da conduta cultural e do pensamento. Na realização do primeiro momento da intervenção, quatro ideias buscadas em Freire (2016) estiveram presentes, orientando os procedimentos metodológicos:

- a) É preciso ousar para reorientar/ressignificar a prática inclusiva:

Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas (...). A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que exige (...) amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista... (p. 29).

- b) "O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a 'paixão de conhecer' que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil" (p. 30).
- c) A ação metodológica vive a tensão dialética entre teoria e prática: "Pensar a prática como a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação..." (p. 34).

Em relação ao processo do saber, Freire (p. 180-181) destaca:

Uma afirmação inicial que poderemos fazer ao nos indagar em torno do processo de saber, tomado agora como fenômeno vital é que, em primeiro lugar, ele se dá na vida e não apenas na existência que nós, mulheres e homens, criamos ao longo da história, com os materiais que a vida nos ofereceu. Mas é o saber de que nos tornamos capazes de gestar que nos interessa aqui e não de certo tipo de

reação que se verifica nas relações que se dão na vida não humana. No nível da existência, a primeira afirmação a ser feita é a de que o processo de saber é social, de que, porém, a dimensão individual não pode ser esquecida ou sequer subestimada.

A amorosidade defendida por Freire assume posição relevante na pesquisa-intervenção, assim como ainda expõe Leal (2005, p. 25):

Via o amor como uma tarefa do sujeito, portanto não acreditava na educação sem amorosidade. Para ele, quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar, porque não terá condições de compreender e respeitar o próximo. O homem é um ser de relações, que está no mundo e com o mundo, e isto o torna um ser capaz de relacionar-se, de projetar-se nos outros e de transcender.

A intervenção propôs uma prática educativa com características inovadoras e pertinentes à realidade das alunas com DI, cuja base teórica também manteve coerência com o pensamento de Paulo Freire: “Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria” (FREIRE, 1993, p. 70).

A esse respeito, Freire (1996, p. 159) afirma que o querer bem significa “[...] de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem, a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”.

Freire (1996) compreendia a acolhida como o momento em que se estabelece uma relação de simpatia amorosa entre educador e educando, aceitando-se um ao outro na sua individualidade. Essa relação amorosa e, ao mesmo tempo, respeitosa, representa o tempo em que ambos interagem e se complementam por meio de uma atividade dialógica, não com as mesmas ideias e posições, mas respei-

tando e enriquecendo o diálogo a partir da diversidade de pensamentos, sentimentos, sonhos, esperanças e trajetórias que os caracterizam como pessoas fraternas.

## METODOLOGIA

O enfoque metodológico, presente neste estudo, dá ênfase à abordagem metodológica da pesquisa intervencionista do tipo pedagógica. De acordo com Damiani e outros (2015), a pesquisa do tipo intervenção pedagógica é aquela na qual o pesquisador deve planejar e intervir, com a intenção de produzir avanços e, posteriormente, avaliar os efeitos obtidos, contemplando dois componentes metodológicos: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. O eixo do processo de ensino, nesta intervenção, foi a inserção de um jogo educacional digital, para o ensino de frações, denominado Frações no *Scratch*<sup>5</sup>. O jogo foi elaborado pela pesquisadora em um espaço de tempo de quatro meses. A intervenção constitui-se em 10 (dez) encontros, ocorridos uma vez por semana, no período de setembro a dezembro de 2016, às quartas-feiras pela manhã, das 9h às 10h, no horário destinado ao uso do Laboratório de Informática da escola pelos alunos do sexto ano, turma 61, para, por meio de um jogo digital educacional, denominado Frações no *Scratch*, possibilitar o aprendizado de alguns conteúdos dos números racionais, desenvolvidos pela professora da sala de aula regular da disciplina de Matemática e envolveram as alunas com DI e demais discentes da turma. Desse modo, essa prática permitiu a inclusão digital, entendida, por Silva e outros (2005, p. 3) como “[...] o acesso à informação que está nos meios digitais e como ponto de chegada, a assimilação da informação e sua reelaboração em novo conhecimento, tendo

5 O *Scratch* é um *software* livre desenvolvido no Massachusetts Institute of *Technology* –MIT, que se constitui como uma linguagem de programação visual e permite ao usuário construir interativamente suas próprias histórias, animações, jogos, simuladores, ambientes visuais de aprendizagem, músicas e arte.

como consequência desejável a melhoria da qualidade de vida das pessoas”.

Pretendendo que a atividade (jogo) fosse profícua aos sujeitos da intervenção, decidiu-se estruturá-lo por meio da organização de uma rotina, entendida aqui como uma sequência de atividades ou etapas. A esse respeito, Freire (1998, p. 43-44) preconiza:

A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados. A criança, para construir o conceito de tempo, percorre um longo processo. Inicialmente concebe o tempo, não como uma continuidade de acontecimentos, atividades, constituindo um todo, mas somente vê partes, não consegue articular parte/todo sincronizadamente, mediada pela rotina localiza-se no tempo, no espaço e nas atividades. É neste sentido que a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer.

Descreve-se, a seguir, a estrutura de um desses encontros, denominados de encontro típico, pois é este o emblema de uma rotina utilizada.

- a) Primeiro Momento – Acolhida aos alunos no Laboratório de Informática da Escola representada aqui como atividade inicial;
- b) Segundo Momento – Retomada das atividades desenvolvidas no encontro anterior;
- c) Terceiro Momento – Jogar com mediação da professora-pesquisadora;
- d) Quarto Momento – Relato sobre as atividades desenvolvidas e representada como atividade final.

A intervenção caracterizou-se como qualitativa, ou seja, não tem um padrão único, porque admite que “[...] a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concep-

ção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2008, p. 26). Buscando inferir os resultados alcançados com este projeto de intervenção, foram utilizados, para coleta de dados, os seguintes instrumentos: observação, análise documental e entrevista semiestruturada.

## ANÁLISE

A análise interpretativa e discussão dos dados auferidos no desenvolvimento da proposta foram organizadas em duas categorias: pensamento dos professores sobre Educação Inclusiva na Escola e Efeitos da intervenção no processo de aprendizagem do aluno com DI. Os dados relativos à segunda categoria subdividiram-se em duas subcategorias: acolhida como ponto de partida e frações no *Scratch*. Com a intenção de atender ao propósito do evento, centra-se a análise somente na subcategoria “Acolhida como ponto de partida”.

O momento da acolhida, durante a realização da intervenção, foi proposto com o objetivo de possibilitar o estabelecimento de vínculos entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, o que foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho de investigação, visto que, nesta intervenção, corroboro com Freire (1996, p. 103) quando afirma que: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Salienta-se que, no momento da acolhida, se buscou mostrar que, no contexto escolar, é possível alterações na prática pedagógica, sem comprometimento do ensino e da aprendizagem, como também, deixar os envolvidos e, principalmente as alunas, mais descontraídas, participativas, além de associar sentimentos positivos em relação à intervenção. Outro aspecto observado durante as atividades da acolhida foi um maior protagonismo das alunas com DI perante seus colegas.

Durante o momento da acolhida, foi ratificado o entendimento de que as relações afetivas estabelecidas no contexto escolar são responsáveis por aproximar ou afastar os alunos do conhecimento e afetar seus processos cognitivos. O componente afetivo permeia o processo de internalização. O aparecimento das relações cognitivas necessárias à realização daquele processo foi exigido pelos estados emocionais e pelas necessidades afetivas do sujeito. Isso significa dizer que, no processo de internalização, os aspectos cognitivo e afetivo se mostram intimamente entrelaçados.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

Os objetivos previstos para o momento da acolhida foram satisfatoriamente atingidos. Estabeleceram-se, de imediato, vínculos com as alunas com DI, confirmando o pressuposto defendido por Vygotski e Freire que consideram o aspecto emocional e afetivo tão importantes quanto outros aspectos e deverão merecer a atenção dos educadores nas mesmas proporções observadas em relação à inteligência e à vontade dos sujeitos.

Outro objetivo definido para o momento da acolhida referiu-se ao despertar do interesse das alunas pela abordagem relativa aos números racionais. Procurou-se desenvolver atividades lúdicas no desenvolvimento da aprendizagem, o que agradou imensamente as alunas, as quais se mostraram descontraídas, participativas, estimuladas, protagonistas de seu aprendizado. Reafirma-se que as relações afetivas, presentes no processo ensino-aprendizagem, aproximaram as alunas do conhecimento, conforme ressaltam Vygotski (1995 -1997) e Freire: as relações afetivas proporcionam o desenvolvimento das diversas funções psicológicas do sujeito. Destaca-se, ainda, que as interações entre os participantes da pesquisa-intervenção estiveram carregadas de sentimentos e emoções, permitindo que aspectos metodológicos e relações interpessoais positivas se interinfluenciassem e se determinassem mutuamente. Nesse sentido, a amorosidade, foco central deste artigo, materializa-se para

além de atos afetuosos: exige a materialização de atos conscientes em direção à autonomia, à liberdade, ao próprio processo de formação humana.

Este texto, como ensinava Freire, não se entende acabado. Traz a marca da incompletude e, conseqüentemente, do desafio da continuidade e ampliação da experiência. Possibilita, pois, o encontro com outras indagações, encaminhando para tantas outras buscas no sentido da inclusão escolar/social de alunos com DI, geradas e construídas na amorosidade presente na prática educativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Convenção sobre os Direitos da Criança.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana e outros. **Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica.** Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/educ/article/view/3822/3074>>. Acesso em: 15 Dez. 2015.

FREIRE, Madalena (org). **Rotina: construção do tempo na relação pedagógica.** 2. ed. São Paulo: PND Produções Gráficas Ltda, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- \_\_\_\_\_. **Professora, sim; Tia, não.** 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- LEAL, Titiva Cardona. **Contribuições de Paulo Freire à Educação Brasileira.** Pelotas: Seiva, 2005.
- LIFELONG KINDERGARTEN DO MIT MEDIA LAB. **SCRATCH SOFTWARE.** Disponível em <<http://scratch.mit.edu/>>. Acesso em: 18. mai. 2016.
- SILVA, Helena; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara; BRANDÃO, Marco Antônio. **Inclusão digital e educação para a competência informacional:** uma questão de ética e cidadania. Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf>>. Acesso em: 07. jun. 2016.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2015.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Volume III. Madrid: Visor, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Volume V. Fundamentos de defec-tologia. Tradução: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.



## ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES: EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO EXERCÍCIO DE AUTORIA, SUBJETIVAÇÃO E LIBERDADE

Maria de Fátima de Lima das Chagas<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Após aproximadamente vinte anos de docência, atuando em turmas desde o maternal até a pós-graduação, aprendi que a escola é um lugar para constituirmos redes, e quanto mais fortes forem os 'nós' da rede, mais rica será a experiência de aprender. Percebo a escola como um espaço de encontro das diferenças, da construção de laços sociais, de conversas, de possibilidades para exercitar a autoria e vincular aprendizagem, cuidado e vida.

Sendo um lugar de encontro das diferenças, muitas vezes nos deparamos com situações de conflitos, de desencontros, de medos, de imposições de pontos de vistas, enfim, entrelaçamentos que aos poucos podem, ou não, se organizar na constituição de redes afetivas e cognitivas. Segundo Eizirik (2007, p. 136), para a construção de redes no contexto escolar, precisamos, "lidar com a diferença, cuidar dela, aprender com ela. Isso significa fazer rupturas e transformações radicais, das quais conhecemos muitas vezes os perigos, os medos, e nem sempre sabemos qual seu curso e seus efeitos". Segundo a mesma autora,

Trata-se da lógica sinfônica do inesperado, da surpresa, onde a incerteza é um ingrediente básico para dialogar com o mistério do mundo; conviver com a pluralidade, ampliar a visão de mundo, de sociedade, de sujeito, vem necessariamente acompanhada de ousadia, humildade e coragem que, penetrando na ordem das relações, provocam deslocamentos para novos núcleos de sentido, buscam emergências de outras ordens, onde o risco e a aventura são companheiros efetivos (*Ibid.*, p. 136).

1      Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em educação – PPGedu, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Contudo, há outros caminhos para lidar com as diferenças, como por exemplo, ignorá-las e tentar homogeneizar os comportamentos, os sujeitos, por meio de um controle, adestramento dos corpos, como forma de manter a ‘disciplina’ através da punição. Para Foucault (1987, p. 191), “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adesstrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Contudo, se entendemos a escola como instituição social,

Interações baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito não podem ser ditas sociais, pois negam a nossa condição biológica básica de seres dependentes do amor, isto é, negam o outro como legítimo outro na convivência e fazem adoecer. Instituições e práticas baseadas no argumento da racionalidade e da obrigação são, portanto, anti-sociais e têm de ser repensadas (MATURANA, 2009, p. 8).

Para Maturana, somos seres sociais, nos constituímos na linguagem, no “entrelaçamento do emocional com o racional” (*Ibid.*, p. 18), onde viver e conhecer são mecanismos biológicos (vitais) do ser humano. “Conhecemos porque somos seres vivos e isso é parte dessa condição. Conhecer é condição de vida na manutenção da interação ou acoplamentos integrativos com os outros indivíduos e com o meio” (*Ibid.*, p. 8).

Pensando assim, como nos afirma Maturana que somos seres dependentes do amor, da convivência, a escola pode ser esse espaço de convivência que, a partir da diferença se constrói o respeito ao outro a partir do respeito a si. Em um espaço desses de convivência, a negação do outro não será resolvida pela punição, mas no devir, nas interações.

Neste contexto de vivências na escola, Freire (1992, p. 11) destaca que “uma das tarefas do educador ou educadora [...] é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança”, assim, movida pela “espe-

rança, pelo fundamento ético-histórico” (Ibid., p.11) busco fazer das ações pedagógicas, um processo político onde a “pedagogia da esperança” (FREIRE 1992) é desenhada coletivamente com os estudantes em um exercício de reflexão-ação-reflexão.

Foram estes pensamentos e fundamentações teóricas que, ancorados nos ensinamentos de Freire (2008, p. 72) quando diz sabiamente que “a sala de aulas, a escola, é um espaço-tempo de respeito a si e aos outros”, me ajudaram a desenhar essa experiência de alfabetização com crianças e jovens que aqui apresento.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### **Tecendo uma rede teórica de sustentação para a experiência de alfabetização**

*[...] a educação envolve sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática. E que esta teoria posta em prática demanda [...] um papel importante do educando. Um papel crítico de quem conhece também e não a atitude passiva de quem apenas recebe o “conhecimento” que se transfere (FREIRE, 2011, p. 231).*

A pedagogia freiriana é o pano de fundo das vivências de alfabetização organizadas com estudantes no contexto da escola campo da pesquisa. Segundo Freire, “a alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno” (2001, p. 59). Para esse fazer, destacamos a importância político-pedagógica do educador, como Freire e Emília Ferreiro afirmam, não há neutralidade na prática pedagógica, e o modo como essa prática acontece faz diferença na aprendizagem. Ferreiro (2000, p. 31) enfatiza que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o

processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Para Freire (1989, p. 7) “a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político”. Sendo necessário que professores e estudantes se posicionem de forma crítica ao vivenciarem a educação, para assim, superarem “posturas ingênuas ou astutas, negando de vez a pretensa neutralidade da educação” (FREIRE, 1989 p. 7).

Freire traz em toda sua obra a importância de o sujeito – educando e educador - compreender criticamente o seu modo de estar no mundo e partir dessa compreensão sobre quem estar sendo no mundo, nas realidades vividas, seja capaz de reescrever, reinventar o mundo, de agir para transformar seu contexto social.

Na escola, para compreender e transformar seu viver, sua realidade, os estudantes precisam ter espaços de exercícios de autoria, de agir criticamente sem amarras pedagógicas, mordças ou qualquer outro dispositivo de controle dos corpos. E, para alfabetizar crianças e jovens para essa liberdade, para a vida e para conscientização como Freire propõe, é preciso um trabalho político e pedagógico dos educadores de “descolonização das mentes e dos corações” (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 101) porque “de nada serve educação bancária, onde o aluno memoriza quilos de conteúdo que não tem nenhuma importância para a sua vida” (FREIRE, 2008, p. 59), afinal “o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo [...], e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.” (FREIRE, 1992, p.47).

Neste entendimento, percebo que para organizar práticas de alfabetização no contexto da escola é importante acreditar que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] e este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente” (FREIRE, 1989, p. 13). Assim como também é preciso ter clareza de que “a alfab-

tização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro, 1999, p. 47).

Tecendo esses entendimentos teóricos, sobre escola, autoria, subjetividade e conscientização, autores como: Paulo Freire, Humberto Maturana, Francisco Varela, Nize Pellanda ajudam a fundamentar a importância de refletir o lugar da escola na produção de conhecimento e subjetividade. Além destes brilhantes autores, no transcurso da escrita, abordaremos a importância das tecnologias no contexto escolar a partir das narrativas dos estudantes e para essa discussão, Gilbert Simondon e Pierre Levy contribuem quando utilizo o conceito de tecnologia como extensão do humano e como dispositivos de aprendizagem. Desse modo, os autores nos convidam a pensar junto, a viver a aprendizagem como “um ato criador, que envolve necessariamente, a compreensão crítica da realidade” (FREIRE, 2011, p. 38-39). Neste caminho, outras demandas teóricas vão compondo o percurso da experiência e da escrita, aparecendo no texto em forma de citações que fundamentam as ações coletivas de alfabetização com estudantes, sujeitos da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

### **Cartografando a experiência: um caminho produzido ao caminhar**

No final de 2015, em uma escola pública de Educação Básica onde atuo como docente, foi constatado que muitos alunos que cursariam o 5º ano em 2016 não eram alfabetizados, para tentar resolver essa situação, a escola fez um ‘nivelamento’ e separou os alunos em duas turmas, uma com alunos alfabetizados e outra com alunos não-alfabetizados. Fiz um destaque na palavra nivelamento porque não corresponde ao que eu acredito enquanto pedagoga. Acredito no espaço escolar que acolhe as diferenças e não nas tentativas de homogeneizar os contextos da educação. Mas, essa foi a realidade vivida e não dá para ocultar nesta escrita.

Em 2016 fui convidada para atuar com os alunos 'não-alfabetizados' para este fazer, revisei minhas leituras do acervo de Paulo Freire, que considero um dos maiores educadores deste país, e, neste contexto, a experiência foi desenhada a partir das autonarrativas, diálogos dos estudantes, vivências nos círculos de culturas, considerando seus percursos de vida, autoria e subjetivação, partindo de suas realidades e das realidades que desejavam viver na escola.

Para acompanhar os processos vividos pelos estudantes, utilizei a Cartografia como método para esta pesquisa-intervenção. Virginia Kastrup e Eduardo Passos (2015) trouxeram uma grande contribuição para este fazer-viver pesquisa quando apresentam possibilidades de utilizar as "pistas do método cartográfico" para organizar e acompanhar o transcurso dos processos vividos/produzidos pelos alunos. A cartografia como método de pesquisa-intervenção neste texto, amplia a discussão sobre impossibilidade de separar vida e conhecimento, ser e fazer, pesquisar e intervir. Neste entendimento comecei a organizar a experiência de alfabetização com os 26 estudantes, sujeitos da pesquisa.

A primeira decisão do percurso metodológico foi a de não levar nada pronto para os estudantes, afinal, como educadora, sempre me questiono - *seria possível direcionar um caminho de aprendizagens (cognitivas-afetivas-sociais) sem conhecer os caminhantes, sem escutar seus desejos, não-desejos, sem entender seus modos de caminhar, seus ritmos e que buscas desejam no contexto da caminhada?*

Então, no primeiro encontro, eu não tinha nada para entregar. Comecei apenas observando os movimentos do corpo. Durante 30 minutos, eu apenas olhei. Neste intervalo, os alunos entraram, saíram, brigaram, gritaram, reclamaram, alguns insultaram insultos, e, finalmente alguém perguntou: "a aula não vai começar?"<sup>2</sup>, então respondi com outro questionamento, o que seria uma aula? Várias respostas foram surgindo, como: "escrever no quadro", "mandar a gente fi-

2 Nos diálogos com os estudantes não apresentarei seus nomes para resguardar suas identidades. Nos excertos das falas, utilizaremos a primeira letra do nome do aluno(a).

car quieto”, “explicar o dever”, “ensinar a gente”. Ao ouvir indagações do que seria uma aula na perspectiva dos estudantes, fiquei feliz porque percebi a possibilidade de um espaço de diálogo, e, fiz outro questionamento: “por que vocês estão aqui? O que buscam na escola?”. Neste momento, comecei a escrever no quadro, as respostas que foram surgindo: “aprender”, “ser alguém na vida”, “aprender a ler”, “estou aqui porque minha mãe obriga”.

Ainda na busca de ouvir mais autonarrativas sobre aquelas pessoas que até então eu só conhecia através dos tantos rótulos e diagnósticos negativos devido o fato de não saberem ler, fiz mais um questionamento: “Para vocês o que é a escola?”. “A escola é um lugar para assistir aulas”, “aprender”, as respostas foram surgindo no sentido de formação cognitiva, mas, de repente, uma resposta me chamou atenção – um estudante levantou-se e indagou com muita veemência – a escola é uma prisão para crianças!”. Continuou com sua explicação:

Professora, veja só, a escola é separada por celas que são as salas de aulas, a gente fica preso aqui, só pode sair pra merendar e uma vez para beber água. No portão fica um vigia para não deixar que nenhum aluno saia antes do horário. Não temos intervalo, não podemos brincar, temos que ficar calados e quietos, nem no corredor a gente pode correr. Com o que isso parece? (Excerto da fala do estudante K. 2016).

Nas narrativas que estavam sendo apresentadas, fui percebendo que muitos estudantes estavam incorporando rótulos que se ouviam sobre eles naquele contexto escolar. O “não saber ler” parecia definir todo o resto do percurso escolar, estendendo-se também fora da escola.

Quando todos falaram, pedi para que me ouvissem um pouco. Aos poucos fui tecendo uma conversa a partir de cada uma das respostas dadas por eles sobre, aula, aprendizagem, e escola, escritas no quadro. Fui no diálogo quebrando alguns dos diagnósticos que eles mesmos acreditavam. Para isso, comecei com pedido: “Levante o braço quem sabe

ler!” Ninguém levantou? Então, questioneei, por que ninguém expressou que sabe ler? E afirmei: “Todos vocês sabem ler”. E neste momento mostrei umas imagens-textos que trouxe e fui buscando respostas e, todos explicaram, interpretaram e lendo cada cartaz que eu apresentava. Então, esclareci, tudo isso que vocês fizeram é leitura, talvez vocês tenham dificuldades em apenas um tipo de leitura, mas acreditem, viver, é ler, viver é conhecer.

Depois de um diálogo rico sobre cada uma das respostas propus que naquele momento eles pensassem um pouco sobre o que gostariam de viver na escola. Alguns alunos riram e disseram, “a professora não sabe de nada”, “a gente não pode fazer o que quer na escola”, “a gente segue regras”. Continuei, “então, vamos tentar”.

A escola, campo empírico desta experiência, é um lugar de limitações estruturais e materiais. A equipe gestora busca organizar o espaço em prol de melhor atender alunos e familiares. Os funcionários são engajados na luta por uma educação pública de qualidade. Mas as coisas não são tão simples. A escola é pequena, as salas de aulas são pequenas para o número de alunos, sem espaço para intervalo entre as aulas, sem biblioteca, sem laboratório de informática e com apenas alguns recursos pedagógicos limitados. Mesmo assim insisti com os estudantes na construção coletiva de um percurso de vida dentro da escola.

Fizemos um cartaz intitulado: “A escola deveria ser um lugar para ...” com as respostas, que incluíam: jogar bola; brincar; usar computador; usar celular; usar livros; feira de ciências; viajar; ver filmes; aprender a ler; conversar e dançar.

Para surpresa dos estudantes, afirmei que tudo aquilo era possível, mas que não dependeria só de mim, mas de todos ali presentes. Neste contexto, o silêncio foi total, e, como a estrutura física da escola era limitada, ninguém acreditava que viver tudo aquilo da lista seria possível. Aqui, a pedagogia da Esperança de Freire, visitava a minha mente, a esperança, não como espera, mas como ação, como forma de acreditar, de agir, de associar teoria, prática e desejo,



porque a “[...] esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia [...] Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 05).

Então pedi que todos pensassem em formas de fazer tudo aquilo citado no cartaz acontecer, porque essa seria a discussão da aula do dia seguinte. A partir do segundo encontro, organizamos as aulas em forma de oficinas, e, tínhamos agora momentos de exercício de autoria coletiva e subjetivação em aulas que ficaram organizadas em dois momentos, um era voltado para os desejos subjetivos de aprendizagem e outro para cumprir o currículo oficial proposto pela escola. Vale salientar que tudo é currículo, nada é, ou deveria ser separado no currículo, seja de aspecto cognitivo, afetivo e/ou social, mas para justificar à coordenação pedagógica tudo que aconteceria na experiência com os estudantes, foi necessário produzirmos em sala um novo horário de aulas e apresentar para aprovação da equipe gestora.

O desejo de utilizar tecnologias nas aulas, como celular, computador, dentre outros objetos, lembra a discussão que Michel Serres traz em seu livro *Polegarzinha* (2013) onde esclarece que os estudantes de hoje, manipula muitas informações ao mesmo tempo, “por celular tem acesso a todas as pessoas, por GPS a todos os lugares, pela internet a todo saber” (SERRES, 2013, p. 19), são estudantes que “não tem mais a mesma cabeça” (p. 20) dos estudantes da época em que os professores destes estudantes tiveram sua formação escolar. Neste livro Michel Serres apresenta vários descompassos presentes no cotidiano da relação professor-aluno, sendo os alunos, vistos como Polegarzinhos, como aqueles que, com os dedos, acessam várias tecnologias e vivem em várias redes.

Nesta experiência, apesar dos estudantes serem de classes populares, sem muitos recursos financeiros, percebi que dos 26 alunos, apenas 3 não tinham celular do tipo smartphone. Assim, porque não fazer dessas tecnologias

um dispositivo de aprendizagem e subjetivação? Vendo a tecnologia como extensão da ação humana (SIMONDON, 1989), como mecanismo de leitura e de escrita (LEVY, 2001), as multimídias presentes nos telefones móveis, passaram a ser utilizadas nas aulas como ferramentas para alfabetização, comunicação e subjetivação. Sobre isso, concordo com Freire (1996, p. 97) quando afirma que não tem dúvidas “[...] do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes” (FREIRE, 1996, p. 97).

Em um breve resumo da metodologia, tivemos durante um ano, jogos e brincadeiras que aconteceram nas terças-feiras em um terreno (piso de terra) que ficava atrás da escola; uso do celular não era proibido nas aulas, desde que fossem seguidas algumas regras que também foram construídas na coletividade; tivemos o dia semanal do filme; tínhamos uso de computadores uma vez por semana, com notebook e projetor multimídia que eu consegui para este fazer; o dia da leitura fora da sala, onde os estudantes ficavam em uma pequena área coberta na frente da escola, em tapetes de E.V.A. para leitura-deleite; uma viagem para outro município, onde houve uma visita a um shopping, lugar onde todos assistimos um filme em um cinema, dos 26 estudantes, apenas um já havia ido a um cinema. E, para fechar o ano, tivemos uma festa, organizada em estilo de *boite*, onde toda a estrutura, músicas e equipamentos foi conseguido e resolvido pelos próprios estudantes.

No final do ano, toda a turma de 26 estudantes não alfabetizados, estavam lendo e escrevendo de forma convencional, e, eu, enquanto educadora, não fiz nenhum tipo de mágica, apenas acreditei que constituindo uma rede de afeto, de autoria e liberdade, cada estudante conseguiria, no contexto escolar, viver o encantamento da aprendizagem, porque é certo que “sem encantamento não há conhecimento” (PELLANDA, 2004). E, como Maturana (2009, p. 29), penso que “a educação como sistema educacional configura um mundo, e os educandos confirmam em seu

viver o mundo que viveram em sua educação”. E ainda que “o ato de educar se constitui no processo em que o sujeito convive com o outro e, ao conviver com o outro, transforma-se espontaneamente, de forma que seu viver se faz mais congruente com o do outro no espaço de convivência” (MATURANA 2009, p. 29), neste caso – a escola.

Nesse entendimento, a produção de saber emerge nos encontros e nesses encontros os sujeitos se reinventam, tecem juntos atos complexos em um devir histórico, e ter sido convidada para orientar vivências de alfabetização com estes estudantes considerados não alfabetizados foi algo que me fortaleceu como uma educadora em devir. Foi uma oportunidade de viver na coletividade a Pedagogia Freiriana da Esperança, do Compromisso e da Autonomia.

Em cada novo encontro vivido nesta pesquisa, uma citação ou um texto de Freire iniciava a nossa metodologia nos círculos de cultura, em forma de conversas, nas tessituras de aprendizagens, de subjetivação em um processo de conscientização e de liberdade. Liberdade de ser, de viver e de produzir conhecimento em um percurso vinculado à vida, tendo a conscientização como um método para viver-sentir este estar livre.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Em meu longo percurso vivido na docência, nos estudos e pesquisas na educação me faz pensar essa docência e compreender que a aula que serve é aquela que acontece na coletividade, no diálogo onde professor também é aluno e aluno também é professor. Por isso foi muito significativo a organização dessa experiência em um espaço coletivo de aprendizagem, em rodas de conversas, que considero também como “círculos de cultura” (Freire, 2001, p. 59), onde os alunos convidados a existir, a participar, a conversar, produziram narrativas, narrativas de si, e, assim, foram se percebendo autores do seu percurso de aprendizagem, da sua vida, e, neste caminhar, construíram ações-reflexões capazes de transformar a si e ao mundo/realidade onde vivem,

de tal forma que coletivamente fizeram da escola um lugar de esperança, onde desejavam estar.

A escola, no final da experiência passou a ser vista pelos estudantes como um lugar, não apenas de ensino, mas um lugar onde tudo pode existir, vinculando viver-conhecer, um lugar como nos aponta Freire (1992, p. 18) com espaço para a “paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo”. Esperança como forma de acreditar no futuro, de pensar que o “futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (FREIRE, 2000, p.56).

Assim, para compreender os resultados da pesquisa e as mudanças nas coordenações de ações dos estudantes, foram consideradas todas as vivências, narrativas, autonarrativas que foram se constituindo na coletividade, no percurso da experiência. Essas produções cognitivas e subjetivas, no contexto escolar, em exercícios de autoria, contribuíram com a produção de ações e reflexões que potencializaram a capacidade de ler e escrever dos estudantes, assim como também favoreceram transformações no currículo da escola, ao inventarem caminhos próprios para a aprendizagem. Como conseguimos isto? “Utilizando um método ativo de educação, um método de diálogo – crítico e que convide à crítica –, modificando o conteúdo dos programas de educação” (FREIRE, 2001, p. 28).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o movimento de Educação Popular foi uma oportunidade para mobilização das massas contra a opressão social. Paulo Freire em seu livro *Conscientização: teoria e prática da libertação* (2001), nos presenteia com um texto que aborda além de sua trajetória como educador crítico, momentos de reflexão sobre consciência e linhas de ação para superar a dominação imposta nas escolas das classes populares, validadas nos currículos.

Considerando a importância dos estudos e experiências de educação popular de Paulo Freire, acredito que a escola é ou poderá ser um lugar de/para liberdade, aprendizagem, conscientização e reflexão sobre as realidades/situações vividas no contexto escolar e nas comunidades, ou seja, “uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo” (FREIRE, 2001, p. 19).

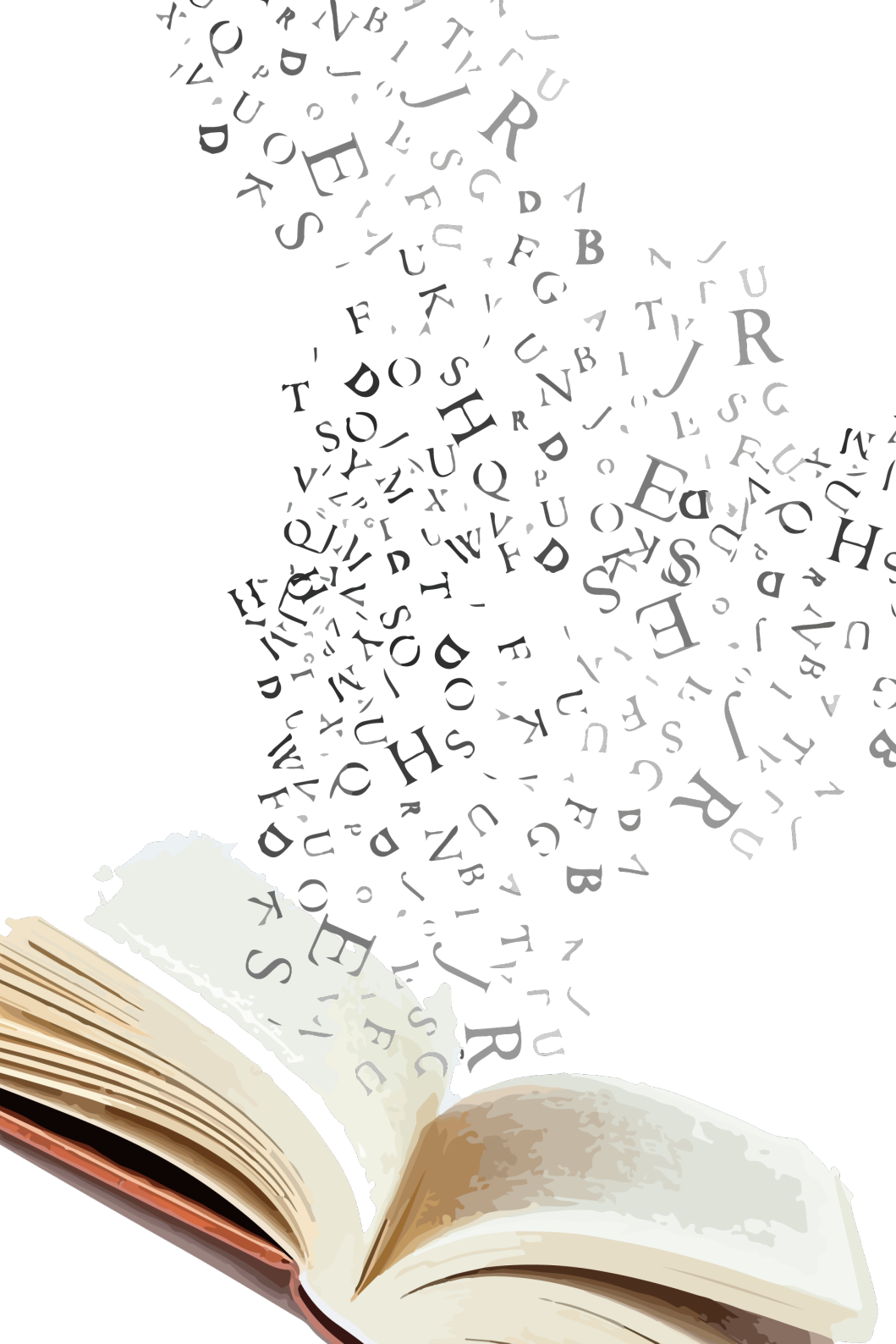
Assim, neste contexto de produção de conhecimentos, subjetividades, os alunos como autores, não só fizeram parte de um contexto escolar, mas interviram e desse modo transformaram, a si, seus percursos e suas realidades. Afinal como nos diz Freire (2001, p. 20), “na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito”. E nesta experiência o respeito à liberdade dos estudantes, que não foram qualificados como analfabetos, mas como pessoas que podem aprender a ler, a escrever, e aprender o que mais desejar, fez muita diferença no percurso de ações e reflexões vividas em um contexto escolar específico.

## REFERÊNCIAS

- EIZIRIK, Marisa Faerman. **O cuidado com a diferença**. Revista Educação Especial (UFES), v. 30, p. 135-146, 2007.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e educação popular. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- LÉVY, Pierre. **Filosofia World:** O Mercado, o Ciberespaço, a Consciência. Porto Alegre, Instituto Piaget, 2001, 214 p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).
- MATURANA Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Editora Palas Athena, 2011
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. IN: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lilianna da (Orgs.) **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. **A música como reencantamento:** um novo papel para a educação. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 13-18, mar. 2004.
- ROMÃO, José Eustáquio. GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. 124 p. (Série Unifreire, v.3). Disponível em [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3591/FPF\\_PTPF\\_12\\_094.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3591/FPF_PTPF_12_094.pdf) Acesso em 03/04/2018.
- SERRES, Michel. **A polegarzinha:** uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIMONDON, Gilbert. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier Philosophie. 1989.





## CARTA PEDAGÓGICA SOBRE O DIÁLOGO NA ESCOLA

*Angelita Carla Alves Pereira<sup>1</sup>*

*Ana Lúcia Souza de Freitas*

Aos meus colegas supervisores e professores do Sistema Público de Ensino,

Escrevo esta Carta Pedagógica para convidar os meus colegas supervisores e professores do Sistema Público de Ensino para refletirmos sobre a importância do diálogo na profissão docente e, especialmente, no trabalho pedagógico da supervisão escolar. Proponho considerarmos a prática da supervisão escolar a partir do tripé: diálogo, entendimento e construção do conhecimento.

A partir do diálogo, iniciamos a descoberta de novas possibilidades. Na relação supervisão e professor é imprescindível a prática dialógica para a reflexão e retomadas das práticas pedagógicas. Para embasarmos nossa reflexão sobre o diálogo, com vistas à prática pedagógica na escola, teremos por referência o fundamento teórico de Paulo Freire.

Grande filósofo e educador brasileiro, reconhecido mundialmente, Paulo Freire traz sua concepção sobre o diálogo em seu Livro *Pedagogia do Oprimido*, especialmente no capítulo cujo título é “A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade”. Para seu início, Paulo Freire traz o que é a essência do diálogo, algo restrito ao homem, partindo do elemento base que é a “palavra”. Segundo o autor, a palavra possui duas dimensões; a ação e a reflexão, considerando que a função da palavra verdadeira seja transformar o mundo.

A intenção que há ao propor diálogo entre supervisão e professor a respeito dos seus pensamentos sobre a educação, suas práticas e demandas, é a de que a educação se

---

1 Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) – UNISINOS.

renove, por meio da dialogicidade entre seus pares, colocando no centro de discussão todos os conhecimentos, experiências, vivências e novas propostas nesse ato reflexivo.

Partindo do pressuposto de que em nosso cotidiano escolar a oportunidade de momentos de reflexão é cada vez mais restrita, diante das políticas de educação e considerando os desafios que temos que enfrentar, concordamos com o pensamento de Freire ao dizer que “se, ao contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo* (grifo do autor) [...] este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 1987, p.44). Isso, em grande medida, é o acontece na escola ao nos depararmos com demandas e normatizações relacionadas aos processos de implantação de sistemas privados de educação nas redes públicas de ensino, em que o diálogo e a reflexão para as tomadas de decisão são quase que inexistentes. Por isso, é importante ampliar a reflexão sobre a importância do ato de dialogar na escola.

O diálogo é o prenúncio de mobilidade e a palavra, a ação primária dessa intencionalidade. Parte de que “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p.44), o que justifica a importância de dialogarmos de forma produtiva e reflexiva sobre algo. Quando apenas cumprimos o que nos é designado, ao mesmo tempo em que ficamos remoendo nas conversas durante o intervalo ou entre colegas nos corredores, percebemos o descontentamento com o que não foi oportunizado: uma conversa para a construção da proposta de trabalho.

Assim, na ausência da reflexão, nos limitamos a uma prática fundada na racionalidade técnica, ou seja, uma [...] perspectiva de formação [...] que desconsidera [...] as singularidades de cada contexto, bem como a dinamicidade das situações em que a experiência cotidiana requer, juntamente com definições técnicas, opções políticas e éticas (FREITAS, 2014, p.59). Importa compreender, conforme Paulo Freire

dizia que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.44).

Dentro de uma visão de gestão democrática, o diálogo se faz instrumento imprescindível na perspectiva da melhoria na qualidade da educação, já que as decisões que envolvem o contexto escolar são traçadas a partir desse e do “encontro dos homens” que formam a comunidade escolar. Já no que se refere às relações pedagógicas, em específico, o diálogo se faz necessário para o encontro da supervisão escolar com as práticas educativas na educação básica.

Segundo Paulo Freire,

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes.[...] Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. A conquista implícita no diálogo é o mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p.45).

A educação dialogada por seus profissionais torna-se rica e qualificada; um caminho composto por práticas pedagógicas que levará à descoberta da liberdade. Parafraseando Freire quando diz que “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa”, podemos dizer então que falar sobre educação e silenciar o professor e o supervisor é negar a palavra ou mesmo significa a produção de “palavras inautênticas”.

Supervisores e professores ao se reunirem para o diálogo e a reflexão de suas práticas consolidam o que Paulo Freire (1987, p.45) se refere como “[...] a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibida”, pois ali é construído o espaço para expressarem suas opiniões e conhecimentos a respeito da educação, para

não nos condicionarmos a políticas educacionais que burocratizam as atividades da supervisão escolar e desqualificam a formação dos professores.

Dialogar na educação é também um ato de humildade, perceber que lhe falta ainda muito que caminhar é perceber a construção do conhecimento ou a reflexão do conhecimento já adquirido, mas que pode ser revisto com outros propósitos, considerando a presença de "*homens que, em comunhão, buscam saber mais*" (Freire, 1987, p.46). É estar diante do seu semelhante com suas adversidades, mas em solidariedade num propósito comum: a qualificação da educação no contexto de seus profissionais.

Como dialogar é um ato entre os seres humanos, Freire (1987, p.46) afirma que "não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens". Quando se refere à ação de dialogar com a fé nos homens vem do poder confiar, acreditar na palavra desde que construída sem a intenção de domínio e poder, mas, sim, na possibilidade da credibilidade da palavra dos homens para que, unindo as experiências e conhecimentos, tenham a realidade recriada. A liberdade de forma concretizada diante de todos.

A concretização do saber se dá numa relação horizontal, quando há diálogo com amor, humildade e fé. Assim, o diálogo permanente entre supervisão escolar e professores com essas características citadas anteriormente, pode ser um caminho para reorganizar a educação do ensino básico na rede pública, valorizando os processos pedagógicos e a qualificação das práticas com os nossos discentes.

Por meio desta Carta Pedagógica, quero convidá-los para refletir sobre a importância do diálogo. Considero ser esta uma forma de encorajamento diante das novas perspectivas políticas para a educação, uma maneira de resistir diante das desqualificações e da desvalorização que os profissionais em educação estão passando e, o principal, de discutir educação com quem se dedica a ela há anos. Nada mais justo de que para embasar esse discurso nos escritos de Paulo Freire, com toda sua maestria com as palavras e a

humildade de compartilhar seu conhecimento. Deixo aqui uma centelha instigante para que continuemos a conversa sobre o diálogo neste eixo temático com as seguintes indagações: Como o diálogo está presente no cotidiano escolar? Como o diálogo pode estar mais presente no trabalho da supervisão escolar?

Assim, me despeço dos meus colegas profissionais em educação deixando esta proposta de reflexão para resgatar-mos os momentos de diálogo sobre nossas práticas pedagógicas em nosso ambiente de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17 ed, 184 p.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire**: uma trilogia de referência. Passo Fundo, Méritos, 2014, v. 1, 160p.
- ZITKOSKY, Jaime José. Diálogo (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 117-118.



## CONSCIENTIZAÇÃO, ESPERANÇAR E LIBERTAÇÃO: (RE) ENCONTROS COM PAULO FREIRE

Celso Ilgo Henz<sup>1</sup>  
Ivani Soares<sup>2</sup>

**RESUMO:** O tema deste artigo pretende ser um resgate dos conceitos de consciência e conscientização e suas relações com as *práxis* de liberdade e libertação. A obra que inspirou esta escrita é “CONSCIENTIZAÇÃO”, de Paulo Freire, com tradução de Tiago José Risi Leme. Nas palavras de Moacir Gadotti, que prefaciou a obra, um livro nascido das primeiras práticas do educador Paulo Freire no campo da educação de adultos; uma reflexão crítica sobre a própria *práxis* do educador. O objetivo geral deste escrito é a pesquisa de cunho bibliográfico; não obstante, a dialética “leitura de mundo, leitura da palavra” perpassa os constructos do presente texto. Merece destaque, também, a perspectiva do “esperançar” decorrente da compreensão e da interpretação dos escritos freireanos sobre as concepções abordadas, tendo como contextos de fundo a realidade social e educacional do Brasil no século XXI. Assim, reconhecemos a importância de compreender o significado de cada uma das “palavras-ações”, para entender que o futuro de todos depende de cada um e desafiam a levar em consideração o coletivo, rompendo com padrões até então aceitos e prati-

1 Doutor em Educação (UFRGS, 2003). Professor Associado 2 da UFSM. Professor da LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do PPGE/UFSM. Coordenador do Grupo de Estudos “DIALOGUS: educação, formação e humanização com Paulo Freire”. E-mail: celsoufsm@gmail.com.

2 Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria; Colaboradora do Grupo *Dialogus*; Pós-Graduada no Curso de Pós Graduação em Educação, Diversidade e Cidadania da FAEL; Pós-Graduada em Direito Tributário pela Universidade Anhanguera. Graduada em Ciências Sociais (Direito) e em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

cados como se fossem corretos. O “esperançar” move a ir atrás, a construir, a não desistir, a juntar-se a outros e a levar adiante, fazendo as coisas de um modo diferente, comprometidos com o bemestar da coletividade, para uma sociedade democrática e com mais bonitezas para todos.

**Palavras-chave:** conscientização; esperançar; libertação.

## **PALAVRAS INICIAIS...**

Consciência e conscientização, o que significam essas expressões? Para que servem? Quais suas relações com os conceitos de liberdade e libertação? Os conceitos dicionarizados são suficientes ou trata-se de expressões com significados particulares para cada ser humano?

Tentaremos entender, transitando pela “utopia dos sonhos possíveis”, até que ponto os interesses econômicos da sociedade brasileira do século XXI conseguem sobrepujar nossa crença no futuro e no que ele nos reserva, apesar de suas incertezas.

Com Paulo freire, somos desafiados a ousar pôr em prática um trabalho, por meio da educação, em prol da libertação de pessoas oprimidas.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização como um processo de conscientização, criando condições para que o oprimido, ao se apropriar da leitura e da escrita fosse também se apropriando de um processo para sua libertação. Isso fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. (LEME, 2016, p19)

A consequência da ousadia de Freire foi o exílio, mas ele não abandonou o seu esperançar e sempre procurou ser “um homem do seu tempo”. Enquanto seres vivendo em sociedade precisamos estar atentos à realidade dos nossos dias e ao que neles realizamos ou deixamos acontecer; nossas ações (e omissões) poderão ser melhores ou nem tão boas, para nós mesmos ou para outros. Podemos adotar hábitos saudáveis ou nocivos durante uma gestação; edu-



car nossos filhos com responsabilidade ou abandona-los à própria sorte; trabalhar em prol do bem comum ou buscar vantagem própria em detrimento da coletividade; na indústria automobilística, primar pela segurança ou optar somente pela aparência e pelo custo; usar ingredientes saudáveis ou vencidos na comida que vendemos; dirigir com responsabilidade ou embriagados... Por vezes, estaremos sendo sujeitos de nossa história, conduzindo-a, noutras, "aceitamos" ser apenas objetos dela, e ela nos conduzirá. De qualquer forma, nosso comprometimento sempre será necessário e, de acordo com Ana Lúcia Souza de Freitas, que escreve o verbete sobre conscientização no Dicionário Paulo Freire, "o comprometimento não é um ato passivo; implica não apenas a consciência da realidade, mas também o engajamento na luta para transformá-la" (2008, p.100).

Paulo Freire acreditava que a educação visa à libertação, que "educação não é só ciência. É arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto" (LEME, 2016, p.17); assim, o tema da conscientização, para esse autor, está associado também ao tema da liberdade, da libertação e da esperança. Em nossa reflexão, partiremos diretamente dos conceitos do Dicionário Paulo Freire a respeito das palavras: consciência, conscientização, liberdade e libertação, em busca de uma melhor compreensão do tema ora tratado.

## **Conscientização como Práxis**

Começamos com a palavra consciência. No Dicionário Paulo Freire<sup>3</sup> (2008, p.97), o autor Luiz Gilberto Kronbauer trabalha o verbete "Consciência" retomando os níveis trazidos pelo próprio Freire: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. Informa, ainda, que Freire discorre sobre esses três tipos de consciência no livro *Educação como Prática da Liberdade*, nas páginas 59 e 60:

Ele denomina de "intransitividade da consciência"  
a condição do ser humano que está imerso em sua

3 STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.)

realidade e que ainda não tem capacidade de objetivá-la. A consciência intransitiva é o grau de consciência característico de sociedades fechadas, cujos indivíduos não ultrapassam o “horizonte biológico” de sua forma de vida. (2008, p.97 e 98)

Com esse escrito de Freire é possível compreender que o autor refere-se à consciência dos seres humanos que não conseguem perceber “problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital e, por isso, ainda não são capazes para o compromisso histórico” (2008, p.98, citando FREIRE, 1978, p.60). O autor do verbete continua, reconhecendo a potencialidade do ser que se encontra na fase intransitiva para evoluir para a fase seguinte, a “transitiva”; ainda que, a princípio, “ingênua”, ou seja, “já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo” sem condições de “se aventurar na direção da mudança”. Essa consciência, então, apesar de transitiva, ainda não é crítica e sua interpretação dos problemas é simplificada. Segundo Kronbauer, quando a consciência transitiva ingênua se eleva à condição de consciência transitiva crítica passa a caracterizar-se pelo pensar autônomo, pela profundidade na interpretação dos problemas e pelo engajamento sociopolítico. Por isso ressalta que essa transição da consciência ingênua para a crítica:

[...] não é idealista, ele somente acontece no processo maior de transformação social econômica, cultural, acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação. (2008, p.98)

Também no prefácio do livro *Conscientização*, escrito por Moacir Gadotti, temos que as estruturas que nos rodeiam e que podem ser transformadas determinam socialmente a consciência. Segundo Gadotti, Freire dizia que “Há uma relação dialética entre consciência e história. Mudar a consciência e as estruturas sociais, políticas e econômicas, são processos interdependentes que supõem a intervenção

de agentes transformadores” (LEME, 2016, p.16). Vemos, então que, ainda que tomemos consciência da nossa realidade, se não formos agentes de transformação social as estruturas estabelecidas permanecerão vigentes.

Quanto à palavra “conscientização”, no Dicionário Paulo Freire, o verbete escrito por Ana Lúcia Souza de Freitas nos esclarece que muitos creditam a Freire a criação do termo. Mas, o próprio Freire, em sua obra *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*, “atribui a origem do termo à equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a difusão desse à D. Helder Câmara, por traduzi-lo para o inglês e para o francês” (2008, p.99). São palavras de Freire: “Quando ouvi pela primeira vez o termo conscientização, percebi imediatamente a profundidade do seu significado, pois estava absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade” (FREIRE, 2016, p.55). Ana Lúcia Souza de Freitas segue, no Dicionário Paulo Freire, nos esclarecendo o que seja a conscientização destacando, em seu conceito, a importância do comprometimento humano diante do contexto histórico-social:

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo essa uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

De acordo com a autora deste verbete, na obra de Paulo Freire é possível distinguir três momentos distintos de emprego do termo conscientização. Um primeiro momento em que ele foi entendido como finalidade da educação no sentido de “provocar uma atitude crítica”; um segundo

momento, nos anos 70, quando Freire preocupou-se com os “maus usos” do termo, usado como se fosse “uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo”; e uma terceira fase, expressa na Pedagogia da Autonomia em que o autor “reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal e ratifica a natureza política da prática educativa” (2008, p.100).

Freire afirma, na obra objeto de nosso estudo, que a “conscientização é engajamento histórico” e que ela “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”, criando a “própria existência com o material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 2016, p.57). E segue dizendo que a conscientização “está baseada na consciênciamundo”, ou seja, os homens, enquanto coletividade, fazem e refazem o mundo. Conscientização é mesmo uma palavra do coletivo, não existe na individualidade. Antoine de

Saint-Exupéry, autor da obra “O pequeno príncipe”, fala que o ser humano é uma rede de relações e que são as relações que contam para o ser humano. Conscientização tem a ver com essa rede de relações e com o como agimos estando enredados nela. A pedagogia do diálogo que Freire praticava é uma pedagogia pluralista, coletiva, que, a partir de um ponto de vista nos leva a dialogar com os demais, interagindo, influenciando e sendo influenciados pela rede de relações da qual participamos. Para Freire, a conscientização precisa ser o objetivo fundamental da educação.

A realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objetivo fundamental da educação; é preciso, em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação (LEME, 2016, p.76).

Assumindo a dialética “leitura de mundo/leitura da palavra”, permanente em todos os escritos e *práxis* de Freire, não podemos deixar de nos reportar à realidade socio-política e educacional do Brasil desse início de século. Se,

num primeiro momento, conseguimos avançar com políticas educacionais e sociais voltadas para uma maior inclusão e dignidade de brasileiros e brasileiras sem condições de humanidade e cidadania, a segunda década vem apontando retrocessos educacionais e sociais que reforçam as desigualdades nesses aspectos. Com as reformas neoliberais, trabalhadores vêm perdendo seus direitos e as elites ratificam suas ganâncias e práticas quase escravocratas; na educação, reformas e projetos querem manter a dualidade educacional, projetando que uma maior qualidade é para quem tem mais posses, investindo em instituições privadas e sucateando as públicas; os conservadores neoliberais tentam, a toda força, capitaneando o “Escola sem Partido” esvaziar a possibilidade de uma educação para a criticidade, a criatividade, a autonomia e a cidadania, sobretudo para as classes empobrecidas. Não obstante, com Freire somos desafiados a não desistir e a fazer, no nosso esperar, a luta por uma sociedade e uma educação com condições para o “Ser Mais” de todos.

## **Entre as liberdades e o esperar**

Mas, e quanto à liberdade? No Dicionário Paulo Freire, Jung Mo Sung nos diz que ela “é um conceito central na antropologia Paulo Freire, em torno do qual ele constrói a sua teoria pedagógica” (2008, p.244) e nos informa que “sistemas e relações sociais injustas negam a humanização e a liberdade”. Para o autor, a “luta pela libertação de situações sociais e políticas opressivas é uma condição fundamental para a realização da liberdade, mas não suficiente”. Freire também analisa a dimensão subjetiva da liberdade. Para ele, sob dois aspectos, a liberdade não é a possibilidade de realizar todos os desejos:

Primeiro [...] a vontade ilimitada é a vontade despótica negadora de outras vontades [...] é a vontade ilícita dos „donos do mundo” que, egoístas, só veem a si mesmos. [...] a liberdade não se opõe à liberdade alheia, [...] mas ela se realiza quando se

encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras. Segundo, nem todos os desejos que desejamos são nossos desejos verdadeiros ou autênticos. (2016, p.245)

Ele prossegue dizendo que esse segundo aspecto tem relação com a “irresistível atração” dos oprimidos pelos “padrões de vida do opressor” e, realizar os desejos desse tipo “não conduz à liberdade, mas à alienação”. Apropriar-se dos processos de libertação pressupõe superar nossos próprios padrões, ir além deles.

Para Freire, a luta permanente pela liberdade se dá em dois campos simultaneamente: no âmbito da interioridade humana (consciência e desejos) e no âmbito sociopolítico. A práxis pela superação das relações e sistemas de opressão é expressão dessa luta. A liberdade é uma conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo. (2008, p. 246)

De acordo com a obra que nos propomos estudar, “o projeto educacional de Paulo

Freire é um projeto libertador” (2016, 32) que reconhece em todo ser humano, ainda que alienado, uma capacidade criadora. Quando falamos em liberdade, por vezes, fazemos analogia com a capacidade de voar e percebemos que essa liberdade muitas vezes é cerceada por alguns que se consideram “donos do céu”, de forma que verdadeiras ações revolucionárias podem ser necessárias. A analogia da liberdade com o ato de voar me recorda da obra “Fernão Capelo Gaivota” de Richard Back, uma alegoria sobre a importância de buscar sempre mais, de superar-se. Tal qual a gaivota rebelde, personagem principal do livro e que pratica ações consideradas revolucionárias pelo bando tornando-se alvo de inúmeras críticas; na vida e em meio à realidade social e educacional brasileira, como educadores, cabe-nos ousar criticidade e criatividade para “voar” – com os outros – para outros “inéditos viáveis”. Preocuparmo-nos não apenas em procurar comida, em satisfazer nossas necessidades básicas de sobrevivência, mas aperfeiçoarmo-nos, acreditar-

mos nos nossos sonhos, buscarmos o que queremos, mesmo quando tudo conspire contra isso e ir além até mesmo dos próprios limites, inspirando e desafiando os demais a também buscarem descobrir a beleza de seus próprios voos, buscando ser sujeitos e não meros objetos de suas histórias.

“Como vale a pena agora viver! Em vez da monótona labuta de procurar peixe junto dos barcos de pesca, temos agora uma razão para estar vivos! Podemos subtrair-nos à ignorância, podemos encontrar-nos como criaturas excelentes, inteligentes e hábeis. Podemos ser livres! Podemos aprender a voar!” (BACK, p.6, 2006). Utopia, dirão alguns. Sim, utopia<sup>4</sup>. No entanto, as grandes conquistas do mundo atual foram um dia utopias. Paulo Freire nos diz que a “nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje [...] a utopia é o realismo do educador. Não pode ser realista o educador que não é utópico” e não é possível despertar, nos outros, a capacidade de sonhar com uma realidade diferente da que está posta se nós mesmos não acreditarmos na possibilidade de essa realidade diferente instalar-se. Freire cita Marx e Guevara como sendo utopistas e nos afirma que “só os utopistas podem ser proféticos e portadores de esperança” (LEME, p.59, 2016). Não se trata de sonhar sonhos impossíveis ou os sonhos alheios, mas de ver possibilidades nos sonhos, acreditar que eles sejam bons para todos e lutar para fazê-los realidade. De acordo com Freire, trata-se de “educador e educando, ambos sujeitos criadores, se libertarem mutuamente para juntos se tornarem criadores de realidades novas” (LEME, p.33, 2016).

Ainda segundo Paulo Freire, a esperança que se deseja como ação é a do verbo esperar e esse talvez seja um

4 De acordo com Ana Lúcia Souza de Freitas, no Dicionário Paulo Freire, há uma “manifestação recorrente, sustentada pelo senso comum de que a utopia seja algo impossível de ser realizado” e que Paulo Freire seria “muito utópico”. Todavia, continua a autora, “a noção de utopia que se inscreve na vida e obra de Paulo Freire representa grande contribuição à formação com educadores e educadoras, tendo em vista o fortalecimento da práxis transformadora diante do cenário da globalização econômica e da mercantilização da educação” (2008, p. 417).

dos verbos mais bonitos a serem conjugados. Eu espero quando supero minhas limitações e vejo beleza no que tu esperanças, para juntos esperarmos uma realidade melhor para todos. Somente quem tem consciência de seu próprio inacabamento pode ter a humildade, virtude caracterizada pela consciência das próprias limitações, de esperar os sonhos do outro. Os vaidosos não conseguem perceber beleza e possibilidades nos sonhos do outro. Eles não esperam, senão que apenas esperam que tudo seja como sempre foi para que possam continuar sendo como sempre foram, na maioria das vezes, à custa da coisificação de quem fica impedido de ser. A vaidade é uma característica também dos ditadores, dos autoritários, e não há esperança no autoritarismo, o que há ali é espera pacífica dos oprimidos, caracterizada pela crença na possibilidade de obter resultados positivos relacionados com eventos e circunstâncias da vida pessoal, sem a exigência de uma ação concreta para que tal resultado possa se manifestar.

### **Conscientização: compromisso com a transformação e a libertação**

Quanto à palavra libertação, é trabalhada no Dicionário Paulo Freire por Lauren Ila Jones, que inicia sua fala dizendo que “libertação é um conceito central no pensamento freireano, intrinsecamente vinculado à liberdade, conscientização e revolução” e que “Freire descreve a libertação como uma práxis” (2008, p.247), “a educação libertadora é um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...] não há sujeitos que libertam e outros que são libertados já que não há dicotomia entre sujeito e objeto. O libertar é dialógico” (FREIRE<sup>5</sup>, 1985, p.102).

Freire nos diz sobre a coragem necessária para pôr em prática um autêntico trabalho de educação como um

5 Citação feita pelo autor do verbete da fonte: FREIRE, Paulo. *The politics of education: culture, power, and liberation*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.



processo de conscientização que cria condições para que o oprimido se aproprie também de um processo para sua libertação. O método pedagógico de Paulo Freire “fundamentava-se nas ciências da educação”, e sua “teoria da codificação e decodificação das palavras e temas geradores” eram uma leitura do mundo, da realidade e, por isso, seu método devia ser “submetido ao crivo da práxis” (LEME 2016, p.20). Ratificando isso, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire nos diz que “os homens são seres da práxis. São seres do quefazer” (2016, p.167) e a *práxis*, para Freire, é ação transformadora, pois “não há revolução com *verbalismos*, nem tampouco com *ativismo*, mas com *práxis*, portanto, com *reflexão* e *ação* incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (2016, p.168).

Impõe-se a dialogicidade entre a liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação, reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos polos da situação concreta da opressão (FREIRE, 2016, p.170)

Os que têm mantido a exploração e a dominação sobre os silenciados não desejam que tomemos consciência da necessidade de buscarmos a libertação. Freire sentiu isso na própria pele. Por defender ideias desse tipo “foi um dos primeiros brasileiros a serem exilados” (LEME, p.20, 2016).

Citando Freire na obra “Conscientização”, Leme nos recorda que a “revolução deve dar-se no campo da cultura, da transformação social via conscientização e organização, as quais não se dão sem a reflexão, sem a teoria da ação revolucionária” (2016, p.24). O que seria uma “ação revolucionária” e como isso pode auxiliar o processo de libertação? Uma ação é revolucionária quando tem a potencialidade de modificar padrões até então existentes e por todos aceitos. Na obra *Pedagogia do Oprimido* lemos que “Se as massas populares dominadas se acham incapazes de atender à sua vocação de ser sujeito, será pela problematização de sua

própria opressão, *que implica sempre uma forma qualquer de ação*, que elas poderão fazê-lo” (2016, p.228) e que “a liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade”.

As considerações anteriores ajudam-nos a compreender e a interpretar as razões das reformas neoliberais em andamento nas políticas sociais e educacionais do nosso país. O povo brasileiro começava a apropriar-se de uma consciência crítica, vinha lutando por seus direitos e por sua autonomia, graças, também, a processos educacionais que contribuíam para a aprendizagem de uma *práxis* crítico-libertadora. Os privilégios econômico-político-sociais passaram a ser questionados, os pobres e trabalhadores operários também passaram a ter melhores condições para morar, comer e ter lazer. As possibilidades de pobres, negros e índios chegarem ao Ensino Superior também se ampliaram significativamente por meio de políticas e ações de abertura de novas vagas e novas universidades. E isso desacomoda e incomoda a quem é incapaz de olhar para a dignidade e para a outredade desses “marginalizados”...

Resistir, esperar e lutar seguem sendo o nosso desafio permanente, na *práxis* de uma educação e uma ação-reflexão-ação comprometida com a transformação da escola, da universidade, da ciência e das políticas públicas sociais a serviço de uma vida mais decente e com mais bonitezas para todos os homens e mulheres no início desse século XXI..

### **(IN)CONCLUSÕES – prosseguir no diálogo com utopias e auto(trans)formações**

A partir do estudo do significado das palavras consciência e conscientização em relação à liberdade e libertação, entendemos a incerteza do futuro, mas acreditamos que ele será o reflexo de nossas ações e das nos crenças. Caso consigamos mudar nossa maneira de sentir/pensar/agir, teremos possibilidade de fazer acontecerem as trans(-for)mações sociais que acreditamos necessárias. Em geral,

temos consciência das consequências dos nossos atos, no entanto, por vezes, simplesmente não nos importamos. Os que se consideram prejudicados também têm consciência do que acontece, mas lhes falta ação para rebelar-se. São pacíficos expectadores de suas próprias dores, na maioria dos casos, meros objetos de sua própria história e por ela conduzidos, falta-lhes o objetivo fundamental da educação: a conscientização que os levaria à ação, o que implica também em abertura para as mudanças em nós mesmos, por meio de diálogos e *práxis* cooperativas que sejam auto(-trans)formadoras.

Assistimos pacificamente, esperançosos (do verbo esperar) que as coisas se ajeitem, que mudem, sem dar-mo-nos conta de que “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE<sup>6</sup>, 2016, p.114). Esperançar é preciso: ir atrás, construir, não desistir, juntar-se a outros e levar adiante, fazer as coisas de um modo diferente... Para tanto, o diálogo-crítico-reflexivo desafia e potencializa a superação e a mudança de padrões até então enraizados na consciência de todos, em nome de uma utopia esperançada: uma sociedade ideal, fundada em leis justas e em instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar da coletividade, construindo uma sociedade democrática e com mais bonitezas para todos<sup>7</sup>.

Com Paulo Freire entendemos e assumimos a dimensão política da esperança buscando compreender criticamente a realidade para transformá-la. Ademais, humanizamos, social e pedagogicamente, por diferentes processos de auto(trans)formação, pelo diálogo e pela interação com os outros e com o mundo. Destarte, vamos aprendendo a

---

6 Pedagogia do Oprimido

7 Ocupando o espaço entre o político e o possível, Paulo Freire passou a maior parte de sua vida trabalhando na crença de que vale a pena lutar pelos elementos radicais da democracia, que a educação crítica é um elemento básico da mudança social e que a forma como pensamos sobre a política é inseparável de como compreendemos o mundo, poder e a vida moral que aspiramos a levar (GIROUX, Henry A. in Dicionário Paulo Freire, 2008, p.124)

assumir a nossa própria história e a autoria da nossa gen-  
teidade de homens e mulheres, também como cidadãos e  
cidadãs na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACK, Richard. **Fernão Capelo Gaivota**. Rio de Janeiro, RJ.  
Editora Record. 1975.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi  
Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes neces-  
sário à prática educativa**. 52<sup>a</sup> ed. São Paulo, SP. Paz  
e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62<sup>a</sup> ed. São Paulo,  
SP. Paz e Terra, 2016.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de – Conscientização; Utopia. JO-  
NES, Lauren Ila – Libertação. KRONBAUER, Luiz Gil-  
berto – Consciência. SUNG, Jung Mo – Liberdade. In:  
STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime  
José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG.  
Autêntica editora, 2008.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO,  
Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em  
Paulo Freire**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

## **CURIOSIDADE E CONSCIÊNCIA PARA FREIRE: UMA MARATONA PELA TRÍADE DO CONHECIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR**

*Cineri Fachin Moraes<sup>1</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

Com o intuito de entender o processo de construção do conhecimento a partir da tríade de Freire, que considera a curiosidade ingênua, crítica e epistemológica, na perspectiva de processo, de mudança de posição, de movimento é que me valho da metáfora da maratona. Considerando que o conhecimento envolve um processo de busca e que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2015, p. 81) está a tríade curiosidade ingênua, crítica e epistemológica. Considerando a tríade supracitada, comparo-a a uma maratona, no sentido de trajetória, de movimento, onde: a curiosidade ingênua estaria relacionada ao posicionamento inicial de largada, ou seja, ao senso comum, ao modo como a realidade é lida; a curiosidade crítica envolveria a dimensão da análise de modo a desafiar/provocar o distanciamento em relação ao posicionamento inicial no âmbito do processo de construção do conhecimento; e, a curiosidade epistemológica estaria relacionada ao distanciamento da posição inicial, considerando os deslocamentos entre a visão inicial da realidade com a interpretação desta, chegando, dessa forma, a uma aproximação teórica com o conhecimento socialmente construído. A maratona é permanentemente percorrida, a posição inicial, está constantemente envolvida em novas largadas, em novas experiências e possíveis aproximações teóricas e interpretativas.

1 Universidade de Caxias do Sul - UCS, Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU/UCS – Doutorado em Educação, cfmoraes@ucs.br

A interligação do processo vivido na maratona pelo conhecimento amplia o nível, o lugar da curiosidade que avança, se alarga de crítica para epistemológica. A curiosidade nem sempre é bem aceita ou legitimada, principalmente no ambiente escolar, pois ela normalmente vem acompanhada de uma pergunta, de uma dúvida que suscita busca, exigindo a “superação da aula copiada, a transformação dos alunos de objetos em sujeitos da relação pedagógica” (MORAES, 2004, p. 135) percorrendo a maratona, aprendendo a aprender. Nesse sentido é que proponho essa comunicação pautada pela reflexão teórica acerca da curiosidade e consciência em Freire, considerando o processo de construção do conhecimento no cotidiano escolar.

Para avançar nessa reflexão, inicialmente busco compreender como Paulo Freire apresenta os termos curiosidade e consciência. Na sequência exploro a tríade do conhecimento e ao final apresento algumas aproximações e distanciamentos desta com o cotidiano escolar.

## **CONSCIÊNCIA E CURIOSIDADE À LUZ DE PAULO FREIRE**

Não há como abordar o termo consciência sem me valer do conceito que o antecede na obra de Freire, ou seja, conscientização. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, Freire relata: “percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (1979, p. 25).

Dessa forma, conscientização está diretamente associada ao processo de educação para a liberdade no sentido do encontro com o conhecimento, com a descoberta, com o despertar, com o comprometimento e com o compromisso com a realidade e consigo mesmo, na medida em que o ser humano se percebe como parte da história, como um sujeito histórico-social.

Para Freire, a conscientização é um ato muito mais evoluído do que ter consciência, ou seja, “a tomada de cons-

ciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (1979, p.26). Mas como tomar consciência criticamente? De que forma oportunizar um processo conscientizador? Freire aponta o caminho da conscientização norteado pela educação, mas não por qualquer educação.

De acordo com Kronbauer (2017, p. 86), considerando a consciência na perspectiva da fenomenologia, caracterizada pela intencionalidade e entendida como a “misteriosa e contraditória capacidade humana de distanciar-se das coisas para fazê-las presente” (FIORI, 1970, p.14), é que Freire apresenta uma forma de educação pautada pela conscientização. Ao falar do homem brasileiro e sua historicidade, salienta que para alguns homens falta “teor de vida em plano mais histórico” (1980, p. 59) no sentido da sua existência.

De acordo com Fiori, “educação e conscientização se implicam, mutuamente” (1991, p. 65), educar é conscientizar. O processo de conscientização é pautado pela educação, e a posição inicial desse processo foi chamada por Freire de “intransitividade da consciência” (1980, p. 59).

Freire (1980) entende a intransitividade como uma falta de compromisso do homem com sua própria existência no mundo, um fechamento em si mesmo, um plano de vida mais vegetativo que dificulta seu discernimento. O processo de educação permite ao ser humano ampliar seu campo de compreensão para além das peculiaridades da esfera orgânica da vida.

Conforme Freire, o homem se “transitiva”, na medida em que “seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital” (1980, p. 59), ou seja, ele percebe seu entorno e passa a dialogar consigo e com o mundo, se permeabilizando e se comprometendo.

A esse momento inicial de transição, Freire chamou “transitividade ingênua”, caracterizada pela “simplicidade na interpretação dos problemas”, pelo “gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação.

Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não própria-mente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas.” (1980, p. 59). Dessa forma, a transitividade ingênua é a posição inicial, a posição de largada como apresento na maratona, ao me referir a curiosidade ingênua. É um primeiro desvio rumo a transitividade crítica, a qual, a partir de uma educação pautada no diálogo, “se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões”, enfim correspondendo “a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais” (FREIRE, 1980, p.60), alavancado pelo momento histórico de urbanização e de diferentes formas de vida.

É fundamental destacar que esse processo não acontece de forma encadeada, em um deslocamento harmônico, massivo e homogêneo. Há que se considerar também o fanatismo a que Freire (1980) se refere, no sentido de se deixar ser conduzido, de acomodação, de perder a direção, tendo em vista a forma como foi vedada a participação democrática e a forma de vida na história do nosso país.

Nesse sentido, a educação é o caminho, mas não uma educação

desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1980, p. 94-95)

E sim, numa educação que “desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica.” (FREIRE, 1980, p. 95).

E é nesse processo de transcender para além da peculiaridade, para além da ingenuidade, se aproximando da realidade sem acalento, mas com vinculação, que a curio-



sidade se torna uma promotora da construção do conhecimento e conseqüentemente da educação, sendo abordada por Freire como “necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana” (FREITAS, 2017, p. 107)

Ao atender uma curiosidade, outra se apresenta, ou me apresento a ela em um constante movimento de busca: “Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência” (FREIRE, 1996, p. 88).

A consciência segue uma maratona paralela a tríade do conhecimento, mas em um trânsito um pouco diferente. Parte da posição inicial intransitiva e avança para a transitiva, a qual a princípio é ingênua, mas de forma intencional, no percurso da maratona da conscientização, entre trânsitos que envolvem paradas, retrocessos e arrancadas, avança para a consciência transitiva crítica.

Na tríade do conhecimento, o processo de conscientização requer criticidade e essa, por sua vez, acontece aliada a curiosidade. Então seguimos a maratona pela tríade do conhecimento nas questões que envolvem, mais especificamente a curiosidade ingênua, crítica e epistemológica.

## **TRÍADE DO CONHECIMENTO: CURIOSIDADE INGÊNUA, CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA**

Negar a curiosidade é negar a experiência formadora. Para Freire (1996, p. 85-86),

a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, de sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer uma *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

O que move a curiosidade é a pergunta, o que de fato importa nas palavras de Freire, é que “professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”, ou seja, que

experenciem o conhecimento, a busca, a curiosidade em um constante movimento. Nesse sentido surgem questionamentos que fazem pensar se a curiosidade é percebida como um desafio, uma inquietação, uma motivação. Para Freire “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (1996, p. 87). A curiosidade espontânea pode estar associada à curiosidade ingênua no sentido da inquietação desencadeadora da busca. Busca essa que, se pautada de rigor metodológico tem potencial para se tornar curiosidade epistemológica.

Freire afirma que a pedra fundamental do saber “é a curiosidade do ser humano” (1996, p. 86). No processo educativo bancário, a curiosidade não encontra espaço, não é escutada, não é percebida, não há licença para a pergunta. Nesse sentido Freire evidencia sua condenação às práticas de educação bancária que não estimulam a pergunta, a dúvida, mas sim alimentam certezas sem as indagar.

Na concepção bancária, o educador é aquele que sabe e os educandos são aqueles que nada sabem, cabe então ao professor “dar, entregar, levar, transmitir o seu saber[...]. Saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 2015, p. 83). Para Freire, o ‘saber da experiência feito’ tem relação com a ignorância sábia, ou seja, com o saber de senso comum construído na realidade e presente na vida do educando, mas que através de uma educação contrária a bancária pode ser superado.

Na educação bancária os estudantes são depósitos, “não são chamados a conhecer” (2015, p. 96), não vivem possibilidades de ação e, portanto, tem menos oportunidade de desenvolver a criticidade. De acordo com Freire, a visão bancária anula ou minimiza o poder criador dos educandos “estimulando sua ingenuidade e não sua criatividade” (2015, p. 83).

É preciso que estejamos atentos ao tratamento dado para a curiosidade. Exercitar a curiosidade é uma provocação para a imaginação, para a suposição, para a busca e para uma nova experiência, assim a curiosidade vai sendo refinada. O respeito à leitura de mundo do educando e o reconhecimento das suas experiências estão diretamente relacionados à curiosidade no sentido de que esta leitura seja tomada

como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorosa faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 123)

No cotidiano<sup>2</sup>, a rotinização obscurece a visão, deixando poucas marcas visíveis e exigindo vigilância constante, “aberta ao que se passa, mesmo ao que se passa quando ‘nada se passa’” (PAIS, 2003, p. 109). Mesmo onde nada parece passar, há o que se passa, há um mundo a ser lido, há possibilidades de deslocamentos e avanços para novos achados motivados pelas curiosidades. Esses deslocamentos promovem assumir gradativamente o papel de sujeito da produção do conhecimento, se percebendo como um “sujeito capaz de saber”, como “*arquitecto* da sua própria prática cognoscitiva” e assim exercendo a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 124).

2 Cotidiano entendido à Luz de José Machado Pais como a rota do conhecimento.

Nas palavras de Freire, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentado a ele algo que fazemos” (1996, p. 32). O processo de construção do conhecimento é um processo aberto e pode ser entendido como um desenrolar que faz parte do humano e de sua experiência. Nesse sentido a tríade do conhecimento corrobora com esse processo na medida em que contempla o movimento que se desloca da curiosidade ingênua, para a crítica, avançando para a curiosidade epistemológica.

Para Freire, o conhecimento envolve um processo de busca, ou seja, “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” (FREIRE, 2015, p. 81). Assim a ingenuidade pode ser entendida como uma condição para o conhecimento, como uma ignorância sábia.

A curiosidade ingênua a que me refiro está intimamente ligada à consciência ingênua, a qual, de acordo com Freire (2013), se provida de rigor metódico, de envolvimento, de apreensão, pode avançar para o conhecimento epistemológico. Mas para isso “é preciso que minha curiosidade se faça epistemológica” destaca Freire (2013, p. 135). A curiosidade precisa suplantar a barreira da ingenuidade. Para o autor, “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (1996, p.30). Sendo assim, com o devido rigor metodológico, a curiosidade torna-se epistemológica muda sua qualidade, sem, contudo, mudar sua essência.

Dessa forma para chegar a criticidade a curiosidade ingênua é ponto de partida. Essa curiosidade que pode ser considerada uma sábia ingenuidade, se concebe pelo diálogo, pelos espaços de escuta e de fala tão destacados nas obras de Freire. Mas apenas a curiosidade não caracteriza criticidade e conhecimento, é necessária interiorização e para tal a relação com o objeto do conhecimento, com o

outro e consigo mesmo é fundamental. Esse é o grande desafio do educador. O estudante tem o 'saber da experiência feito', comentado anteriormente, chega na escola com esse saber, possui esse saber, ele é seu, foi construído na sua historicidade. Pelo diálogo e pela escuta, a qual "é uma atitude de respeito aos saberes da experiência feito dos educandos" (FREITAS, 2017, p. 366), é que esse saber ganha espaço e potência no processo de construção do conhecimento.

O percurso, o caminho, a trajetória, a maratona que envolve o deslocamento da consciência ingênua à consciência crítica, é longo e constante. Durante essa trajetória o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua autoafirmação enquanto sujeito. (GADOTTI, 1996, p. 84). Esses deslocamentos promovem assumir gradativamente o papel de sujeito da produção de seu conhecimento, se percebendo como um "sujeito capaz de saber", como "*arquitecto* da sua própria prática cognoscitiva" e assim exercendo a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 124).

A relevância está no desenvolvimento da capacidade de problematização e de busca por respostas, de modo a potencializar a atitude científica e a "promoção da ingenuidade", ou seja, sua superação, a qual, segundo Freire, "não se faz automaticamente" (1996, p. 29), exige rigor metodológico. Em outras palavras, o alerta de Freire sublinha a importância de, no espaço escolar, dar-se a devida atenção à curiosidade epistemológica pois a experiência escolar pode ser um "contexto aberto ao seu exercício" (FREIRE, 2013, p. 136).

Nos espaços escolares, o cotidiano se mostra com algumas poucas evidências da transição da curiosidade ingênua em direção à criticidade, e um possível afastamento no avanço da constituição da curiosidade epistemológica, de modo a compor o movimento ascendente e dialético da tríade do conhecimento.

Destacando com outras palavras, na tríade do conhecimento, a curiosidade ingênua se refere ao que não sei ou ao que ainda não sei de forma a atentar para a criticidade. A

curiosidade ingênua é considerada uma curiosidade gerada por dúvidas, indagações, questionamentos. Essas inquietações, ao gerarem a busca por uma explicação teórica determinam um deslocamento para a curiosidade epistemológica superando a ingênua. Assim, a curiosidade ingênua é a que desacomoda, que move ao movimento para encontrar respostas. Mas como traduzir esse movimento num sistema de ensino? Como fazer acontecer esse deslocamento? Nesse processo, o ganho de consciência é de quem educa e de quem é educado.

A construção do conhecimento, a aproximação e o descortinar da realidade estão envolvidos, mas a curiosidade, em muitas situações, está oculta ou é ocultada nos espaços educacionais revelando mais distanciamentos do que aproximações com o cotidiano escolar.

## **APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O COTIDIANO ESCOLAR**

O legado de Freire (1996, p.30), há mais de trinta anos, sugere a importância de “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”, de oportunizar uma “intimidade” entre os saberes curriculares e a experiência dos alunos. Considerando a tríade do conhecimento de Paulo Freire, aventa-se a hipótese de que a escola ainda fala e vibra numa dimensão de curiosidade ingênua.

Freire sinaliza o processo de aprender como “um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (1996, p. 24). A capacidade de aprender, quanto mais desafiadora, quanto mais criticamente for exercida, mais promoverá o desenvolvimento da “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 32).

Há motivos para acreditar que quanto mais oportunizarmos desafios aos estudantes, tendo os ensinamentos de Freire como horizonte, tanto mais desenvolverão a “capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto

mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso” (FREIRE, 1996, p. 62).

No processo educativo, na relação professor aluno, na relação entre o ensinar e o aprender, o diálogo inicia ainda no momento onde o professor se questiona sobre o que será programado como conteúdo para seus alunos. Aqui se encontra um dos grandes distanciamentos entre a tríade do conhecimento e o cotidiano escolar. Para Freire, considerando o educador dialógico e problematizador,

o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informações a ser depositado nos educandos -, mas a devoção organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (2015, p. 116)

Dessa forma, no cotidiano da escola, a educação ainda está distante de ser autêntica, ainda há uma grande ingenuidade por parte dos professores, talvez por serem frutos de uma educação bancária, talvez pela desmotivação profissional, por não terem sido escutados em suas curiosidades e ainda estarem vivendo uma consciência transitiva ingênua, ou quem sabe pela falta de espaços de reflexão e movimento em busca da transformação da realidade.

Nesse sentido Freire também nos brinda com a categoria “pensar certo” como a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica considerando uma ação educadora contrária a bancária e exigindo transformações de estruturas opressoras. Mas para ‘pensar certo’ e ensinar a ‘pensar certo’, é preciso que se tenha condições para esse pensamento, que se conheça o mundo para intervir. Segundo Freire, “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (1996, p. 33).

Freire considera que a curiosidade é a “matriz para do pensar ingênuo” como também do pensar crítico, no sentido de que “o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o

professor formador” (1996, p. 39). Esse é um exercício exigente, que envolve humildade e ao mesmo tempo rigor.

Valorizar os saberes que chegam com estudante no momento que esses adentram a escola, “os saberes da experiência feito” (FREIRE, 2015), significa prestigiar esse estudante por inteiro, com todas suas contradições, dúvidas, certezas, saberes, desafios, incompletudes, curiosidades. Mas, para isso é necessária uma desestabilização dos papéis docentes, discentes e, quem sabe, da função educacional escolar. A comunhão entre professor formador e educando sinaliza um caminho de aproximação com o cotidiano escolar, além do investimento na “compreensão estreita do que é educação e do que é aprender” (FREIRE, 1996, p.44).

A ação se faz necessária, e para tal, o movimento do conflito pode contribuir para que se pense de outro lugar. A sala de aula, o espaço escolar que não aceita o conflito, que o exclui e o ignora, não abre espaço para a evolução da criticidade. Nesse sentido o papel do professor como aquele que provoca, instiga, inquieta, questiona, escuta, entre tantas outras ações se faz fundamental para que ambos evoluam crítica e epistemologicamente.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A maratona pela tríade do conhecimento exige movimentos, deslocamentos, ações e atitudes rumo a superação da ingenuidade e a aproximação da conscientização.

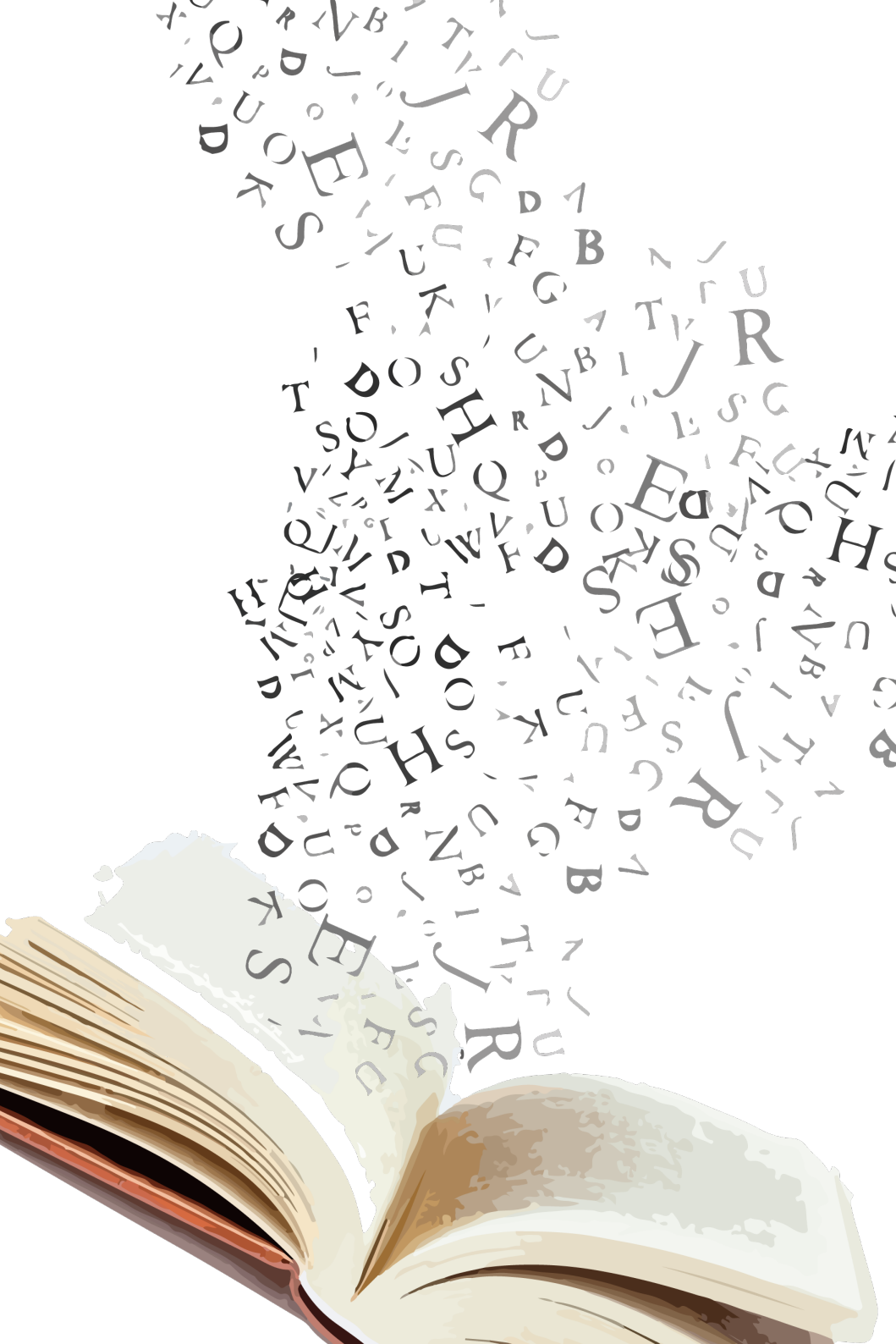
Para que esse movimento que parte da curiosidade ingênua e transita para a crítica, com possíveis aproximações com a curiosidade epistemológica aconteça no cotidiano escolar, Freire sinaliza e importância da escuta, do respeito ao saber do outro, da valorização da dúvida, da constante busca, da exigente postura de pensar certo.

Enfim, os caminhos estão sinalizados e marcados por uma educação diferenciada da bancária, ou seja, uma educação autêntica, problematizadora e libertária, consciente do inacabamento, aberta para o permanente processo de busca na maratona do conhecimento.



## REFERÊNCIAS

- FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: v. II.: Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. **A sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortês & Moraes, 1979.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade epistemológica. In: In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 3.ed. 1. Reimp. - Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.
- GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire**: uma biobibliografia. Cortez Editora. São Paulo, 1996.
- KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 3.ed. 1. Reimp. - Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.
- MORAES, Roque. Educar pela Pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdez Marina do Rosário (Orgs.) **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.



## DA LEITURA DO MUNDO À LEITURA DA PALAVRA: CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA A PARTIR DA LEITURA DE POESIA NO ENSINO MÉDIO

*Rosana Andres Dalenogare<sup>1</sup>*

*Flávia Brocchetto Ramos<sup>2</sup>*

*José Edimar de Souza<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

A educação é um processo permanente, uma vez que o ser humano busca constantemente seu crescimento, logo, é sujeito de sua educação. “Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2001, p. 28). Aprendemos durante toda a existência mediados pelo mundo e pelas pessoas com quem convivemos. Logo, o processo de aprendizagem vai além das vivências na escola, pois é em sociedade que construímos nossa formação. “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2000, p. 35). Por sermos seres sociais, necessitamos de comunicação para sobrevivermos. Assim, ler o mundo e a palavra são atividades essenciais. Mas, para ler o mundo, a realidade que nos cerca, Freire (1989) entende que os seres humanos precisam ser alfabetizados para esta prática, ou seja, letrados, como veremos no decorrer deste estudo.

Ler é um ato de cidadania que desde o início da Educação Básica é trabalhado pela escola. Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; entretanto, após a alfabetização, essas leituras passam a ocorrer

---

1 Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (randresd@gmail.com).

2 Doutora em Educação, professora e pesquisadora do PPGEduc da Universidade de Caxias do Sul - UCS (fbramos@ucs.br).

3 Universidade de Caxias do Sul - Doutor em Educação, professor e pesquisador do PPGEduc da Universidade de Caxias do Sul - UCS (jesouza@ucs.br).

juntas. Não há como compreender textos sem estabelecer relações com aquilo que já vivemos, assim como dominar a língua escrita pode também auxiliar no conhecimento do mundo, do outro e de nós mesmos, pois somos constituídos pela linguagem. Por ela expressamos sentimentos, organizamos nosso pensamento e dizemos a nossa palavra.

Posicionar-se frente ao mundo faz parte do processo de humanização, e a linguagem escrita é um instrumento necessário ao ser humano para que ele conquiste sua autonomia, tanto nas atividades cotidianas, quanto na liberdade de pensamento e expressão. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar como um poema que consta em um livro literário de Ensino Médio pode contribuir para a construção da autonomia do estudante, a fim de que ele se coloque como protagonista na constituição de sua história.

## **ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

O texto literário tem ligação direta com as atitudes humanas, pois reflete pela linguagem e pelos atributos estéticos as vivências do ser humano. Encontrar-se no texto, refletir sobre o que foi dito, perceber o seu lugar e o lugar do outro na sociedade, bem como lutar para que todos tenham vez e voz, libertando da opressão faz parte da autonomia de escolher, intervir, romper barreiras.

No Ensino Médio, o aluno é conduzido a pensar nas suas escolhas futuras relacionadas ao estudo e profissão, pois está prestes a iniciar a vida adulta. Essas escolhas exigem conhecimento sobre si e sobre o mundo. Nesse sentido, ler literatura pode auxiliar o homem a buscar as características que o torna humano. No entanto, sabemos que a leitura é um processo complexo, que necessita, inicialmente, de mediação adequada, a fim que o indivíduo se torne letrado e não apenas alfabetizado. Assim, este artigo estuda, a partir da análise de um poema, conceitos freireanos que podem ser mobilizados, como a consciência, autonomia, leitura do mundo, entre outros.

Para que o aluno consiga constituir sua autonomia enquanto leitor, é imprescindível que ele seja letrado, e não apenas alfabetizado. Sobre esse tema, Soares (2014) afirma que letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2014, p.18). Ou seja, letramento está associado com a prática social do indivíduo.

Dentre os tipos de letramento existentes, destacaremos aqui o letramento literário. Segundo Cosson (2009), trata-se de uma variação do letramento já apresentado por Soares (2014), só que compreende, especificamente, os textos literários, que possuem uso diferenciado da escrita. A leitura literária, especificamente, possui peculiaridades que podem auxiliar na formação humana, em virtude de como algumas temáticas são tratadas, bem como pelo uso que fazem da linguagem de modo a demandar a ação ativa do leitor na concretização do texto. Ao agir sobre o material lido, o leitor age sobre sua própria existência.

Entendemos que ao possibilitar ao homem vivências e sentimentos cotidianos, a literatura pode facilitar o conhecimento de si e do mundo, e torna-se, então, um meio de humanização. Além disso, por meio da leitura literária, somos capazes de viver e sentir o que outro ser humano vive e sente, ainda que tempo e espaço sejam diferentes. Estar aberto à diversidade do mundo é condição para que a literatura cumpra seu papel humanizador, pois, ao ler, temos a possibilidade de compreender o outro, mesmo que não o aceitemos, pois literatura exige solidariedade.

A poesia, portanto, é resultado de sentimentos, emoções, opiniões do poeta que, ao organizar o seu pensamento por meio da linguagem verbal, coloca-o no papel, potencializando-as.

Com base nas ideias de Cândido (2011) e Freire (1987) sobre humanização, elencamos alguns critérios para o estudo da poesia.

O foco de análise foi as figuras de linguagem, rimas, relação entre título e texto que, em conjunto com o tema e o período histórico, auxiliam na formação do sentido. Por meio da leitura e reflexão, algumas reações podem ser percebidas pelo leitor: o conhecimento de si, do outro e do mundo; afinamento estético; respeito ao outro; percepção da complexidade dos problemas do mundo; revolta e, por fim, a ação transformadora do mundo, defendida por Freire (1987, 1989, 2000, 2001, 2010).

A poesia que será analisada neste estudo faz parte da antologia *Poesia faz pensar*, que pertence ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola, portanto, acessível à maioria dos alunos. Optamos pela poesia por ser um gênero literário que pode não chamar tanto a atenção do jovem e que é menos explorado em sala de aula pelos docentes, no entanto, possui alto potencial para auxiliar na humanização do indivíduo. Optamos pela antologia devido à variedade de poesias que ela pode contemplar.

## **POESIA E AS POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA**

O período literário da poesia em análise é o Realismo, que trouxe escritores antirromânticos cercados de objetividade e impessoalidade. Segundo Bosi (2006), essas características estão relacionadas com métodos científicos no final do século, que estavam cada vez mais exatos. Os escritores de tal época distanciavam-se do subjetivo e aceitavam a realidade, o pessimismo e o determinismo, sem deixar de lado o cuidado estilístico, a arte pela arte, imune às pressões e atritos.

Antero de Quental, autor do poema em questão, nasceu em Açores, Portugal, em 1842. De acordo com Moisés (2011), o poeta liderou movimentos rebeldes contra os velhos românticos, contra a Igreja, a Monarquia e a Burguesia.

## Tormento ideal

Conheci a Beleza que não morre  
E fiquei triste. Como quem da serra  
Mais alta que haja, olhando aos pés a terra  
E o mar, vê tudo, a maior nau ou torre,

Minguar, fundir-se, sob a luz que jorre;  
Assim eu vi o Mundo e o que ele encerra  
Perder a cor, bem como a nuvem que erra  
Ao pôr-do-sol e sobre o mar discorre.

Pedindo à forma, em vão, a ideia pura,  
Tropeço, em sombras, na matéria dura,  
E encontro a imperfeição de quanto existe.

Recebi o batismo dos poetas,  
E, assentado entre as formas incompletas  
Para sempre fiquei pálido e triste.

O título do poema sugere que o assunto a ser tratado será algo que atormenta o eu lírico. Entretanto, o uso da palavra ideal, que indica algo perfeito, impecável, parece não combinar com o tormento, o que pode incitar o aluno a iniciar a leitura para ver do que se trata. Mesmo o Realismo caracterizando-se pela impessoalidade e objetividade, conforme mencionamos, o eu lírico demonstra sentimentos pessoais como a tristeza. Entretanto, a aceitação da realidade, o pessimismo e o cuidado com a forma estão presentes no texto, conforme veremos a seguir.

Quanto à estrutura, o poema assume a forma de soneto, o que pode possibilitar a organização mental, conforme defendido por Ramos (2013). Neste soneto, inicialmente, o eu poético afirma ter encontrado a beleza que não morre, mas ficou triste, em vez de ficar feliz. Assim, como no título, o texto já começa com palavras de campos semânticos que parecem indicar oposição. Em seguida, ele explica que depois de conhecer tal beleza, o resto do mundo perdeu a

graça. Ao final, justifica: o mundo perdeu a graça, pois ele vê com olhos de poeta, que conhece a beleza, entretanto, não a vê no mundo.

No primeiro quarteto, o eu lírico afirma ter conhecido a beleza que não morre, contudo, ficou triste. Em seguida, compara o sentimento com elementos da natureza como “a serra mais alta”, “o mar”, “a maior nau” e “torres”, destacando a grandiosidade desses elementos e a possibilidade de ver tudo.

No segundo quarteto, afirma que vê os elementos diminuindo e diluindo sob a luz. Explica que desse jeito percebeu o mundo e o viu perdendo a cor. Esse último, ele compara com uma nuvem no pôr do sol. No primeiro terceto, o eu lírico diz que pediu para a forma, as ideias puras, o tropeço, as sombras do mundo, entretanto somente encontrou a imperfeição. No último terceto, explica o porquê dos seus sentimentos, pois ele é poeta que vive entre as formas incompletas e, por isso, ficou pálido e triste.

Quanto à estilística do poema, o paradoxo aparece em elementos que se anulam, como o conhecimento da beleza e o sentimento de tristeza. A personificação também é encontrada ao mencionar a “nuvem” que “erra”. No que diz respeito à musicalidade, citamos as rimas ABBA/ABBA/CCD/EED entre verbos, substantivos e adjetivos. Esses elementos permitem ao leitor a relação com a realidade e a compreensão do texto também pela sonoridade, que contribuem para a leitura e interpretação do texto.

As frases estendem-se por meio de, no mínimo, dois versos, e, no máximo, sete. Dessa forma, visualizamos a oração em continuidade de uma estrofe para a outra, sugerindo tom de conversa com o leitor.

A tristeza e o tormento são marcados por palavras como: “triste”, “mingua”, “fundir-se”, “perder a cor”, “erra”, “em vão”, “tropeço”, “imperfeição”, “formas incompletas” e “pálido”. Percebemos também a presença de elementos da natureza, que contribuem para o vínculo entre o conhecimento do sujeito poético e do leitor, como “serra”, “terra”, “mar”, “nuvem”, “pôr do sol”.



A relação com a realidade pode ser estabelecida de diferentes maneiras. Alguns leitores podem lembrar-se das belezas do mundo, outros dos problemas e desigualdades sociais. Freire (2010) indica que a “boniteza” do mundo também deve estar presente na educação e, nesse sentido, a poesia pode trazer muitos exemplos.

Moisés (2011), ao analisar o poema nos comentários finais da seção, afirma que conhecer algo imortal não é concebível, pois tudo que é do conhecimento humano é perecível, logo, a “Beleza que não morre” só existe na mente do poeta, e tudo o que existe além dela é duro e sem cor, por isso “Tormento ideal”, pois o eu lírico deseja e espera o que não pode ter. Ao final do poema, explica o porquê de sua condição: “Recebi o batismo dos poetas”. Assim, de forma implícita, percebemos que ser poeta é viver em meio a miragens como a beleza imortal, e desejar o impossível, ainda que saiba da impossibilidade de conseguir. Para Llosa (2004) e Paz (1982), a poesia não tem, necessariamente, compromisso com a realidade, e sim, com o que poderia existir para o eu lírico. Fabular, como também afirmou Cândido (2011), faz parte do viver humano, de nosso desejo de ser mais.

O poema demonstra visão ressentida sobre a sociedade e a beleza que o eu poético não vê no mundo. É o reflexo real dos sentimentos de forma artística. Pela arte da palavra, o autor revela a sua posição frente à sociedade: ser poeta e triste por viver entre tantas coisas que ele julga estarem incompletas. Assim, identificamos na poesia a aceitação da sociedade por parte do eu lírico, ainda que essa sociedade seja um tormento, característica própria do Realismo.

O ser humano tem suas diferentes ocasiões de tormento; nem todos são idealizados como o do eu lírico, mas nos trazem aprendizagens que podem ser relacionadas com a poesia. Dessa forma, a interação com ela, por meio do tema, pode contribuir com o conhecimento do mundo, do ser humano, das diferentes emoções que alguém pode sentir, expressar e se identificar.

## CONCLUSÃO

Enquanto vivemos, temos a necessidade de aprender sobre nós mesmos, o outro e o mundo. Nesse processo de aprendizagem, interagimos para atribuímos sentido ao que estamos aprendendo. Nesse sentido, a leitura literária pode ser facilitadora das relações da pessoa com o mundo na sua formação.

O ato da leitura literária pode favorecer o desmascaramento de falsas ideias implantadas pela sociedade e armadilhas discursivas. Também lemos criticamente para desvelar contrastes e compreender melhor a complexidade dos fenômenos e dos acontecimentos, a fim de que o mundo se torne mais inteligível. Ler é uma tarefa que exige muito mais do que decodificação de símbolos; a significação do texto acontece a partir do repertório do leitor. O professor, na condição de profissional aberto ao diálogo, que se interessa e respeita saberes do educando, tem como necessidade conhecer o seu aluno, saber de sua bagagem literária, seus gostos e suas experiências.

No que se refere à estilística do poema, ela possibilita a percepção da arte por meio da linguagem, o poder de sensibilização que as rimas e a escolha das palavras pode trazer ao leitor. A cadência dos versos também tem essa função de sensibilizar. Logo, o leitor pode perceber o quanto o uso da linguagem significa em determinados momentos. A expressão por meio da linguagem artística foi e continua sendo instrumento de manifestação de ideias, valores, opiniões. A poesia mostra-se como uma das formas de dizer a palavra e conhecer mais sobre o mundo, o outro e nós mesmos.

Na poesia analisada percebemos que o tema “tormento” e o significado que o eu lírico deu para ele torna possível a reflexão sobre o assunto. Com isso, o aluno pode desenvolver a própria autonomia ao aprender a identificar e lidar com as emoções tanto suas, como do outro, facilitando, assim, o convívio social. O gosto estético também pode se desenvolver, facilitando a procura por outros textos que possam despertar seu interesse. Os sentidos críticos e refle-

xivos também podem se manifestar e resultar em ação em sociedade, de forma que o indivíduo consiga romper barreiras de opressão.

## REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contextos, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- LLOSA, Mario Vargas. Prólogo in **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2004.
- MOISÉS, Carlos Felipe (Org.). **Poesia faz pensar**. São Paulo: Ática, 2011.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- QUENTAL, Antero. **Tormento Ideal** in MOISÉS, Carlos Felipe (Org.). **Poesia faz pensar**. São Paulo: Ática, 2011.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola: da concepção à mediação do PNBE**. Caxias do Sul: EducS, 2013.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.



## DE OLHO NA MÍDIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Maria de Lourdes Mossmann<sup>1</sup>*  
*Ivete Terezinha Zandoná<sup>2</sup>*  
*Roseclei Neuhaus<sup>3</sup>*

“... é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço de que e a serviço de quem os meios de comunicação se acham.” (FREIRE & GUIMARÃES, 1984:14)

A Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, localizada no município de Barra Funda, RS, tem como filosofia “orientar para viver com responsabilidade oportunizando a conscientização do educando como ser humano participando do contexto social, buscando sua formação integral”. Prima pela participação ativa, a democracia, o desenvolvimento do espírito crítico e a do aluno e que esteja voltada para a realidade. A escola realiza anualmente a Feira de Iniciação à Pesquisa com o objetivo de “incentivar a iniciação a pesquisa e desenvolver o espírito científico na perspectiva da coletividade e da defesa da vida”. Os temas dos projetos partem de problemas locais, estão em sintonia com a pesquisa socioantropológica e contemplam a interdisciplinaridade. A XII Feira de Iniciação à Pesquisa no ano de 2017 teve como tema Os Meios de Comunicação e serviu de reflexão acerca da importância da filosofia como

- 1 Graduação em Pedagogia pela UPE e Pós- Graduação em Psicopedagogia Institucional pela CELER.
- 2 Graduação em Educação Artística Habilitação em Desenho pela UPF e Pós Graduação em Ensino Religioso pela UPF.
- 3 Graduação em História pela UPF e Pós Graduação em Administração, Orientação e Supervisão Escolar pela FACIPAL

forma de questionar a realidade em tempos de consumo, de corrupção e ódio ao outro. Os Deuses da mitologia fazem referência ao povo que cega diante da televisão, representada pelo Cavalo de Tróia, que entra diariamente nas casas e manipula o telespectador. Que tenhamos o discernimento filosófico de compreender e desconstruir essa estrutura. Com diz Aristóteles; “A dúvida é o princípio da sabedoria”.

Partindo da fala coletada na pesquisa sócio antropológica: “A TV não tem culpa, as pessoas que não sabem usar.”, construímos com os educandos o projeto “Fique de Olho”!

Os estudos foram iniciados a partir da problemática: “Tudo o que lemos e o que assistimos é verdadeiro?”

A partir disso, fizemos a relação do Cavalo de Tróia com a TV, veículo de comunicação mais utilizado pelas famílias. Ela é um típico “presente de grego”, que chega na nossa casa com propagandas que induzem ao consumismo, programações com conteúdos impróprios ao público infantil, propagandas de bebidas alcoólicas banalizando a mulher e notícias com informações distorcidas da realidade. Concluímos que precisamos estar atentos ao que lemos e assistimos e nos questionar: Quem disse? Como disse? Que intenções têm?

Concebemos esta prática como algo significativo e de grande importância na vida dos educandos, pois, apesar de serem crianças, levantaram hipóteses e questionamentos, construindo conhecimentos. Esta construção, não está nos livros didáticos e sim nos registros que estes fizeram a partir das leituras e discussões realizadas.

Para o Educador Paulo Freire (2000), a educação precisa se basear no estímulo ao pensar crítico e à curiosidade, oferecendo um espaço de formação crítica para possibilitar que os sujeitos deixem de lado a compreensão ingênua das mensagens transmitidas pelos meios de comunicação e possam exercer, de maneira plena e consciente, sua cidadania.

Diante disso, cabe à nós educadores (as), uma profunda reflexão quanto ao papel na construção de uma educação de qualidade social e da função social que a escola precisa desempenhar.

## REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 14 ed, 2000.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática. 1986





## DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

*Luzia Lopes<sup>1</sup>*

*Moacir Fernando Viegas<sup>2</sup>*

Este trabalho contempla parte da pesquisa de dissertação intitulada “A educação para a democracia nas histórias de vida de professores”, que está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC. A pesquisa tem como objetivo geral descrever, compreender e analisar os processos de democracia experienciados pelos professores e em que medida contribuíram/dificultaram as práticas democráticas no trabalho dos docentes. Como objetivos específicos, pretende investigar a experiência da democracia através das histórias de vida de professores em diferentes dimensões que se entrelaçam: formação na educação básica, formação em nível superior e pós universitária, formação na prática profissional e participação na sociedade e problematizar a educação tradicional e a cultura de hierarquização das relações sociais presentes nos mais diversos espaços sociais e os riscos que apresentam à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A pesquisa é de tipo qualitativa e se apoiará em histórias de vida de docentes da escola pública, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Paulo Freire se dedicou a pensar uma educação libertadora e democrática, capaz de construir com os envolvidos a criticidade em relação ao mundo, possibilitando a intervenção dos mesmos em uma mudança social possível. Para ele, haveríamos que considerar a política com humildade, compaixão e, utilizá-la como forma de luta contra as injustiças humanas.

---

1 UNISC- Mestrado em Educação, Bolsista CNPq. E-mail: lusya.lopes@hotmail.com

2 UNISC- Mestrado/Doutorado em Educação, Professor adjunto. E-mail: viegas@unisc.br

Freire acreditava na democracia participativa como forma de pensar e decidir em conjunto, levando em conta as especificidades de cada um e de cada grupo. O exercício da democracia torna-se uma forma de intervir no mundo, buscando sempre o bem estar comum, lutando contra as injustiças e na resolução de problemas e situações.

Democracia, para Freire, não se faz sem a participação popular, sem o engajamento das pessoas em “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (WEFFORT, 1967, p. 12). Para além disso, Freire entendia a democracia como uma responsabilidade social e política que deve ser conquistada. Já dizia ele que a “democracia das elites” não poderia ser a única a existir, limitando as pessoas a simplesmente se acomodarem a ela.

A elite e os subalternos, o considerado *saber mais* ou o *saber menos*, para Freire (1967), são resultados de toda uma história excludente, que pode e deve ser transformada. Para isso, há que se ter, a priori, a convicção do quanto a sociedade não é neutra, mas sim política, ideológica. Para tanto, outra necessidade nos é exigida. Devemos atentar para a ideia de que “[...] família e escola completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária” (FREIRE, 1992, p. 11).

Neste cenário, notamos o quão difícil é a tarefa de quem opta por atuar com compromisso na área da educação, objetivando possibilitar que a escola liberte e não simplesmente aprisione. Freire vê a democratização da escola como algo urgentemente necessário, afirmando que

[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (1992, p. 11).

Não basta, portanto, ter apenas um discurso democrático se não houver espaços de democratização na escola. Vivemos um período em que se fala em democracia, porém somos severamente silenciados. Em documentos legais, encontramos a garantia dos direitos sociais e civis, mas, na prática, ainda sofremos com a desumanização do humano. Exclui-se das mais diversas formas, busca-se “cegar”, conformar, mostrar que cada atrocidade é necessária para “o bem do povo”. Somos levados a pensar: “que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética?” (FREIRE, 2001, p. 14)

Freire nos fala da esperança e do diálogo, e que sem eles a mudança se torna praticamente impossível. O sonho e a utopia, desta forma, tornam-se necessários à luta: “se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 1987, p. 47).

O diálogo, por sua vez, é essencial, pois sem ele a educação fica fragilizada. Ele não se faz de forma autoritária, de um para outro, mas de um com outro, no exercício pleno do decidir em conjunto, que, com esperança, busca traçar um caminho, visando chegar a algum ponto em comum.

Freire nos afirma que

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente por que seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (1987, p. 70).

Portanto, ação e reflexão não são dicotômicas, devem caminhar juntas e buscar a transformação. Neste exercício, muito importante ressaltar que Freire (2001) afirma que não

há crescimento democrático sem a tolerância. Tolerância que não deve negar o próprio modo de sonhar daquele que tolera, nem tampouco negar a possibilidade de diálogo que vise o crescimento dos diferentes envolvidos.

Há que sermos respeitados e respeitarmos, no sentido amplo da palavra, pois todos devemos usufruir do direito de sermos diferentes, sem sermos discriminados ou banidos da vida. Sobre isso, Freire nos fala sobre o respeito, a tolerância e ao mesmo tempo da não neutralidade do professor:

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas (2001, p. 21).

Podemos perceber o quão ético é adotar uma postura democrática, pois a prática educativa implica decisões, colocar-se contra ou a favor de algo ou alguém. É estar sempre atento ao seu discurso e sua prática. Quanto a isso, Freire (2001, p. 38) diz que

O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial.

A educação progressista, portanto, não pode existir sem esta postura democrática que deve ser vivida na cotidianidade do fazer pedagógico, que envolve liberdade e deixa de lado o autoritarismo e a opressão. Para isso, estru-

turas democratizantes devem ser criadas, deixando de lado modelos de autoritários que inibem a participação.

Como já mencionado, este resumo refere-se à parte de uma pesquisa que está em andamento, portanto, espera-se poder refletir mais profundamente a respeito da democracia proposta por Freire e as relações existentes entre a educação para a democracia nas histórias de vida de professores e a configuração de seus espaços de trabalho.

## REFERÊNCIAS

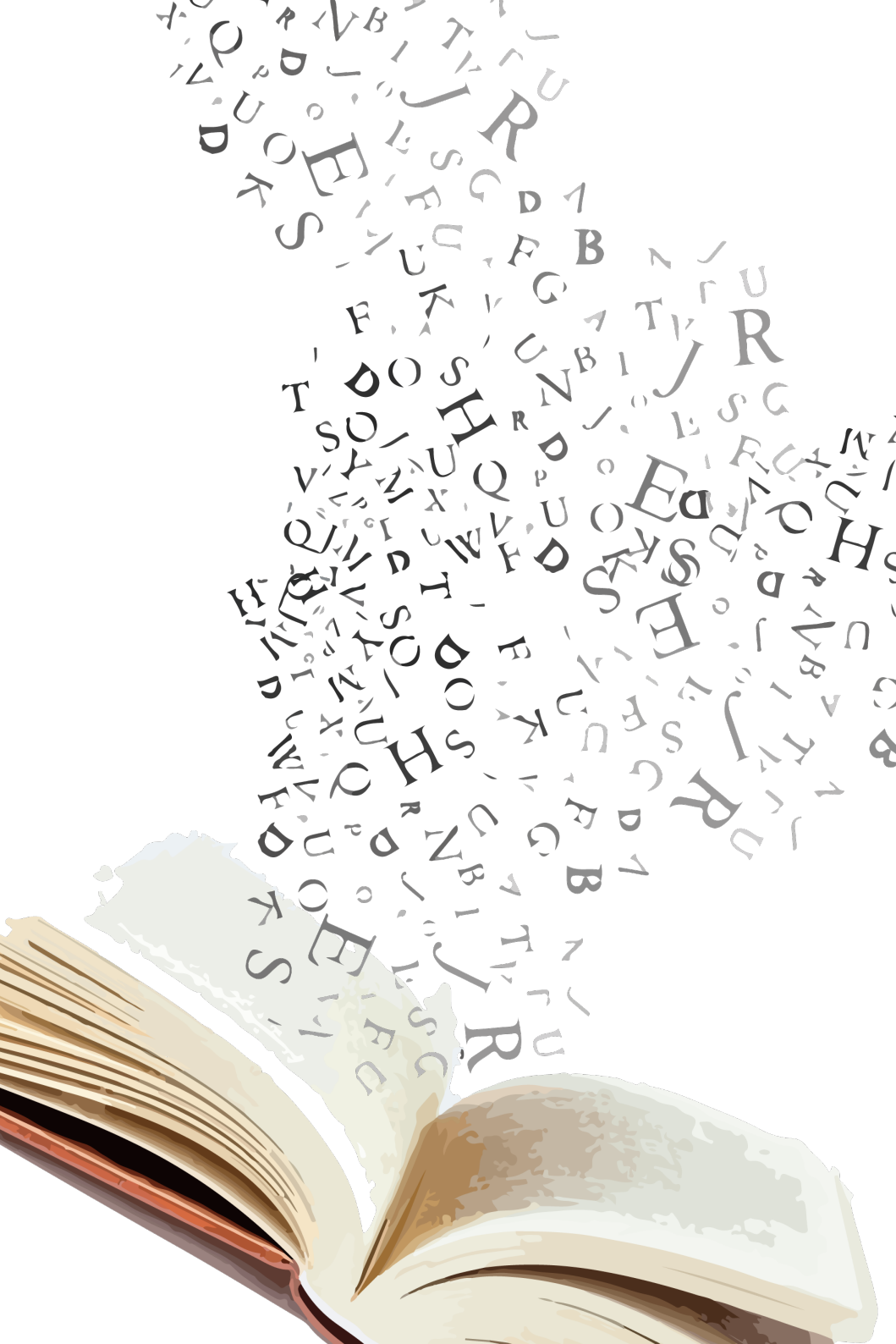
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. RJ: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WEFFORT, Francisco C.. **Educação e Política**: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In.: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967



## DESMISTIFICANDO PAULO FREIRE: REVITALIZANDO A LEITURA DE PEDAGOGIA DA AUTONOMIA<sup>1</sup>

*Thaís Cauzzi Ramilho<sup>2</sup>*

Prezados leitores,

Esta carta narra uma experiência referente à pesquisa realizada no estágio curricular obrigatório desenvolvido com uma turma do 4º ano dos anos iniciais da rede pública de ensino, que originou como novo objeto de estudo: Paulo Freire e suas possíveis contribuições no cotidiano escolar.

Sou aluna do curso de Pedagogia desde agosto de 2013, em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. Ao longo deste percurso, pude vivenciar e atuar em diferentes áreas. Partindo de um exercício crítico reflexivo sobre minha prática docente com anos iniciais, juntamente com outros profissionais da educação, por meio de relatos de experiências e vivências trocadas, surgiu a oportunidade de dar início a um projeto na Iniciação Científica, como bolsista no Programa PIBIC-CNPq, sendo que meu objeto de estudo e investigação se inicia juntamente com esta carta pedagógica, a qual contribui com minha reflexão sobre a prática em minha etapa final do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Esta carta foi produzida com o objetivo de análise às contribuições de Paulo Freire em sua obra Pedagogia da Autonomia e suas evidências presentes no cotidiano da educação básica, através de observações realizadas no espaço escolar em uma escola de rede pública de ensino na cidade

---

1 A presente carta elaborada foi inspirada na prática docente realizada no ano de 2017 durante o período de estágio III do curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual orienta o aluno a atuar com anos iniciais, originando o título desta carta pedagógica: “Desmistificando Paulo Freire: Revitalizando a leitura de Pedagogia da Autonomia”.

2 Universidade de Caxias do Sul, Bolsista de Iniciação Científica – Programa PIBIC-CNPq. E-mail: tcramilho@ucs.br. Coorientadora: Joanne Cristina Pedro

de Caxias do Sul. O interesse pelo assunto foi despertado através das práticas docentes curriculares assistidas em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental no ano de 2017. Esta turma possuía dezessete alunos, juntamente com sua professora titular formada no curso de magistério em nível de Ensino Médio e graduada em Licenciatura em Pedagogia, atuando com anos iniciais na rede pública há 11 anos.

Ao destacar a obra *Pedagogia da Autonomia* e sua relevância na trajetória do educador, Freire (2015) aborda questões referente a compreensão da prática docente na dimensão social da formação do ser humano. Sua pedagogia é “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”(p.11).

A necessidade de o educador exercitar uma postura cuidadosa, o conduz a exercer práticas éticas de humanização, o exercício de autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria, ações estas que contribuem na leitura crítica de fatos reais. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importando se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar (p.19).

Exercícios como a prática da ética de humanização, autorreflexão crítica e respeito ao educando foram pouco observados ao longo da minha vivência como estagiária, na qual, o diálogo não acontecia e nem havia permissão por parte da educadora para que o mesmo acontecesse, sendo ela a detentora do saber, abusando de sua autoridade em sala de aula, onde o respeito por seus alunos era inexistente. Nesta prática, eu observava a postura corporal e comportamental dos educandos que demonstrava desinteresse, cansaço e desmotivação diante das propostas das aulas, visto que não tinham voz ativa.

A dinâmica docente, na maioria das vezes, não demonstrava contribuir com a aprendizagem dos alunos, não sendo desafiados a questionar e não acontecendo a superação de suas possíveis dúvidas, mantendo sempre sua postura séria, exigente e bastante rígida, dificultando a criação de vínculos afetivos entre ela e seus alunos. Neste período ouvi muitas



críticas em relação à postura da docente por parte dos alunos que não possuíam um espaço para serem ouvidos.

Neste sentido, considero a ideia freireana de que é por meio de concepções problematizadoras que a educação recebe diagnósticos críticos e reflexivos, no entanto, não havia problematização.

Tendo como objetivo principal a formação reflexiva do docente sobre sua prática, esta obra contribui para a autonomia do educando. Se faz necessário que eu, na condição de docente em formação, produza novos saberes e crie possibilidades para sua construção desde o princípio da experiência formadora. Foi neste estágio que tive a oportunidade de me posicionar como problematizadora do saber, oportunizando aos meus alunos a construção do pensar crítico no exercício de suas diferentes curiosidades.

Em conversa com a professora titular, ela apontou-me que os planejamentos diários eram feitos através do Plano de Estudo anual enviado pelo Estado, percebi que suas aulas não exigiam muita preparação, nem material específico. Utilizando como recurso didático livros antigos não usados mais em sala de aula para reprodução de conteúdos e exercícios.

Deste modo a concepção problematizadora era inexistente, pois o conhecimento era transmitido ao educando de forma pronta e resumida, pois de acordo com as palavras da professora, os alunos não eram capazes de compreender, apenas de copiar pequenos textos.

A prática de ensino e aprendizagem, de acordo com Freire (2015), faz parte de uma experiência em que a beleza deve estar entrelaçada com a docência e a seriedade, porém o ensino não depende exclusivamente do educador, assim como a aprendizagem não cabe apenas ao educando.

Em minha prática pude vivenciar esse princípio, de modo que busquei exercitar princípios freireanos, sentindo o desconforto por, em termos freireanos, "duvidar das minhas próprias certezas" e sair do lugar "tradicional", ao mesmo tempo, a abertura para criar novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Esse desconforto também foi ob-

servado nas falas dos alunos, à medida em que eu propunha questões para reflexão e alguns deles traziam falas autodepreciativas “eu não consigo” ou “eu sou muito burro”.

Um dos mais significativos “pontos de tensão” entre minhas trocas de experiências com a professora da turma, se deu quando a mesma, ao conversar comigo sobre os aprendizados que vivenciou durante a universidade, disse: “não aguento mais essas baboseiras de Paulo Freire”, sendo que a minha metodologia de atuação no estágio era apoiada no pensamento freireano. No entanto, quando eu assumi a sala de aula, a mesma não compartilhou desse espaço comigo, retornando apenas no último dia de aula.

Segui minha experiência como docente em formação, refletindo e praticando princípios que consideram o dever do educador em contribuir na capacidade crítica e na curiosidade de seu educando, contribuindo na aproximação do conhecimento com rigorosidade metódica e intelectual, que deve estar desenvolvida em seu interior.

Durante as minhas observações, percebia que a turma não trabalhava a prática da pesquisa e também não tinha a experiência de trabalhar em grupo. Diante disso, inseri algumas iniciativas nesta direção, como a proposta de que os alunos trouxessem encartes de supermercado para a realização de atividades relacionadas ao descarte de resíduos. Além disso, trouxe propostas de jogos pedagógicos que incentivassem a dimensão do coletivo e da cooperação. Talvez, pela falta de vivenciar situações coletivas e de não exercerem a tarefa de casa, eu observava muita dificuldade por parte dos alunos para desenvolverem tais atividades.

Para Freire, ensinar exige ser desafiado pelo novo, o qual é enriquecedor, inovador e principalmente, exige respeito à autonomia do ser do educando. É por meio da pesquisa que se pode desvendar aquilo que ainda não sabe ou desvendar o novo.

A partir dessa minha primeira experiência docente, pude vivenciar questões que Freire desenvolve, como por exemplo, a perseverança ao lidar com algumas limitações da

prática em educação (ao lidar com o desinteresse de alguns alunos), ou algumas dificuldades de relacionamento em sala de aula, ou seja, foi um momento de repensar a minha prática e a minha escolha profissional ao me deparar com um situação tão adversa em sala de aula e na escola como um todo (o desânimo das professoras e a grande quantidade de queixas por parte das mesmas).

Observei que, o fato de, na condição de estagiária, ao trazer propostas novas para a prática, era vista com estranhamento e julgamento por parte das professoras mais antigas, explicitados em frases como “você é nova, por isso, se preocupa em trazer essas coisas”; “quando chegar na prática, vai ser diferente”.

Tais vivências me levaram a pensar: Quais as mudanças que ocorrem entre o processo de formação docente na universidade, e a prática profissional? É possível manter a esperança em relação à educação? O quanto da referência de Freire atinge a prática e a reflexão desses professores em formação?

Partindo das minhas experiências e das leituras acerca do autor estudado, busco aqui compreender de uma maneira mais clara, possíveis caminhos a serem percorridos que respondam aos questionamentos acima (e tragam outros), a partir do projeto que desenvolverei na Iniciação Científica, conforme exposto anteriormente e que tem Paulo Freire como objeto de estudo.

## REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.



## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO

*Thamiris Izidoro da Silva<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente estudo foi criado a partir de questões que emergem da prática educativa em Educação Física na Educação Básica. Trata-se de um relato de experiência que apresenta inquietações fruto destas práticas educativas que ocorreram numa escola de Referência do Recife, durante o segundo semestre de 2017, tendo como público estudantes do ensino médio. As práticas educativas, neste contexto, são compreendidas como atividades didáticas presentes no componente curricular Fundamentos Teóricos- Metodológicos da Educação Física no Ensino Fundamental II Segmento e Ensino Médio, fazendo parte do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade de Pernambuco ESEF-UPE.

As práticas educativas em Educação Física tornaram-se campo de estudo para maior compreensão sobre o ensino, a escola, os sujeitos que dela fazem parte, e sobre a relação educador-educando que é construída no ambiente educativo, escola.

Um fator que influenciou o estudo foi a escuta realizada aos estudantes da escola, onde, em suas falas, afirmavam que as práticas educativas tinham estimulado a curiosidade em aprender mais, a alegria da descoberta sobre o desconhecido, e o despertar da esperança presente no movimento dialético ensinar-aprender. Estas afirmações trazem elementos que nos levam a problematizar a educação e a prática educativa em Educação Física que estamos realizando. Neste contexto, a relação educador-educando ganha expressão e significado em campo, enquanto objeto de estudo, quando objetiva-se compreender a relação educador-educando,

1 Estudante do curso Licenciatura em Educação Física. Universidade de Pernambuco ESEF-UPE. E-mail: vinharibas@hotmail.com

na intenção de verificar qual a importância desta relação na prática educativa que não ver o ato de ensinar como transferir conhecimento.

Para isto, as ideias do Educador Paulo Freire presentes em suas obras *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa* (2015), e, *Pedagogia do Oprimido* (1983) constituem a base teórica do estudo. Convencidos de que são nas ideias de Paulo Freire que podemos encontrar elementos de melhor compressão quando transitamos entre as dimensões de prática educativa, ensino, e educação física escolar, acreditando num contexto de educação que faz questão em estimular o pensar autêntico de ambos os sujeitos da aprendizagem. Uma educação que pense o educador como “[...] um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.” (FREIRE, 1983, p.71).

Trata-se de um estudo descritivo de cunho qualitativo argumentativo, uma vez que “[...] se preocupa com o que não pode ser quantificado, ou seja, trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações [...]” (MINAYO, 2009 p. 21). Utilizando dos relatos de experiência elaborados durante o período do exercício da prática educativa com os estudantes do ensino médio de uma escola de Referência do Recife, como também das obras *Pedagogia do Oprimido* (1983) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2015).

## **A EXPERIÊNCIA**

Movidos pela curiosidade em aprender, damos início as práticas educativas nas aulas de educação física, com as turmas do Ensino médio, que ocorreram entre o período de 18 de setembro a 30 de outubro, semanalmente, nas segundas-feiras, compreendendo seis semanas de práticas. Estas práticas foram realizadas pelos estudantes do quinto período de Licenciatura em Educação Física, juntamente com os dois professores responsáveis pela turma, o professor de Educação Física membro da escola de Referência do Recife, e os estudantes da escola referida.

Para estes anos da escola básica, Betti e Zuliani (2002) nos esclarecem que a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que levem em consideração a fase cognitiva e afetivo-social que os adolescentes alcançaram. Para tanto, consideram que a prática da Educação física deve ser enriquecida com significado para o próprio estudante. Foi com este olhar sobre a Educação Física, inserida no contexto da escola básica, que iniciamos a fase do planejamento das aulas.

Sob a condição de cumprir com a exigência do plano de ensino do professor efetivo da escola, planejamos as aulas sobre dois conteúdos da educação física, sendo eles, lutas e jogos, que compreenderam duas unidades distintas.

Os conteúdos específicos de cada aula foram pensados logo após a primeira visita a escola, onde, estudantes da Universidade de Pernambuco, professores e coordenação da escola esclareciam juntos, questões sobre a instituição. Como por exemplo, questões sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, sendo este, o documento que engloba os objetivos a serem alcançados, compreendendo que a escola é um espaço político de formação de cidadãos conscientes e críticos, num processo de ensino- aprendizagem.

Conhecedores do plano de ensino elaborado pelo professor da escola e, cientes dos objetivos da escola enquanto espaço de formação, elaboramos os primeiros planos de aula. Tratando de abordar a luta enquanto fenômeno geral, sem destacar suas especificidades, intencionando uma diagnose com estudantes para avaliarmos os saberes acerca do conteúdo, e buscando elementos que ajudassem na construção dos próximos planos. Em algumas turmas tratamos das categorias comuns a todas as lutas, o ataque, o controle e a defesa, bem como da história da luta e como esta se apresenta em nossos dias. Em todas as práticas educativas houve ampla participação das turmas e os estudantes mostraram-se receptivos ao conteúdo, alguns, com vivências fora da escola, com treinos de Jiu jitsu, judô, Boxe, etc.

Para dar continuidade a unidade com o conteúdo luta, escolhemos duas modalidades das lutas, sendo elas, a Esgrima, para ser abordado especificamente nos terceiros anos, e o Boxe na turma do segundo ano. Estes dois conteúdos se justificam pela referência a diagnose ocorrida na semana anterior, visto que, não foi sabido por maior parte dos estudantes. A esgrima, por exemplo, não foi citada como acervo dos estudantes, nem como sendo parte dos conteúdos presentes nos anos anteriores de Educação Física escolar, nem como vivência para além da escola.

Diante desta realidade, construímos uma lógica para a organização do conhecimento, iniciamos a abordagem sobre a luta partindo do contexto histórico, situando no ano e no período de sua chegada no Brasil, em seguida, foram faladas as regras, os equipamentos e vestimentas, para na continuidade haver a elaboração de algum implemento, se assim fosse necessário.

Em conformidade com o programa de ensino do professor, a luta foi bem mais relacionada com a saúde, visto que, um dos objetivos/ competências a serem desenvolvidas abordavam o estudo da luta confrontando a resistência orgânica geral e a resistência muscular localizada. E isto foi respeitado, pois, tratava-se de uma exigência para que as práticas educativas ocorressem naquela escola.

As aulas sobre o conteúdo luta foram seguindo a lógica referida, e encerraram-se no dia 02 de outubro de 2017. Durante as práticas educativas, com este conteúdo, destacamos a elaboração de atividades com materiais de fácil confecção, qualificando as práticas com dinamismo, o que nos leva a pensar que o não-sucesso das aulas de Educação Física pode não estar relacionado com a falta do material oficialmente adequado para a práxis. Peixoto e Azevedo (2017) em estudo sobre materiais alternativos na educação física constataam que a reclamação a respeito dos recursos materiais é recorrente por grande parte dos professores em todo o Brasil, mas a falta destes recursos pode abrir espaço para momentos de interação, de diálogo e compartilhamentos na produção de materiais.



Dando continuidade as práticas, no dia 09 de outubro iniciamos as aulas com o conteúdo jogo. Preocupamo-nos com o resgate histórico e com as relações que poderíamos fazer com a realidade dos estudantes. Sendo assim, através de perguntas acerca do conteúdo, os estudantes falaram um pouco mais de suas experiências com os jogos, trazendo relatos que ultrapassaram a ideia de apenas descrever uma experiência, falando assim, de vida, história e aprendizado. As perguntas, além de servirem como elementos da avaliação, foram instrumentos de problematização do conteúdo no exercício do ensinar-aprender.

A partir da problematização iniciamos um conjunto de atividades com os estudantes, que faziam relação com a diferença de jogo e esporte, com o momento de modificação das regras do jogo, sendo esta modificação uma das características do próprio jogo, e dentre outras questões que foram surgindo de acordo com as falas dos estudantes. Neste sentido, levando em consideração o que estava sendo dito pelos educandos, optamos por abordar as questões do jogo como um conteúdo que possibilita a relação social crítica e consciente, e que traz elementos que trabalham as características da liberdade, fuga e evasão, espaço e tempo determinado, como também vê o jogo criando a ordem e sendo a própria ordem.

Adentramos também na discussão dos diferentes tipos de jogos, trabalhando com a ideia dos jogos populares, de salão e esportivos. Esta discussão nos possibilitou a busca por elementos importantes nas falas dos estudantes, para que pudessemos identificar quais desses jogos estavam de maneira mais presente na vida deles. Observando que os jogos populares se sobressaíam nas atividades do cotidiano dos educandos.

Na sequência, as práticas educativas do dia 23 de outubro de 2017, abordaram as questões do jogo, realizando o resgate das aulas anteriores. Neste dia, o jogo foi relacionado com seus diversos tipos, chamando atenção para qual a diferença entre os jogos populares, de salão e esportivo. As atividades decorrentes deste dia aconteceram de forma a estimular a ação criativa dos estudantes, uma vez que, en-

tendemos esta ação criativa como uma “[...] possibilidade de estar em processo de criação, que é a maneira humana de fazer cultura.” (ROSAS, 2008 p.31), através da transformação das regras dos jogos, inicialmente propostos, sendo eles de vôlei, futsal e sete cacos. Com isto, os estudantes transformaram os jogos de salão em jogos populares, materializando esses jogos com os implementos disponíveis, e que eram possíveis para a execução do jogo. Possibilitando assim, que os estudantes se expressassem através das ações e decisões durante esse momento de criação, havendo interação com os conteúdos e com os próprios companheiros de classe.

As últimas práticas educativas ocorreram no dia 30 de outubro de 2017, encerrando as atividades com o conteúdo jogo. Ao término das práticas, conversamos com os estudantes na intenção de ouvi-los, buscando uma avaliação dos estudantes sobre os sujeitos que assumiram a postura docente neste período de prática. As falas, aos poucos, vieram. Os estudantes agradeceram nossa contribuição e elogiaram a maneira como estávamos mediando às práticas.

As falas apresentaram em sua essência, elementos que nos levaram a refletir a relação educador-educando construída durante toda a experiência, uma relação mediada pelo conhecimento de mundo, de sujeito e, de vida. É neste sentido que, não sendo suficiente retratar esta experiência, destacando apenas o campo de prática, Educação Física. Foi preciso reinventá-la, dando outro sentido e significado a uma experiência que, enfrentou os desafios de ter como campo uma escola pública brasileira, marcada por uma educação conservadora e, ter como sujeitos que assumiram postura docente, estudantes que buscaram por meio de suas práticas e da relação educador-educando, avançarem no caminho da superação dessa educação conservadora.

## **A EXPERIÊNCIA REINVENTADA**

Dizer das relações humanas é tratar da realidade considerando as contradições, as possibilidades de transformação e, também, a negação do sujeito enquanto ser de

autonomia. Não sendo diferente com a relação educador-educando, situamos o homem num contexto histórico, de mundo, de sociedade, de educação. É neste sentido que, para compreender a relação educador-educando, buscando sua importância na prática educativa que não ver o ato de ensinar como transferir conhecimento, faz-se necessário olhar para a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo.

Durante o período da experiência um movimento de reflexão-ação-reflexão foi constituído, na intenção de problematizar as relações que estavam sendo construídas naquele contexto. A reflexão, possibilitou a elaboração do planejamento com o olhar voltado para os sujeitos da aprendizagem, sob o entendimento de que professores e estudantes são sujeitos de conhecimento e que, por isto, fazem parte do processo, e não somente do seu resultado. Neste sentido, a escuta atenta aos estudantes tornou-se um exercício diário, e não apenas um momento, uma “horinha” dedicada ao sentido do ouvir. Aprendemos então, a escutar o outro com o outro. A ação, nos colocou diante da condição de enfrentamento, permitindo o confronto entre nossas ideias e o modelo de educação conservadora, que insiste em seguir os padrões dos planejamentos e conteúdos programáticos, pré-estabelecidos, com ideias fixas e invariáveis, para atender às avaliações no final do semestre. Neste sentido, um questionamento foi feito pela maioria dos estudantes que assumiram a postura docente. Como planejar, sistematizar os conteúdos com o desejo e a reflexão voltada para a superação do ensinar como o ato de transferir conhecimento, que diz de um modelo conservador de educação, se estamos inseridos nele?

Talvez, pensar com Paulo Freire na superação dessa contradição seja, também, compreender que a superação não tem seu início apenas no momento da ação, mas integra todo o processo do despertar da consciência crítica e que, por isto mesmo, estar inserido no contexto de educação que alimenta os instrumentos da opressão, não diz de um fim para a construção de uma prática educativa progressista, diz

de um freio que, no momento mesmo que a consciência crítica for despertada, será desativado.

Neste sentido, o pensar-fazer em Educação Física buscando desativar o freio da educação conservadora, tornou-se o grande desafio do ensino, e de sua ação, o ato de ensinar. Uma vez que, mesmo estando incluídos no cenário de uma educação bancária, compreendemos que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2015, p.47). No período da experiência, essas possibilidades foram idealizadas e elaboradas durante o planejamento das aulas, onde, o que estava em voga era responder a pergunta: como trabalhar o conteúdo jogo, por exemplo, de modo que considere a realidade de cada educando, para que seja, com ele, construído o conhecimento mais elaborado sobre o conteúdo? Esta pergunta permitiu a busca por elementos do conhecimento em Educação Física, que instigasse a construção de um ensino problematizador, de um ensino crítico que, em Educação Física escolar, pode ser entendido como “[...] a apropriação ativa e consciente do conhecimento...” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.17).

Para isto mesmo é que a prática educativa que nos referimos, não foi qualquer prática, mas uma prática educativa que buscou dentro de seus limites e possibilidades, superar a ideia de que na relação educador-educando, “[...] o educador é o que educa; os educandos são os educados;” (FREIRE, 1983, p.67). Esta ideia apresenta características de uma educação conservadora que, segundo Paulo Freire, se configura como uma concepção “bancária” de educação, em que compete a ela o ato de depositar, de transferir conhecimento, sendo o educando o seu depósito.

Contrário a este modelo de Educação Bancária existe a Educação Progressista, que enxerga a relação educador-educando como algo dinâmico, que possibilita a construção do conhecimento no coletivo, com autenticidade, autonomia e respeito. Tendo o mundo como mediatizador dos sujeitos da educação e, a ação, como uma nova chance de

transformação. Sendo esta transformação, o caminho para a libertação dos homens.

Com isto, a importância da relação educador-educando, num contexto de educação que pensa o ato de ensinar para além do transferir conhecimento se legitima na construção de saberes necessários à prática educativa, que segundo Paulo Freire (2015) consiste em saber que: Ensinar exige consciência do inacabado; Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando; Ensinar exige bom-senso; Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; Ensinar exige apreensão da realidade; Ensinar exige alegria e esperança; Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; Ensinar exige curiosidade.

Sendo assim, enxergar no ato de ensinar a possibilidade de ir além da transferência do conhecimento, do puro fazer por fazer é, também, o que diferencia os educadores e educandos que lutam pela transformação social, dos educadores e educandos que se calam diante do já posto. Ficando mais evidente a importância da relação entre esses sujeitos da aprendizagem que na dinamicidade da realidade, constroem elementos da comunicação, possibilitando a interpretação do mundo, com o mundo e, com o outro, nas relações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, constatamos que a relação educador-educando tem sua importância na prática educativa em Educação Física de maneira direta, através de todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo os elementos que constituem a prática pedagógica, sendo eles o planejamento de ensino, a metodologia, os materiais, a avaliação e, principalmente, através dos saberes necessários, como nos elucida Paulo Freire.

A experiência nos possibilitou o pensar-fazer a aula de Educação Física com os educandos, e não, para os educandos, mesmo estando inseridos num cenário de educação Conservadora. Além disto, o estudo nos permitiu explorar a capacidade de observação da realidade, num contexto edu-

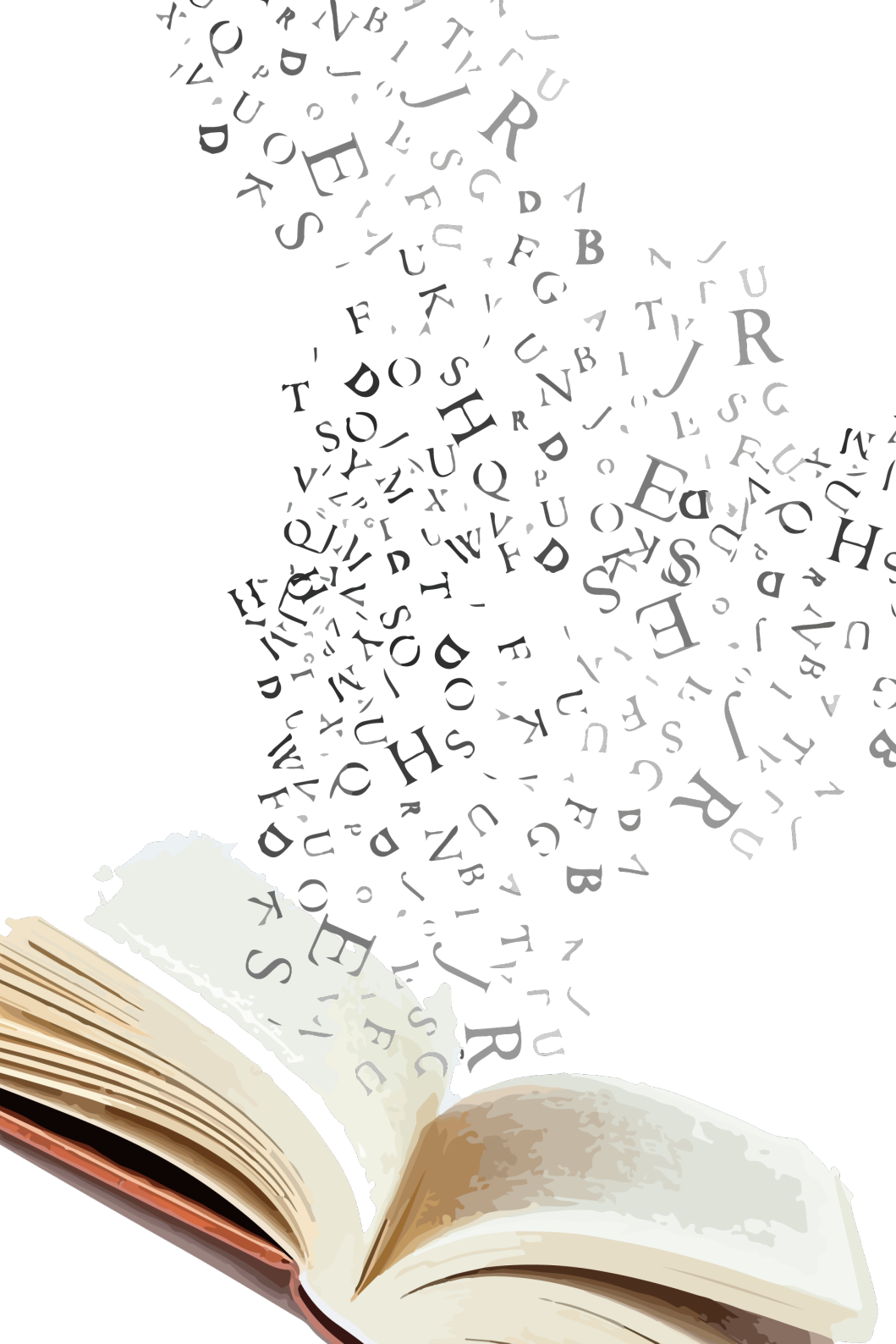
cacional que vive em conflito entre a vontade da superação e, a manutenção do aparentemente imutável. Referimo-nos, respectivamente, aos modelos de educação Progressista e Conservadora. Já a experiência reinventada, ultrapassou a dimensão de falar da realidade como algo estático, tratou de dialogar com as ideias, conceitos e princípios, a partir da experiência contada, buscando elementos para melhor compreensão da relação educador-educando.

Portanto, concluímos que a prática educativa em Educação Física no contexto da escola básica, pode pensar-fazer o de ensino para além do transferir conhecimento e que, para isto, precisa compreender a importância da relação educador-educando no processo educativo. Destacando a importância da escola, do conhecimento que nela é sistematizado e da Educação Física, já que a mesma está inserida no espaço pedagógico. Ousando olhar essas relações como algo inacabado, inconcluso. Considerando os sujeitos da práxis como sujeitos de cultura, de história, e de conhecimento. E que podem, juntos, construir saberes necessários à prática educativa.

## REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Ano 1, Número 1, 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 51, São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed.13, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

- PEIXOTO, Rodrigo Portal; AZEVEDO, Ivone Ouverney Santos de. **Materiais alternativos nas aulas de Educação física: possibilidades e desafios**. Temas em educação física escolar, rio de janeiro, v. 2, n. 1, jan./jun. 2017, p. 15-29.
- ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire**. 2008. 323 p. Tese (Doutorado em educação) - Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008





## EDUCAÇÃO POPULAR E O DIÁLOGO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA FREIREANA

*Cláudia Maria Seger*<sup>1</sup>  
*Diovanela Liara Schmitt*<sup>2</sup>  
*Hedi Maria Luft*<sup>3</sup>

O diálogo é uma das importantes categorias que perpassa a concepção freireana e implica na educação que intenta a formação humana e humanizadora, portanto pedagógica. No contexto escolar, o diálogo, se constitui de diferentes maneiras, em diversas situações, potencializando a problematização e a intervenção crítica no mundo. A partir deste pressuposto, o objetivo é refletir sobre o diálogo, na perspectiva da sua interrelação com a educação popular. Trata-se de uma reflexão realizada em grupos de estudos através de rodas de conversa e de leituras da obra de Paulo Freire.

Na concepção freireana de educação, compreender e incorporar o diálogo enquanto processo de uma ação didático-pedagógica é favorecer intencionalmente uma organização metodológica emancipatória. O diálogo pressupõe o artifício da escuta atenta e segundo Freire (2008), o ato de escutar exige estar por inteiro, encarnado na presença. Não apenas o ato de ensinar, mas principalmente o ato de dialogar que inicia na observação que demanda atenção, escuta, presença e reflexão. Estar presente, enquanto sujeito vivo exige exposição, para ser visto, por esse olhar do presente.

- 1 Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento Humanidades e Educação da UNIJUI e Professora da rede Estadual do RS. Email: claudiamasc@terra.com.br
- 2 Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Professora da rede Estadual do RS e da rede Municipal de Santa Rosa/RS. Email: diovanela@hotmail.com
- 3 Doutora em Educação pela Unisinos. Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento Humanidades e Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Professora da rede Municipal de Ensino de Santa Rosa, com atuação na Escola Instituto Estadual Visconde de Cairu. Email: hedim@terra.com.br

Dialogar requer a postura de uma relação horizontal, em que há disponibilidade para refletir e expressar o que se pensa, não é um simples encontro com a troca de palavras. São falas, palavras que vêm da razão, têm uma razão e que implica o outro, assim como as palavras que, proferidas pelo outro serão internalizadas e, farão parte da reflexão, caracterizando a razão, a motivação do diálogo. Pressupõe pensar nas palavras, refletir situações e o sentido que tem. É uma relação recíproca do pensar e do materializar o pensamento. Segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 73) “é pelo diálogo que os homens se aproximam uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação.” Neste sentido, o diálogo é a materialização do pensamento e a busca por ampliar a ideia, compreendê-la melhor, ou de outra forma, com o subsídio de outro sujeito.

O diálogo pode ser compreendido de diferentes formas, contudo, é imprescindível que, ele implique no pensamento, na inquietação, na reflexão do sujeito. Esta postura favorece emancipar-se, assumindo a condição de sujeito que se reconhece como alguém capaz de mudar o que está a sua volta visando o bem comum. Tornar-se cidadão consciente do seu agir pela reflexão das vivências do dia a dia, partilhando suas ideias com o outro. Assim, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, por pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (FREIRE 1987, p. 45). Aceitar e perceber o potencial daqueles com quem dialoga é ter a humildade de acolhê-los acreditando que são capazes de caminhar junto para fazer e refazer-se constantemente.

O homem dialógico é aquele que cria e recria na criticidade com o poder de fazer e de transformar para renascer, para constituir-se na luta pela sua libertação. Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode desfazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo (FREIRE, 1987). Assim, a educação requer esperança e abertura para o diálogo para potencializar a indignação e a mudança. Deste modo, a

forma como o sujeito sente, age e media os espaços implica nas ações que se constroem e se efetivam.

As experiências metodológicas marcam pelo seu conteúdo subjetivo, muitas vezes, não há palavras, mas a mensagem expressa pelos gestos. No grupo de Estudos que reunimos mensalmente identificamos que um diálogo pedagógico pressupõe dialogar com as pessoas e as ciências porque não pensamos do mesmo modo. Segundo Freire (1987, p. 45) “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”, assim, o diálogo favorece a construção de conceitos que possam ser entendidos e aos poucos consensuados. Ao mesmo que é uma metodologia o diálogo é também, uma estratégia de convivência humana que se alicerça na confiança. Muitas situações de dificuldades são resolvidas pela possibilidade de dialogar através de intenções reais. Assim o agir está aliado às palavras que digo, ou seja, o que falo gera confiança e segurança porque está conectado diretamente com o que faço.

Há formas de manifestação que expressam mais do que palavras, são as dinâmicas que se colocam entre os que ensinam e aprendem. Há muitos diálogos que se manifestam pelo gesto. Mas também, muitos diálogos são silenciados em função das atitudes de controle. Na educação bancária, por exemplo, se sobrepõe o caráter narrativo de ensinar, do transmitir os ensinamentos, ou seja, professor determina o que o aluno deve fazer, tratando como ser vazio, destituído de vivências, saberes e desta forma, são sobrecarregados de conteúdos prontos. Como aponta Freire (2008), esta serve como um instrumento legitimador de uma composição de poder econômico e político para manutenção de uma estrutura de dominação.

A educação dialógica, contrariamente a educação bancária, implica o professor reconhecer seu aluno como sujeito capaz de ensinar e de aprender e, desta forma, dimensiona uma educação emancipatória, problematizadora,

viabilizando aos alunos a possibilidade de contribuir com suas experiências numa dinâmica de troca de saberes. “A educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que* e *em que* se acham” (FREIRE, 1987, p. 41). Potencializar esta percepção e concepção do modo de ser e de viver e relacionar com conhecimentos científicos contribui tanto para a constituição e autonomia do sujeito quanto para instigar a libertação.

A escola é um espaço no qual os sujeitos ampliam suas relações e aprendem cada o valor de uma boa comunicação permeada por um diálogo sadio. Entra aí a ação do professor ao proporcionar uma sequência de atividades que traga variadas vivências de conversas, pois conforme Freire (2008, p. 128) “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” Dialogar com o aluno significa considerar o contexto, as vivências e, a partir deste reconhecimento, planejar e propor situações de construção do conhecimento, que, interligam a teoria e a prática das vivências populares.

Percebe-se, então, que diálogo precisa estar presente no cotidiano e na prática das instituições educadoras, à medida que todos participam falando e se comunicando entre si, expressando sentimentos e ideias. O professor tem papel fundamental neste processo de busca de conhecimento através do diálogo. Um exemplo são as rodas de conversas. É na roda de conversa que os alunos têm a possibilidade de relatar suas vivências e aprendizagens para seus colegas, momento este em que o professor pode questionar sobre determinados temas que são abordados na aula. Ao propor atividades mediadas pelo diálogo, está promovendo à discussão, a contraposição, a argumentação de ideias que são imprescindíveis na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de uma atitude de autoconfiança, de autonomia, de capacidade para interagir e de respeito ao outro.

Assim, o diálogo em Freire (2008) é um manifesto como uma das condições fundamentais no processo de existência, da construção e reconstrução dos homens e mulheres para que se façam sujeitos históricos, seres que criam e recriam sua cultura, sua educação e sua forma de se viver no mundo. É por meio dele que se dá a comunicação permeada pela palavra e o seu desenvolvimento. Quando dizemos uma palavra, comunicamos e expressamos o sentido de algo a alguém. Este vai refletir sem julgamento sobre o que foi comunicado e indagar a respeito. Este movimento de construção e busca é o que define e caracteriza os seres humanos. "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (FREIRE, 2008, p. 136).

Portanto, o diálogo ao ser construído nas diversas formas e situações, favorece a abertura e a disposição dos sujeitos, tanto de quem fala quanto de quem ouve, para juntos interagir, problematizar e consensuar ideias fomentando a autonomia e a libertação. No contexto escolar, a roda de conversa viabiliza a aproximação educativa de professores e alunos. É nessa perspectiva pedagógica que o papel do professor fomenta a confiança, a esperança e a mudança.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido,** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Freire.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



## **ENSINO MÉDIO NO BRASIL ATUAL: ENTRE OS LIMITES E OS DESAFIOS PARA UM APRENDIZADO SIGNIFICATIVO, CRÍTICO E AUTÔNOMO DOS SUJEITOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

*Nilson Carlos da Rosa<sup>1</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

Estamos a viver num contexto de muitos desafios acerca do Sistema de Ensino no Brasil. Referimo-nos, mais precisamente, no que diz respeito à denominada Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17, que teve origem na MP 746/16) e está em processo de implantação junto às escolas de ensino básico em nosso país. Percebe-se, deste modo, que tal fato acarreta diretamente a desvalorização dessa etapa do ensino, limitando ainda mais a capacidade de os alunos desenvolverem seu aprendizado com base numa construção crítica, sólida, contextualizada socialmente e emancipadora de sujeitos envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para a discussão desse assunto tomaremos como referências teóricas contribuições de Paulo Freire e Dermeval Saviani, embora não tenham eles escrito diretamente algo sobre esse tema. Contudo, acreditamos que muitos dos seus livros trazem possibilidades de diálogo com tal propósito e argumentos consistentes para o esclarecimento do mesmo. Analisaremos as obras "Pedagogia da autonomia", "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire e "História das Ideias Pedagógicas no Brasil" de Dermeval Saviani sob a metodologia analítico-reconstrutiva sobre os textos, buscando incorporar procedimentos de diferentes métodos filosóficos sob as posturas hermenêutica, analítico-pragmática e dialé-

1 Professor Efetivo de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUCRS). nifilo7@yahoo.com.br e nilson.rosa1981@hotmail.com

tica. O objetivo do trabalho será o de realizar uma reflexão que contribua para a compreensão sobre questões fundamentais ao ensino básico no contexto hodierno brasileiro, limites e perspectivas para a construção de um processo de desenvolvimento do aprendizado nessa etapa, alicerçado principalmente pelos princípios da liberdade, pensamento crítico e da autonomia dos sujeitos envolvidos na realização dos seus saberes.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Neste íterim objetivamos apresentar rapidamente de como está, conforme a Lei, estabelecido o Ensino Médio nas escolas brasileiras. O Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 35 define-o ser a etapa final a educação básica, com duração mínima de três anos. Sobretudo, destaca como finalidade deste:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento superiores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. " (CARNEIRO, p. 281, 2012).

Nota-se, portanto, como o próprio nome define, Ensino Médio, meio e não fim do ensino. Logo, não se trata de



academicismo nem de profissionalização. Sim, refere-se a uma nova e progressiva base de fundamentação da construção do conhecimento dos discentes. Pretende-se, com isso, desenvolver de forma mais ampla a capacidade do pensamento lógico-abstrato do educando, sustentado e assegurado por uma formação básica comum e essencial para o conhecimento de sujeitos constitutivos da sociedade do conhecimento, tal qual a vivenciamos hodiernamente, e exige dos seus partícipes uma qualificação mínima necessária para nela realizar-se nos seus mais diferentes aspectos: tanto na vivência social, cultural, quanto às exigências do trabalho produtivo e inovações tecnológicas, etc.

Faz-se necessário considerar que o Ensino Médio no Brasil teve sua expansão e garantia de acesso a partir da Constituição de 1988, mais precisamente na década de 1990 em diante. Todavia, ainda, nos dias de hoje, nota-se o quanto precisa avançar para que essa etapa do ensino seja possibilitada e garantida de forma universal e democrática, principalmente a todos os jovens da nossa sociedade. Percebe-se haver muitos jovens fora dos bancos escolares em consequência, muitas vezes, de condições econômicas, falta de infraestruturas das escolas para atender a demanda, bem como a questão logística da casa para a escola e vice-versa de alguns alunos que vivem no campo e até mesmo da cidade e não têm condições financeiras e/ou o transporte público/escolar que garanta a locomoção dos mesmos. Não obstante a isso, se somam os desafios referentes a formação de professores, por vezes mal remunerados e até mesmo por longo período sem receber o seu salário mensal, o escasso investimento em políticas públicas de educação, entre outros fatores.

É neste contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos tempos, um lugar de destaque às discussões acerca das políticas públicas de educação brasileira. Longe de atender as reais necessidades dos estudantes, tanto no que diz respeito à formação humana e cidadã, quanto ao mundo do trabalho, tenta-se realizar mudanças no intuito de melhorias.

Inclui-se nessa dinâmica decretos e portarias de governos que visam a criação e retirada de algumas disciplinas curriculares, ampliação da carga horária de outras, até mesmo alterações na forma de financiamento, por exemplo, a criação do Fundeb e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, e igualmente o aumento da carga horária de aulas.

Se por um longo período da história brasileira realizar o aprendizado na etapa hoje denominada de ensino médio era algo restrito, atualmente se percebe avanços nesse sentido. Têm-se jovens de classe baixa escolarizada, e com a oportunidade de frequentar e concluir essa etapa do ensino, embora haja muitos desafios na concretização de tal propósito. Portanto, é de responsabilidade do poder público oferecer uma escola com um ensino que comporte a demanda e a dinâmica de aprendizagens da população que pretende atender. Pois, para haver de fato democracia em uma sociedade precisa de imediato garantir a democratização do ensino e a possibilidade de os jovens se interessarem e aprenderem o que precisam nessa etapa do aprendizado. Sobretudo, o aprendizado adquirido possa corresponder aos interesses individuais e coletivos do contexto social em que vivem e se realizam enquanto sujeitos de conhecimento, sintonizados com o mundo do trabalho e das relações humanas e sociais como um todo orgânico. Ademais, a escola, nesse sentido, priorize processos de ensino capazes de gerar sujeitos aptos a inventividade, partícipes, cooperativos, preparados para as diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. Ao contrário disso, poderá ocorrer apenas uma massificação do ensino, sem a devida preocupação àquilo que se espera com os saberes e vivências dos sujeitos envolvidos nessa etapa de construção do aprendizado.

## **OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO**

Os sujeitos do Ensino Médio, em sua maioria, são adolescentes e jovens. De acordo com o Conselho Nacional de

Juventude (CONJUVES), são considerados jovens os sujeitos com idade entre 15 e 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser um recorte etário (Brasil, 2006). Deste modo, há um recorte sócio-histórico-cultural a ser levado em conta para se compreender que sujeitos são esses. Percebê-los como sujeitos com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e capacidades singulares, é uma forma de entendê-los para além de uma simples homogeneização e naturalização da sua condição social, biológica e etária. Pois, além das vivências próprias da idade o adolescente, o jovem está igualmente inserido em processo de questionamentos e no caminho para se assumir como adulto, tanto no plano social, quanto no profissional. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem nessa etapa de formação há de considerar tais aspectos para melhor fazê-los coparticipantes da construção dos seus saberes. Como dizia Paulo Freire na sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, p. 109, 2014).

A existência dos adolescente e jovens se dá num determinado contexto. Portanto o aprendizado por eles adquirido precisa considerar essa realidade de modo a possibilitar um aprendizado significativo, crítico e contextualizado. Se, pelo contrário, o processo de ensino enfatizar demasiadamente a ação de conteúdos pré-determinados corre-se o risco de sacrificar a reflexão e ater-se em demasiado a um ativismo de conteúdos e por consequência desse método haver a falta de interesse ao aprendizado e até a continuidade aos estudos. Obviamente, os discentes adolescentes e jovens precisam apropriar-se de conteúdo, leituras, cálculos matemáticos entre outros aspectos, contudo, precisam saber relacionar esses saberes ao seu mundo, às suas vivências cotidianas. Nesse viés, pode-se considerar a reflexão de Dermeval Saviani:

O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com

situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem. (SAVIANI, p. 431, 2013).

O aprendizado para os jovens de hoje, principalmente, necessita mantê-los atentos à busca contínua de novos saberes. Estamos num mundo de contínuas mudanças e transformações, o qual exige a permanente busca de conhecimentos nos mais diferentes aspectos. Assim, pode-se garantir a possibilidade de aprendizados significativos e que condizem com as expectativas dos jovens e da própria sociedade na qual encontram-se inseridos.

Conforme Saviani:

[...] a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínios, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva 'exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível. (SAVIANI apud FONSECA, p. 432, 2013).

Nesse sentido, a escola que atende adolescente e jovens na etapa do Ensino Médio precisa adequar-se a essa realidade com uma maior capacidade de ajustar os conteúdos e currículos a fim de resignificar o aprendizado dos educandos e igualmente estabelecer uma formação docente constante para trazer melhores resultados e transformações no cumprimento das suas tarefas frente a esses ditames e de continuamente repensar a educação que nela se realiza. Doravante, cabe a escola esse entendimento: o de transmitir cada vez mais aos adolescente e jovens o gosto pelo aprender, e o de desenvolver a capacidade de aprender ainda mais e aguçar a curiosidade epistemológica ao ponto de fazê-los partícipes constantes do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, ao nos referirmo-nos aos adolescente e jovens como sujeitos do Ensino Médio, precisamos considerar a relação destes não somente com a escola, mas também desta

com o trabalho. As relações entre escola, formação profissional e a busca da participação no mercado de trabalho que para muitas pessoas da sociedade brasileira inicia-se nessa etapa da vida é algo muitas vezes tenso pela incompatibilidade de tempo e a devida dedicação a um e outro. A sociedade na qual vivemos potencializa essa tensão ao exigir trabalhadores qualificados e ao mesmo tempo reconhece os indivíduos pela sua capacidade de produção e consumo de bens materiais. Logo, muito desses adolescentes e jovens encontram-se encurralados entre essas questões: estudar ou trabalhar? É possível conciliar, nesta etapa da vida e do aprendizado, estudo e trabalho? Viabilizar condições de respostas a essas questões para se pensar e repensar o Ensino Médio nessas circunstâncias torna-se algo primordial a fim de resolver impasses de uma sociedade complexa e em contínua mudança e transformação nos seus mais diferentes aspectos: cultural, social, econômico, político, etc. Todavia, se sabe que não há respostas fáceis e concretas para resolver situações como essa de forma tão imediata quanto as demandas que emergem celeremente no mundo atual e na vida, principalmente, desses sujeitos sociais a que estamos nos referindo neste íterim.

## A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Conforme o Ministério da Educação a Reforma do Ensino Médio tem como objetivo realizar uma mudança na estrutura no sistema em vigor. Desse modo, propõe que haja a flexibilização da grade curricular: terá uma parte comum e obrigatória a todas as escolas e outra parte flexível. Segundo eles, acredita-se que o ensino médio aproximará mais a escola à realidade do aluno sob à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho.

Portanto, o currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> que de-

2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, da rede pública e privada, de todo Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo o país. (MEC).

finirá as habilidades e competências a serem desenvolvidas junto aos alunos através das quatro áreas de conhecimento, por exemplo, Ciências Humanas que contemplará os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A área de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, sendo que a língua Portuguesa e Matemática obrigatórias nos três anos do Ensino Médio e as demais flexíveis. Assim, cada Estado e o Distrito Federal organizarão seus currículos conforme determinação da BNCC, considerando as demandas dos jovens, que terão, segundo eles, maiores chances de fazer a suas escolhas e seu projeto de vida, inclusive por meio de parte do ensino, nesta etapa, podendo ser realizado à distância.

Nesse sentido, cabe-nos perguntar enquanto educadores quais avanços e limitações tal proposta trará para uma eficaz mudança e transformação do processo de ensino-aprendizagem nesta etapa do aprendizado de adolescentes e jovens do nosso país? É possível realizar uma educação autônoma, crítica e emancipadora dos sujeitos do conhecimento quando se cerceia, restringe e delimita o aprendizado obrigatório simplesmente no ensino da língua portuguesa e da matemática? Será que não há outras formas e possibilidade de se realizar a Reforma do Ensino Médio, que se sabe necessária no contexto atual, sem com isso descaracterizar e até macular o aprendizado dos educandos nessa etapa da sua formação escolar e de não os submeter à condição de marionetes nas mãos daqueles que tem condições de adquirir outros saberes substancias a uma educação integral e condizente a construção de saberes necessários à realidade social contemporânea? É possível uma formação integral dos educandos do Ensino Médio sem a obrigatoriedade dos componentes curriculares da área de Humanas, Arte e Educação Física?

Em busca de respostas a essas questões que dialogaremos com a teoria de Paulo Freire.

## CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA SE PENSAR SOBRE O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Diante do que já foi apresentado neste artigo, insta-nos pensar a partir de Paulo Freire alternativas de mudanças ao Ensino Médio brasileiro, que leve em conta uma formação humanizadora, crítica, construtiva e alentadora do diálogo e da emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Isso urge necessário pelo fato de vivermos numa sociedade, num mundo que exige pessoas qualificadas não só cognitivamente, mas acima de tudo capacitadas em viver e conviver socialmente com o outro e em diálogo constante com as mais distintas realidades e compreensões da historicidade humana.

Quiçá, perguntariam por que Paulo Freire? De imediato, pode-se dizer que além de Patrono da Educação se deve ao fato de o mesmo ter sido alguém que nos deixou exemplos incontestáveis em prol do ensino, não só do ponto de vista do método, mas pelo caráter democrático de se realizar o processo de ensino-aprendizagem. Como ele próprio dizia: não basta saber ler que Eva viu a uva, sobretudo importa saber igualmente qual é o papel que Eva ocupa no seu contexto social. Em saber quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com o resultado desse trabalho. Contudo, a denominada Reforma do Ensino Médio atual parece desconsiderar essas possibilidades de compreensão e construção do conhecimento, fazendo dos educandos meros depósitos do conhecimento, de alguém que os impõem a saber sobre determinadas coisas, menosprezando o caráter reflexivo que a educação exige para um aprendizado significativo e autônomo. Para Paulo Freire:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra no outro. (FREIRE, p. 81, 2014).

Isso tudo leva a um retrocesso da educação brasileira que, apesar de tímido avanço na melhoria do ensino nos últimos vinte anos, já esteve em condições de protagonizar uma dinâmica de mudanças, onde a centralidade estava no sujeito do aprendizado e não somente no objeto do aprendizado, que é o conteúdo a ser ensinado. Experiências de significativas mudanças foram vistas na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2011 e 2014, no governo de Tarso Genro, que posteriormente serviria de inspiração para os demais Estados brasileiros. No entanto com as mudanças do rumo da política e de governo no país, a partir de 2016, teve igualmente uma guinada para outras direções as mudanças na Educação que já estavam em discussão desde o momento anterior. As proposições de ensino no sistema da denominada Reforma do Ensino Médio por meio de uma Medida Provisória (MP 567/2016), caracteriza-se pela rigidez e a negação de uma educação e de um conhecimento que se realizam num processo de busca de novos saberes, pois subtrai da grade curricular a obrigatoriedade de componentes curriculares substanciais para a construção de saberes que dinamizam o aprender que possibilitam um conhecimento crítico, autônomo o qual considera a integralidade formativa dos educandos.

Para tanto, o que se faz necessário é de uma Reforma do Ensino Médio onde a problematização e a dialogicidade dos saberes sejam postos em comum entre educador e educando. Pois, a educação tem que possibilitar que educador e educando se façam sujeitos do seu processo, superando o fatalismo da educação bancária, entre aquele que tudo sabe (o professor) e o outro que nada sabe (o aluno). Nesse sentido é primordial a garantia de ser ensinado, nesta etapa do ensino, os saberes concernentes a área de Humanas, bem como das Artes e da Educação Física, juntamente às demais disciplinas mantidas e ampliadas sua carga horária, pois, trazem si aspectos fundamentais para um aprendizado que condiz com a integralidade da formação dos sujeitos do conhecimento. Segundo Dermeval Saviani:



[...] os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constitui em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz da realidade sociais nas quais vivem os alunos. (SAVIANI, p. 419, 2013.).

Implica, desse modo, entender que aos professores cabe o exercício de ensinar e relacionar o conhecimento universal com a experiência concreta dos alunos, e ao mesmo tempo ajuda-los a ultrapassar o limite do horizonte das suas experiências cotidianas e relacionar com outras realidades. Assim encontrar formas de colocar a educação a serviço da transformação social e a escola um espaço primordial dessa mudança.

Os componentes curriculares da área das Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), assim como Arte e Educação Física são fundamentais e podem ser articuladoras da interdisciplinaridade entre elas e com os demais componentes curriculares, o que torna possível um aprendizado integral e integrador dos saberes dos educandos, melhor preparando-os e capacitando para a vida em sociedade e para o trabalho e demais relações de vivências e convivências sociais.

A partir de um olhar freireano podemos considerar que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser guiado à luz do diálogo, da autonomia do sujeito, do saber transformador, o qual possibilita as pessoas se conscientizarem de suas condições sociais, culturais, econômicas e políticas. O que está para além do fato de simplesmente instrumentalizar os educandos com conhecimento, mas de dar oportunidade para a conscientização do seu saber, porque e como vai lidar as mais distintas situações da sua vida a partir daquilo que sabe. Isso tudo é tornado concreto pela realização de uma educação dialógica entre educador e educando, educando-educando, educador e seus pares. De acordo com Freire, "somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo." (FREIRE, p. 115, 2014). Acrescenta ele:

Sem ele não comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, p. 115, 2014).

Se o diálogo é o elemento chave para uma educação autônoma, crítica, construtiva e libertadora dos sujeitos do conhecimento, a Reforma, mudança de um sistema de ensino, a exemplo do Ensino Médio no Brasil atualmente, precisa levar em conta tais aspectos. A aprendizagem no contexto hodierno não pode ater-se somente a conhecimentos que envolvam habilidades de fazer algo, sobretudo, o porquê e o para quê fazer algo. A significação e o sentido do aprendido não estão somente no resultado, mas no processo de desenvolvimento do mesmo.

## **À GUIA DE CONCLUSÃO**

O Ensino Médio como uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem de muitos adolescentes e jovens precisa constantemente ser debatido e analisado no intuito de torná-lo alvissareiro para a construção de saberes significativos e condizentes com a realidade social que vivenciam os sujeitos da educação. Sem delongas, pode-se dizer da necessidade, de tempos em tempos, da Reformulação do sistema de ensino. Todavia, no intuito de melhorá-lo, não piorá-lo como ora se percebe no contexto atual brasileiro, ao subtrair desse estágio, ou de coloca-los apenas como opcionais, do aprendizado dos educandos, componentes curriculares substanciais para a sua formação de sujeitos autônomos, críticos e em diálogo com outros saberes e realidades que os desafiam a viver cotidianamente, pela dinâmica de constantes mudanças e transformações da sociedade hodierna. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Paulo Freire: "Se não posso, de um lado estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas." (FREIRE, p. 144, 1996).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 20 ed. atualizada e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- \_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).



## EXPECTATIVAS REPUBLICANAS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA DE QUALIDADE

*Lais Basso*<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Educação como direito. Aprendizagem e desenvolvimento.

### CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A escola de qualidade e a sua função na sociedade são o foco de preocupação desta pesquisa, sobretudo, pelas expectativas pessoais que deposito nessa instituição, como caminho de oportunidades para que os brasileiros acreditem que o país possa ser um lugar melhor de se viver e que cada um tem um papel nesse movimento de mudança, que é lento, mas que precisa contar com o apoio e empenho de todos. O objetivo foi identificar e compreender as principais expectativas sociais acerca do que seja Educação Escolar Básica de Qualidade. A análise baseou-se em referências republicanas brasileiras, via legislação e avaliações em larga escala (ENEM e PISA). A centralidade da pesquisa está na seguinte questão: o que se espera da Educação Escolar Básica brasileira de Qualidade? Essa temática teve sua origem em questionamentos que perpassam a carreira de professora e servidora pública da área da educação ao experienciar situações diversas em que se evidencia a incompatibilidade da Educação Escolar Básica que vem sendo proporcionada, com aquilo que todos esperam ser o papel da escola. Em meio a situações de impotência e desânimo emergem caminhos possíveis na medida em que o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento humano é assumido como direito de todos os cidadãos e função central da instituição escolar.

1 Universidade Federal de Santa Maria *campus* Frederico Westphalen, Núcleo de Apoio Pedagógico, basso.lais@yahoo.com.

A investigação é de natureza qualitativa, busca identificar, produzir e discutir respostas e/ou entendimentos sobre expectativas para a escola a partir de um contexto social específico. A pesquisa qualitativa documental, segundo Lüdke e André (1986, p. 11-13), fundamentadas em Bogdan e Biklen, “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”; “os dados coletados são predominantemente descritivos”, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”, “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” e “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”. A produção do material empírico teve como foco três eixos centrais: a mídia, referências republicanas e a perspectiva histórico-cultural. Cada contexto apresenta diferentes olhares para a Educação Escolar Básica, contudo, nesta oportunidade apresento uma análise a partir das referências republicanas, as quais foram analisadas a partir de Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007; GEHLEN, 2009). Conforme propõem esses autores, o material analisado, constituído essencialmente de produções textuais, denomina-se o corpus da análise textual. Nessa pesquisa, ele se refere a documentos já existentes previamente, de forma que a produção de dados consistiu em selecioná-los e organizá-los tendo em vista a questão de pesquisa. O estudo compreendeu as seguintes políticas públicas educacionais:

- 1) Legislação que orienta a Educação Escolar Básica: documentos oficiais brasileiros atuais sobre a educação básica (pós LDBEN/96). Segundo a secretaria de educação básica os documentos que norteiam esse nível de ensino e que serão analisados são:
  - a) Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96);
  - b) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
  - c) Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014.

2) Avaliações em larga escala: ENEM e PISA. Análise a partir dos documentos:

- a) BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2005.
- b) BRASIL. Matriz de Referência do ENEM 2009. Ministério da Educação e dos Desportos. Disponível em: <<http://www.inep.matrizdecompetenciae-nem2009>>. Acesso em: março de 2010.
- c) BRASIL. Edital nº 10, de 14 de abril de 2016 Exames Nacional do Ensino Médio – ENEM 2016. Brasília: O Instituto, 2016.
- d) Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Relatório Nacional PISA 2012 Resultados brasileiros. São Paulo, Fundação Santillana: 2013.
- e) Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). PISA 2006: estrutura da avaliação. Conhecimentos e habilidades em ciências, leitura e matemática. Originalmente publicado pela OCDE. São Paulo, Moderna, 2007.

Tal material foi analisado conforme indicado pela ATD, de maneira que os textos passaram por: a) fragmentação em Unidades de Significado, a partir da palavra “qualidade”; b) agrupamento em categorias de análise, que foram produzidas a partir de pré-categorias, identificadas na bibliografia, ou que foram criadas após análise das Unidades de Significado que se distanciavam do que já havia sido identificado nas leituras; c) elaboração de textos descritivos e interpretativos (metatextos) acerca das categorias produzidas. As principais ideias das categorias são sintetizadas em proposições, que são “afirmativas defendidas ao longo do texto com argumentos produzidos pela interpretação dos dados empíricos em contínuo processo de análise com o referencial teórico escolhido pertinente e apropriado” (RITTER, 2015, p. 82). O

estudo e análise desse material resultou na construção das categorias Políticas públicas; Qualidade Social, Científica e Cultural; e Direito à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento humano, das quais apresento esta última.

## **EDUCAÇÃO COMO DIREITO À APRENDIZAGEM E AO PLENO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

A Educação Escolar Básica de Qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A educação representa um direito inalienável de todos os cidadãos, que capacita os sujeitos a exercerem outros direitos humanos de forma plena, direitos sociais e econômicos, direitos civis e políticos (BRASIL, 2013). Aloizio Mercadante, Ministro da Educação no período da publicação das DCNEM, entende que a formação escolar é um dos fundamentos para a efetivação do projeto de Nação que o país está construindo, trata-se de “condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude” (BRASIL, 2013, p. 4).

Petroni e Souza (2009) pesquisaram aproximações e distanciamentos encontrados nos trabalhos de Freire e de Vigotski, pesquisadores que tem exercido forte influencia na pesquisa educacional, internacional e brasileira. As autoras entendem que ambos veem a educação “como prática social que tem como fim último promover o desenvolvimento humano” (p. 354). O estudo apontou outras aproximações entre os teóricos: na base epistemológica, visto que ambos têm como fundamentos princípios e conceitos do marxismo; a concepção do sujeito como histórico-cultural; a perspectiva interacionista, atribuída ao diálogo, por Freire, e à linguagem, por Vigotski; ambos consideram que o modo como a educação tem se desenvolvido não é adequado, uma vez que criticam à mera transmissão de conhecimento (PETRONI; SOUZA, 2009). A maior diferença entre os teóricos é a ênfase de Freire a aspectos pedagógicos, enquanto que Vi-



gotski tem sua atenção voltada mais para o desenvolvimento psicológico do sujeito (GADOTTI, 1996 *apud* PETRONI; SOUZA, 2009).

De acordo com Cury (2014), o próprio PNE tem como horizonte o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, tendo em vista a redução da pobreza, marginalização e desigualdades sociais e regionais. Esse autor, afirma que a educação escolar tornou-se um direito da cidadania de modo ampliado, reforçado quando o Brasil passou a ser signatário de Tratados e Convenções Internacionais sobre direitos humanos, que incluem a educação. Escolar Básica de Qualidade é aquela possibilita o desenvolvimento humano em sua plenitude, potencializando a qualidade de vida e a cidadania para todos. A garantia do direito à aprendizagem é coerente com uma educação que, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, insere os estudantes no mundo do conhecimento e privilegia o caráter formativo, em detrimento do quantitativo e classificatório (BRASIL, 2013). De forma a assegurar o acesso, permanência e educação de qualidade.

O desafio de garantir a permanência dos estudantes na escola exige atenção a questões sociopolíticas e culturais, que se referem a diferenças individuais, como é o caso, por exemplo, dos fluxos migratórios (BRASIL, 2013). Outros desafios a serem enfrentados para a garantia do direito à Educação Escolar Básica de Qualidade são: obstáculos para a gestão participativa; a qualificação dos funcionários; a integração entre instituições escolares de diferentes sistemas educativos; a inclusão de estudantes com deficiência; valorização das diferenças; atendimento à pluralidade e à diversidade cultural (BRASIL, 2013). O próprio PISA admite que a inclusão com qualidade é uma tarefa difícil, mas necessária (OCDE, 2013). As DCNEM sinalizam a possibilidade de a escola superar tais desafios ao centralizar o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, resgatando e respeitando os direitos humanos e as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2013).

Essa visão de escola contempla um trabalho de inclusão educacional, que reconhece e valoriza a diversidade, seja ela atendendo e respeitando as especificidades dos sujeitos que compõem o contexto escolar, ou àquela que se refere aos diferentes conhecimentos e saberes que devem circular no espaço educativo. Os processos pedagógicos podem ser enriquecidos pela diversidade, uma vez ampliado o espectro de assimetrias das interações entre os sujeitos, aumentam as chances de desenvolver a aprendizagem. “Em uma sala de aula, todos podem, de algum modo, contribuir. Mesmo aquele que fala ou realiza algo muito discrepante ou sem sentido pode ajudarll. (...) Isso significa que —a questão é como aproveitar uma expressão humana em favor de algo que é superior a ela” (BRASIL, 2005, p. 27).

Há que se valorizar as “diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural” (BRASIL, 2013, p. 23). Os conhecimentos e saberes do cotidiano permitiram com que as pessoas vivessem por séculos, anteriores à educação formal, uma vida em harmonia entre si e com a natureza e, ainda hoje, fundamentam muitas práticas diárias, mesmo de cientistas. Portanto, o conhecimento não-científico, não sistematizado, contribui também com a qualidade de vida e com o bom exercício da cidadania, de forma que a função da escola é trazer sua perspectiva de olhar o mundo, sem tentar superar outros conhecimentos e saberes. É preciso reconhecer que o conhecimento científico é uma possibilidade de entender e explicar a vida, mas não a única e, nem sempre, a melhor. Não é de se esperar que o pensamento dos estudantes se constitua pela substituição de ideias alternativas ou do cotidiano por ideias científicas, tratam-se de diferentes perfis conceituais, que convivem e estão em evolução (MORTIMER, 1995).

As DCNEM deixam claro que o que justifica a existência das instituições escolares é: os estudantes em desenvolvimento. Além de garantir o seu acesso, inclusão, permanência, sucesso, a conclusão da etapa escolar e a possibilidade

de continuidade em seus estudos, espera-se conduzir o trabalho escolar de forma que os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos do processo de aprendizagens e tenham

sua identidade cultural e humana respeitada, desenvolvida nas suas relações com os demais que compõem o coletivo da unidade escolar, em elo com outras unidades escolares e com a sociedade, na perspectiva da inclusão social exercitada em compromisso com a equidade e a qualidade. (BRASIL, 2013, p. 35).

Atender a tais expectativas de garantia de condições para uma educação de qualidade para todos requer sensibilidade das escolas para atender às diferenças sociais, culturais, econômicas e, também, àquelas que envolvem necessidades educacionais específicas, como é o caso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013).

A qualidade social de vida contribui com a qualidade educacional, a boa educação escolar, por sua vez, também cria condições sociais mais adequadas; portanto, é preciso valorizar a tendência de articulação entre os projetos de escola e de sociedade, ao estabelecer parcerias entre programas da educação com outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura (BRASIL, 2014). Uma vez que a Educação Escolar Básica de Qualidade, via desenvolvimento humano e cidadão, é parte do ideário de sociedade que busca o bem viver a todos e o sentido de ser humano.

Tal ideário diz respeito a noções de justiça social (GAMARNIKOW, 2013). A autora lembra que os direitos humanos modernos tiveram sua origem logo após o holocausto em forma de expressão do “nunca mais”. Em oposição ao mito da superioridade racial, os direitos humanos afirmam que é papel do Estado promover e proteger a humanidade igualitária, em termos de direito à dignidade com igualdade. Gamarnikow (2013) faz menção aos artigos 28 e 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das

Nações Unidas (ONU), relacionados à educação. O primeiro diz respeito às escolas e aos sistemas educacionais, sua responsabilidade de garantir o direito da criança à educação, baseado na igualdade de oportunidade. Para a autora, ele apresenta problemas ao pressupor: a igualdade de oportunidade em uma sociedade desigual e a existência de uma capacidade ou inteligência inata ou biológica. Já o artigo 29 vai mais ao encontro do que se espera de uma educação de qualidade, por ir além da relação entre educação e trabalho, vinculando-a aos direitos humanos. Suas premissas contribuem com a resignificação do papel da escola na medida em que promovem “uma visão mais esperançosa e otimista daquilo que a educação pode/deve/precisa legalmente ser: o local do aprendizado sobre justiça social e o que significa um ser humano, que é o sujeito dos direitos humanos” (GAMARNIKOW, 2013, p. 196).

Tal Educação Escolar Básica de Qualidade é vigilante aos objetivos e consequências do capitalismo neoliberal, ao produzir outros tipos de relações de ensino e aprendizagem que têm como objetivo primeiro o respeito aos direitos humanos e a garantia do direito de todos à educação. Nessa visão, a boa escola é aquela que contribui com a formação de sujeitos sensíveis à dor e ao sofrimento alheios, que utilizam seus conhecimentos em prol do bem-comum, para produzir um ambiente melhor de ser vivido por todos. E isso, nem sempre, caminha no mesmo sentido da maior produtividade, em termos de mercado e economia. Talvez, desse paradoxo denotem perigos de deixar que especialistas em economia façam diagnósticos e previsões para a escola e à educação do país.

Como lidar com tantos impasses provenientes de tantas possibilidades, diferenças e discordâncias sobre os rumos da escola? Sem dúvida, o princípio da autonomia pedagógica contribui para promover e desenvolver a capacidade de pensamento dos professores, para deliberar sobre o lugar que conhecem e, sobretudo, dos estudantes, para que consigam pensar, enfrentar problemas, elaborar propostas,

dizer sim ou não, produzir argumentos, criticar, justificar, ter qualidade de pensamento para recriar as condições sociais e culturais da humanidade.

## CONSIDERAÇÕES

Educação Escolar Básica de Qualidade é um direito de todos, assegurado pela inserção no mundo do conhecimento de modo a garantir o desenvolvimento humano em sua plenitude, potencializando a qualidade de vida e a cidadania. A garantia da aprendizagem a todos pressupõe a busca por justiça social e respeito à identidade cultural e humana, em condições de liberdade e dignidade, reconhecendo e valorizando as diferenças. Para tanto, há que se garantir os direitos humanos, sejam eles sociais, econômicos, civis ou políticos, por meio de práticas que promovam a inclusão educacional, a partir das condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas que se tem, em diálogo enriquecedor com a diversidade.

As expectativas expressas a partir de referências republicanas brasileiras apontam para a necessidade de a Educação Escolar Básica de Qualidade promover a inclusão cultural e social, além da expectativa de progresso no trabalho e/ou nos estudos superiores. Para tanto, há que se ofertar certas condições, a começar pela valorização do trabalho docente e o investimento em formação inicial e continuada dos professores. Além disso, a competição entre as instituições não pode prejudicar o potencial das avaliações em larga escala promoverem o acompanhamento da qualidade da educação nacional, a indução das mudanças curriculares desejadas e a inclusão social e cultural necessárias. É preciso ter cuidado para que as interpretações das avaliações e dos indicadores não sejam simplistas e desconsiderem variáveis tão significativas ao fazer comparações entre instituições com tantas diferenças.

Educação Escolar Básica de Qualidade pressupõe o respeito aos princípios democráticos da política e da gestão educacional, bem como a legitimação da autonomia dos

sujeitos, a fim de que se comprometam, a partir do lugar que ocupam, na construção de uma instituição que cumpra sua função social. Uma vez que mais do que trabalhadores e consumidores o mundo carece de pessoas capazes de utilizar os seus conhecimentos e saberes em prol do bem-comum, inclusive sem fins lucrativos. Espera-se avançar na busca por uma educação como prática social e ato político, tendo em vista a construção de vivências humanas que privilegiem o cuidado, a emancipação, a justiça social, a partir da centralidade na aprendizagem dos estudantes. A garantia da aprendizagem a todos pressupõe o respeito à identidade cultural e humana, em condições de liberdade e dignidade, reconhecendo e valorizando as diferenças. Acesso, permanência e sucesso escolar, nesse contexto, resultam da reivindicação da sociedade brasileira, manifestada pelos diferentes movimentos sociais e pela comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 de janeiro de 2015.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/>

file/439/documentoreferencia.pdf. Acesso em: 21 de março de 2016.

GAMARNIKOW, Eva. **Educação, (in)justiça social e direitos humanos**: combatendo desigualdades na globalização turbo capitalista. Tradução de Jeffrey Hoff. Revisão técnica de Antonio Flávio Barbosa Moreira. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013, p. 189-243. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/11.pdf>. Acesso em: 09 de julho de 2016.

GEHLEN, Simoni T. **A função do problema no processo ensino-aprendizagem de Ciências**: contribuições de Freire e Vygotsky. Tese de Doutorado. PPGECT/UFSC. Florianópolis, 2009.

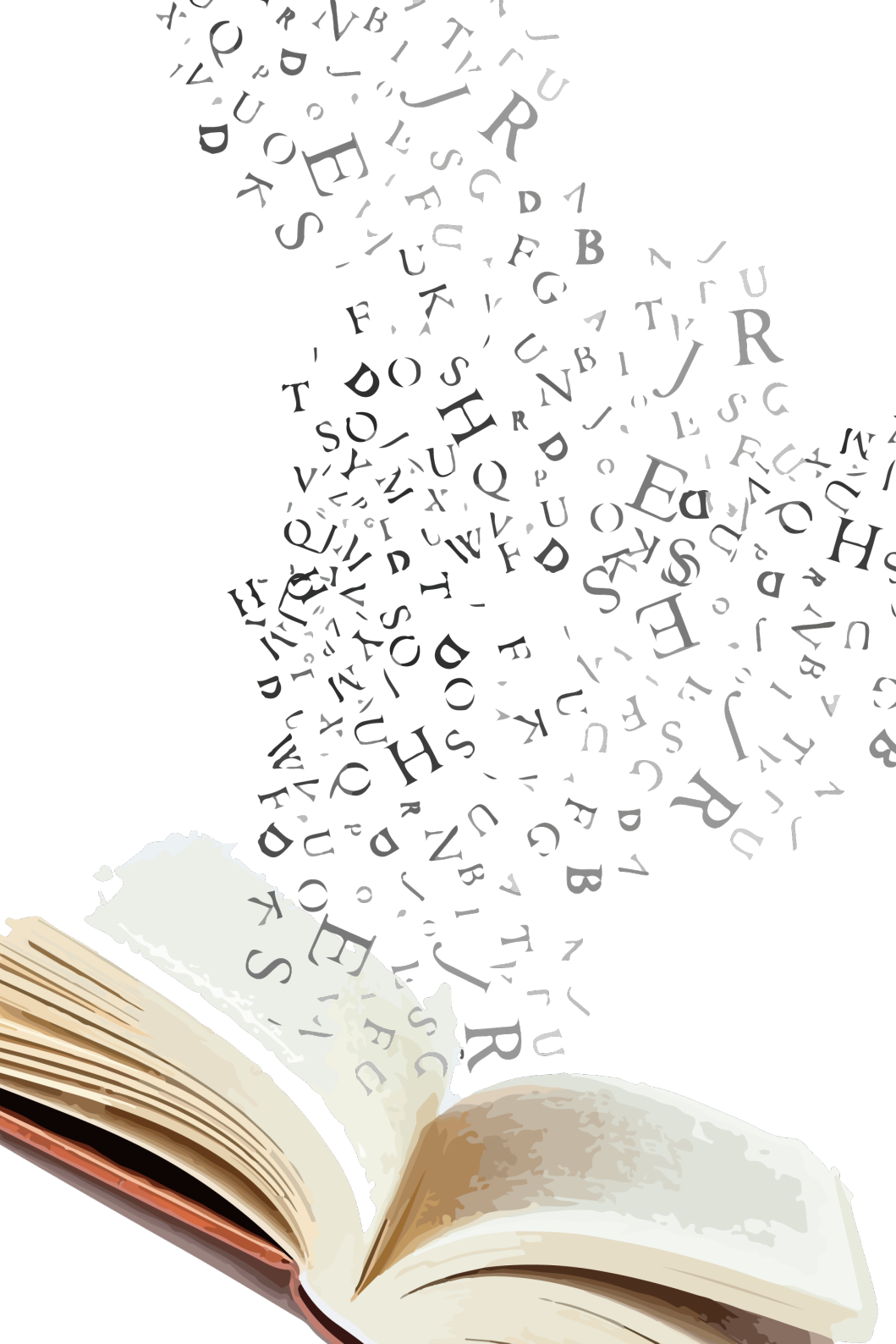
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Abordagens qualitativas de pesquisa**: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. São Paulo: EPU. p.11-24, 1986.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MORTIMER, Eduardo F. **Conceptual change or conceptual profile change?** Science & Education, vol. 4, n. 3, 1995, p. 265-287.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia T. de. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2744&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 14 de julho de 2016.

RITTER, Jaqueline. **Processos de recontextualização das compreensões da educação para o século XXI em políticas públicas e práticas educacionais**: sentidos e significados para a formação de competências. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.





# O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: FATORES ASSOCIADOS À FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE

*Nandjara Novo Castro*<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Educação básica. Escola. Família. Sociedade.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de refletir criticamente prováveis causas para o fracasso escolar que vem sendo reiterado, principalmente, no terceiro ano do ensino fundamental nas escolas públicas, através da problematização dos fatores associados à família e à escola, considerando o contexto social que envolve estas duas frentes. Como fundamento histórico também se abordará algumas perspectivas sobre o surgimento das escolas públicas e as possíveis repercussões do fracasso escolar nestas instituições.

Dessen e Polonia (2007) dizem que o binômio – família/escola é responsável por transmitir e construir conhecimentos, alterando formas da função psicológica conforme cada ambiente. Com isso, família e escola atuam como duas instituições fundamentais para despertar os processos evolutivos das pessoas, tornando-se propulsoras ou inibidoras do crescimento intelectual, físico, social e emocional. Na escola, conteúdos dos currículos contribuem para a instrução e apreensão de conhecimentos, tendo uma repercussão central no processo ensino e aprendizagem. A família tem objetivos voltados a conteúdos e métodos que se diferenciam dos da escola, promovendo o processo de socialização, proteção, condições básicas de sobrevivência e desenvolvimento da criança no plano social, afetivo e cognitivo.

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). nand\_castro@hotmail.com.

A perspectiva familiar será apresentada através de um ponto de vista relacionado ao aprendizado das crianças, desde sua cultura até o afeto, além de considerar o valor social que a família dá ao conhecimento pedagógico transmitido pela escola e a influência deste valor no desempenho da aprendizagem.

O intuito deste estudo não é encontrar um responsável pelo fracasso escolar, mas tentar buscar explicações e possíveis soluções, tendo em vista que as questões levantadas acerca do tema fazem parte da sociedade contemporânea, com causas culturais diversas, mitos e realidades, que atravessam momentos históricos de mudanças na educação. Para tanto, descreverei, de forma breve, algumas perspectivas históricas sobre o surgimento das escolas públicas e as relações destas com as famílias, dentro da problemática que cerca o fracasso escolar.

A base teórica deste trabalho será desenvolvida metodologicamente por pesquisas bibliográficas, justapondo-se também, a elas, as minhas análises e experiências oriundas da atuação como docente na educação básica em escola pública.

A análise dos dados se dará por meio do cruzamento dos fichamentos e arquivamentos de informações importantes relacionadas ao tema.

## **PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE O SURGIMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E A SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR**

Sanfelice (2005) evidencia que a escola pública surgiu através de dois contextos: o primeiro foi a Revolução Industrial, em 1780, que configurou a produção capitalista ajudando nos processos de industrialização, migração e urbanização, originando assim o trabalho assalariado e alienado; o segundo foi a Revolução Francesa, em 1789, na qual existia a classe dominante burguesa que surgiu privando o clero e a nobreza do poder político e econômico, impossibilitando a relação servo e senhor, além de empurrar a população rural para os centros urbanos.

As discussões propostas por Sanfelice (2005), em seus estudos historiográficos sobre a escola pública, levam em conta a distinção da escola estatal da escola pública, fixando que a estatal seria mantida pelo Estado e destinada a atender a maior parte da população e, no período republicano, teria servido para civilizar as massas, enquanto que a escola pública nasceria da iniciativa de grupos étnicos com o objetivo de dar assistência aos interesses destes mesmos grupos, mantendo, portanto, organização própria e sendo subsidiada por recursos não exatamente do Estado. O autor ainda enfatiza que não se pode afirmar que um dia tivemos ou teremos uma escola pública, pois sua análise contempla a necessidade de ter um esclarecimento sobre a diferença entre o público e estatal, e que, ao contrário, isto iria interferir na constante luta pela real construção de uma escola pública e gratuita para todos.

Esta questão refletiu-se socialmente de modo a impossibilitar aos sujeitos a construção de suas identidades e o seu reconhecimento próprio como membros de uma sociedade. Contudo, é possível compreender que, para Sanfelice (2005), a escola pública é dever do Estado e deve ser democrática, aberta ao povo, e fornecer educação qualificada para formar indivíduos, tornando-os capazes de intervir socialmente no meio em que vivem e possivelmente de transformar esta sociedade numa sociedade mais justa e igual para todos.

Algumas considerações sobre o fracasso escolar ao longo dos anos apontam para diferentes teorias. Dentre elas, os estudos de Patto (1999) indicam que as primeiras hipóteses foram baseadas em teorias relacionadas ao racismo, uma vez que os colonizadores eram tidos como pessoas intelectualmente inferiores e sem capacidade de aprender. O período que mais marcou este ideal de racismo foi entre 1850 e 1930. A partir daí brasileiros considerados intelectuais começaram a dar atenção às questões relacionadas à aprendizagem escolar, influenciados pela filosofia e ciência francesa.

Seguindo, a autora destaca que a psicologia a partir de 1930 adotou a prática do diagnóstico e do tratamento de desvios psíquicos, passando a explicar o fracasso escolar através de programas preventivos psicológicos com enfoques em diagnósticos precoces de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil, produzindo desta forma, distorções do que a escola nova propunha.

Ainda, na análise de Patto (1999), até a década de 70 do século passado, destacaram-se as explicações das causas do fracasso escolar em torno das características biológicas, sociais e psicológicas do indivíduo. A autora explica que o sentido tomado então, seria o de *déficit* cultural dos frequentadores de escolas públicas que não se adequavam às estruturas pelas quais se organizava a sociedade.

No ano de 1977 ocorreu, de acordo com Patto (1999), uma mudança significativa, depois de, por tanto tempo, ter predominado a ênfase nas dificuldades de aprendizagem do aluno e nas características psicossociais. Neste ano surgiu uma nova visão, por parte da escola, pela qual os conhecimentos e habilidades transmitidos por esta entidade tornaram-se peças valiosas na luta da sociedade pelos seus interesses de classe. Contudo, até os anos 90 foi possível observar avanços e retrocessos acerca das causas do fracasso escolar.

Atualmente, é possível observar a continuidade no que diz respeito às tentativas de avanço na educação brasileira. Mas para que isso ocorra, Freire constata que:

Entre nós, a educação tem que ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituam no brasileiro antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência (FREIRE, (2003a, p. 86).

Muitas leis e programas têm surgido com o intuito de combater o fracasso escolar existente no país. No entanto, as prerrogativas típicas neste contexto fazem a educação se

deparar com as constantes transformações da sociedade, fazendo com que a escola e os docentes não correspondam às demandas e às exigências da atualidade. Desta forma, evidencia-se um desencontro entre a escola e sociedade.

Um exemplo a ser exposto, é o fato de que grande parte dos alunos que chegam ao final do terceiro ano do ensino fundamental fracassa fragorosamente na aprendizagem programada para este período escolar específico. Defendo que isto ocorre porque os alunos chegam a este estágio sem o necessário preparo, o que quase sempre decorre devido à forma com que o conhecimento foi trabalhado pelo professor ou, ainda pelo processo de progressão continuada, que vem sendo constantemente confundido pelas escolas e professores como uma progressão automática.

Segundo Weiss (1994), o conhecimento que os alunos absorverão dependerá de como as informações de certos conhecimentos chegarão até eles. Além de todo o contexto que cerca o tema, a autora aponta o fracasso escolar como uma resposta não suficiente do aluno diante do que é exigido pela escola ou por causa da demanda escolar. Neste caso esta questão pode ser analisada através de uma perspectiva da sociedade, da escola e do aluno.

## **O FRACASSO ESCOLAR E A FAMÍLIA**

É fundamental o entendimento de que a instituição familiar tem, também, um compromisso com o processo de aprendizagem da criança. Deste modo, os pais ou as pessoas responsáveis são os primeiros a ensinarem sobre as atitudes e hábitos, e irão “moldar” seus filhos para futuras aprendizagens.

Soares, Souza e Marinho (2004), apresentam alguns fatores que parecem dificultar a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Dentre estes fatores, apontam as alterações nas práticas de ensino; os assuntos que são trabalhados na escola e que são desconhecidos por eles; a carência de tempo em especial de pais que trabalham fora; o nível de dificuldade de aprendizagem apresentado pelos

filhos; a forma de avaliação exercida pela escola; os comportamentos de profissionais da escola em relação aos pais e às crianças; o desconhecimento de como agir para enfrentar os problemas relacionados à vida escolar dos filhos, etc.

Weiss (1997) alerta sobre as questões pessoais e familiares dos alunos que podem interferir na escola, pois esta costuma considerar a família como a maior responsável pelos baixos rendimentos dos educandos, por entender que a maior parte destas crianças vem de famílias desestruturadas, nas quais os pais não acompanham os estudos dos filhos.

Também, existem comportamentos pessoais de dentro do lar, que não têm a ver apenas com a experiência educacional da família, mas, sim, com especificidades de caráter familiar e afetivo, que têm grande influência no desenvolvimento pessoal da criança.

Macedo (1994) afirma que não compete somente à família a função de educar, mas também da escola, e se a família de hoje é sobrecarregada pela vida moderna, é importante ressaltar que não é o tempo que se fica junto com os filhos o que mais importa e, sim, a forma como se estabelece a relação com eles. Sempre que os filhos souberem que podem contar com seus pais, e se o tempo reservado para o lazer da família for flexibilizado sem culpas ou desejos compensatórios, poderemos esperar uma probabilidade menor de problemas. Contudo, se a escola diretamente tiver um contato com a família, possibilitará o conhecimento do conceito que os pais têm de seus filhos, e, assim, a convivência entre família e escola será mais profícua.

Mussen (1972) também acrescenta que, mesmo que as influências familiares sejam importantes no desenvolvimento do sujeito, não deveríamos deixar de lado a influência de outros grupos sociais, como: os grupos de amigos, colegas, comunidade escolar e etc. O autor lembra que há poucos estudos sobre a influência dos amigos, colegas, vizinhos, igreja e dos meios de comunicação em geral no desenvolvimento da personalidade do sujeito. Para o autor, é claro que o sujeito encontrará neste meio situações e pessoas com os

quais se identifica, e, assim, poderão ocorrer mudanças nos comportamentos adquiridos dentro do lar ou mesmo o surgimento de novas reações. Destaca ainda que, no momento em que a criança se identifica com o novo, poderá reforçar e fortalecer as influências que foram aprendidas com a família, mas, do mesmo modo, esta reação poderá ser oposta ou diferente, se quando o que a família espera da criança for diferente do grupo de fora dela. Neste caso, facilmente se instalará um conflito. Por outro lado, se a criança se identifica com o lar solidamente, será difícil para ela adotar valores opostos ao de sua família.

Independente de fatores externos e influenciadores de grupos sociais, a família ainda insiste em pensar na escola como responsável por diversos fatores que implicam no fracasso escolar. Glória (2003) aponta em suas pesquisas que, tanto os alunos como suas famílias continuam crendo que a escola é uma instituição capaz de ajudar e influenciar o ingresso do sujeito no mundo do trabalho, tendo em vista que a escola oferece total domínio de saberes e competências, além de ser também constituída como um ambiente de socialização e esconderijo contra a violência do mundo fora dela.

Diante dos argumentos apresentados, percebo ser relevante destacar a sociedade como um todo, sendo grande influenciadora das características pessoais e mudanças de comportamento dos sujeitos. Neste diálogo, Freire (1999, p.30) acrescenta que: “A mudança é uma constatação natural da cultura e da história. O que ocorre é que há etapas, nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada”.

Contudo, é necessário haver sintonia entre todos os envolvidos para que possam juntos, acompanhar toda e qualquer mudança existente.

## **O FRACASSO ESCOLAR E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

O fracasso escolar definido, neste artigo, como situações escolares de reprovação principalmente ao final do terceiro ano, nas quais os alunos não dominam a leitura, a

escrita e a matemática, tem sido um grande desafio a ser enfrentado pelos educadores, sobretudo das escolas públicas. Muitos alunos chegam ao terceiro ano do ensino fundamental sem dominar os rudimentos básicos para o domínio da leitura e da escrita, quando na verdade, esta etapa da escolarização, deveria servir para consolidar a aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Diante desta realidade, o que a escola elenca como as aprendizagens específicas para o terceiro ano ficam prejudicadas, posto que os professores esbarram na necessidade de retomar habilidades educacionais básicas para, ao menos, tentar que seus alunos supram as lacunas da não aprendizagem da leitura e da escrita.

Se o aluno não lê nem escreve, não terá como acompanhar o conteúdo programático previsto para o terceiro ano, o que contribui, fatalmente, para o fracasso escolar discutido neste texto.

Muitas experiências têm mostrado, ao longo do tempo, que a utilização de novas tecnologias e novos métodos podem contribuir, efetivamente, para a motivação dos alunos nos processos de aprendizagem, e desta forma auxiliar na redução do fracasso escolar.

A escola busca formar cidadãos autônomos e participativos no mundo e na sociedade e para a obtenção deste resultado é necessário desenvolver nos alunos a autonomia desde a educação infantil. De acordo com Tacca e Branco (2008), as escolas, ao tentarem agir de forma democrática, dando o mesmo tratamento a todos os alunos, acabam cometendo fortes inadequações, elas não se integram ao ideal de alunos que possuem diferentes formas de ser e de pensar e, por isso, é urgente a reflexão sobre as relações de ensino e aprendizagem, nas questões dos processos de interação dentro da sala de aula junto a alunos e professores.

A diversidade cultural dos educandos deve ser considerada como ponto de partida para o trabalho educativo, no sentido de se levar em conta o conhecimento trazido e a capacidade de aprendizagem, bem como assinalando que a educação escolar é um fenômeno social que não pode



ser dissociado das relações sociais. Neste sentido, conclui-se que, embora a escola não tenha o condão de transformar sozinha a sociedade, ela tem o poder de, ao menos, interferir nesta sociedade, produzindo mudanças através da educação e da socialização dos alunos.

Bahia (2009), bem como Patto (1990), ressaltam que uma boa qualidade de ensino precisa da existência eficiente de uma organização escolar e de que esta desenvolva projetos pedagógicos de forma a tornar a escola um ambiente de articulação entre profissionais de ensino. Além disso, a atividade do aluno é elemento determinante na construção do conhecimento, que jamais se encontra isolado, ao contrário, se apresenta em constante interação com o meio. Para tanto, o papel do educador é o de criar situações de aprendizagens eficazes e significativas, estimulando, observando, mediando e conduzindo de forma proativa o processo.

Tacca e Branco (2008) observam que as emoções, as necessidades e os pensamentos dos alunos e dos professores devem ser mobilizados de forma positiva, indo ao encontro das atividades na escola e dos objetivos que a educação possui. Com isso, será possível que os processos de aprendizagem sigam melhores caminhos com vistas ao conhecimento e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

É preciso repensar a prática pedagógica, no sentido de objetivar uma efetiva aprendizagem para todos. E, para isso, faz-se necessária uma escola que tenha autonomia para fortalecer por meios próprios, a gestão escolar, através de uma prática educativa proativa, que pense o fracasso escolar em uma perspectiva de superação. E isto pressupõe uma profunda interação entre o coletivo e o individual, dentro de um espaço pedagógico criado pela heterogeneidade e diversidade que caracterizam os alunos.

No entanto, para Freire (2003) repensar a prática pedagógica é, primeiramente, compreendermos que:

[...] uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas,

levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (FREIRE, 2003a, p. 85).

Uma escola que valorize seus indivíduos como seres pensantes, capazes de atuar e modificar sua história, que fortaleça a visão de crianças que pensam, refletem, opinam sobre o mundo que as rodeiam e sobre as suas vidas: esta escola por certo, formará estudantes que serão capazes de tudo isso, e que serão também, capazes de obter a aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, o que acontece é que as práticas escolares excludentes são as que determinam trajetos, rotulam e solidificam estigmas e, assim, facilitam ideias e crenças sobre a incapacidade dos alunos.

Freire (1987) nos diz que é preciso pensar em uma educação que lute para a libertação do homem de sua condição de oprimido, atribuindo-lhe maior autonomia intelectual, a fim de que deixe de ser mero objeto de manipulação e resgate a sua condição de sujeito, de “ser mais”.

Nesta direção, tem-se que a educação deve ser respaldada em uma “pedagogia do diálogo”, na qual a relação educador-educando seja horizontal e enriquecida com a interação de todos os que participam do processo educacional.

## **CONCLUSÃO**

Foi possível observar no âmbito desta construção teórica e nos anos de minha experiência pessoal no exercício da docência, que não há exatamente um responsável pelo fracasso do aluno e o seu mau rendimento. O que existe envolve uma série de fatores escolares, familiares e socioculturais que possivelmente poderão atrapalhar o seu desenvolvimento. Como não há uma causa única para o fracasso escolar e sim um conjunto de fatores que concorrem para que tal situação aconteça, isto requer a cons-

cientização de que é uma situação real e atual e que vai desestruturando toda e qualquer política pública voltada para o sistema educacional.

Para guiar o desenvolvimento dos educandos, temos que conhecer o processo através do qual eles adquirem hábitos e conhecimentos, que em muitos casos modificam seu comportamento. A escola não deve ser apenas um lugar onde se treina a mente do indivíduo para que possa aprender. Ela deve tomar a frente na tarefa de guiar o desenvolvimento físico e mental das crianças. Por isso, o professor deveria conhecer suficientemente seus alunos, procurando vários meios para obter informações precisas sobre a história e personalidade destes. A avaliação, por exemplo, visa observar o que foi aprendido por ele, mas não é o suficiente para que se possa fazer uma ideia real de sua capacidade.

Na medida em que o lar, a escola, o professor e a sociedade forem capazes de facilitar o atendimento das necessidades do educando, provavelmente será possível realizar uma boa conduta da aprendizagem e do conhecimento.

Nesta perspectiva, Freire (2001b) nos contempla argumentando que:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço dos nossos sonhos (FREIRE, 2001b, p. 126).

É hora de vencer desafios e o papel estratégico cabe ao professor da educação básica como um dos facilitadores ao combate do fracasso escolar, que, motivado pelo anseio do bem comum, poderá se engajar em projetos para transformar as estruturas e derrubar barreiras, apropriando-se de um novo olhar que rompa com a prática tradicional e transcenda os padrões rotineiros da educação básica.

## REFERÊNCIAS

- BAHIA, Norinês Panicacci. **Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 2, ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 abr. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação na Cidade.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003a.
- GLÓRIA, Delia Maria Andrade. **A “escola dos que passam sem saber”:** a prática da não- retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 62-76, jan./abr. 2003.
- MACEDO, Rosa Maria. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** 3 ed. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 1994.
- MUSSEN, Paul. **O desenvolvimento psicológico da criança.** São Paulo: Zahar, 1972.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar.** São Paulo: T.A Queiroz, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

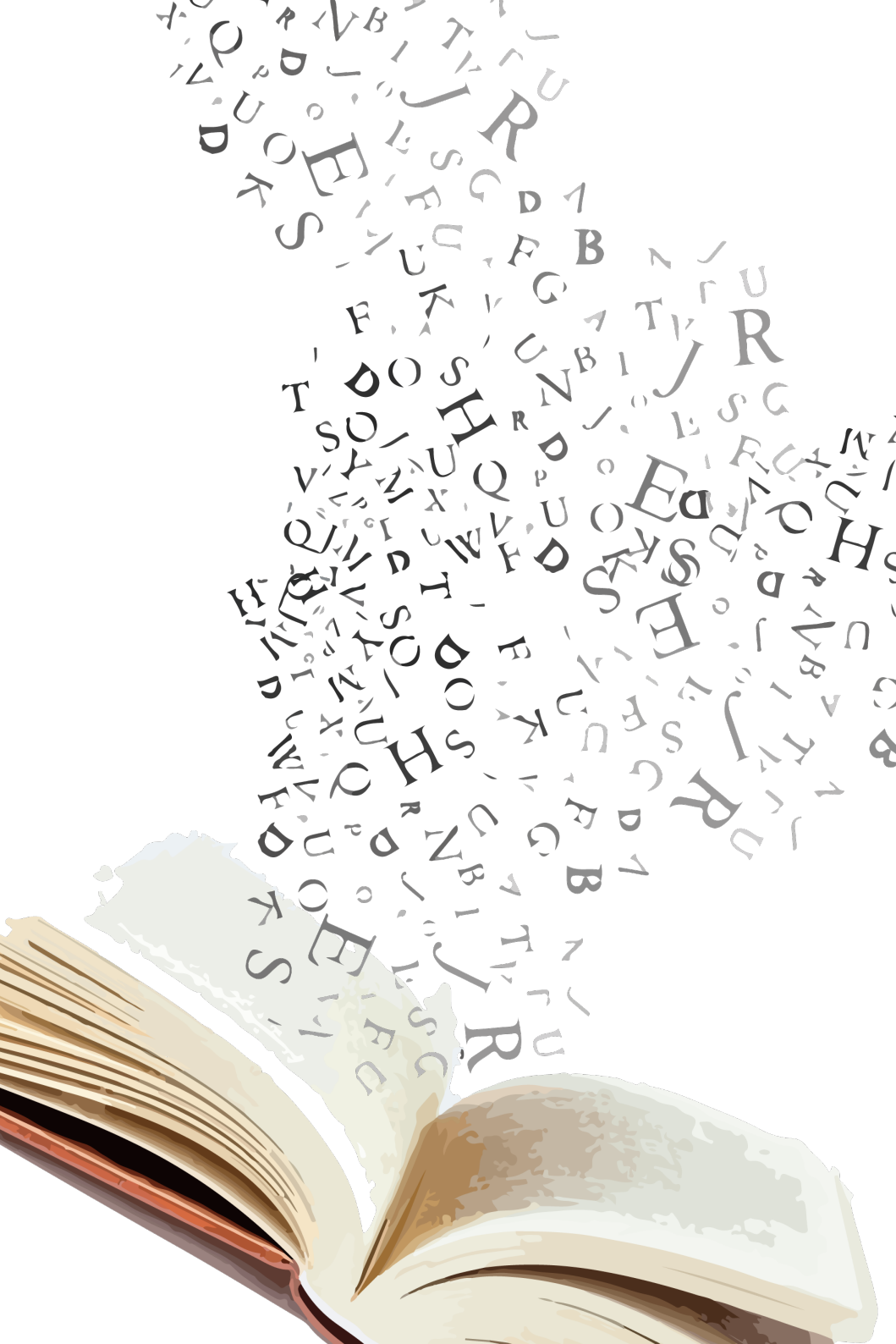
SANFELICE, José Luís. Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática Popular: considerações historiográficas. In. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **A Escola Pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89 -105.

SOARES, Maria Rita Zoéga; SOUZA, Sílvia Regina de; MARINHO, Maria Luiza. **Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças**. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 21, n. 3, p. 253-260, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2004000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 abr. 2018.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. **Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista**. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 13, n. 1, p. 39-48, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2008000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 abr. 2018.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma visão Diagnóstica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.



## INTERVENÇÕES NO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA

*Tais Rosa da Silva<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

Desde que realizei o curso de Magistério, em nível de Ensino Médio, tenho trabalhado com crianças de quarto e quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após minha primeira formação, iniciei estudos na área da inclusão, assunto este que me trazia indagações sobre as práticas inclusivas em sala de aula com crianças surdas e as suas aprendizagens. Conclui na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) o curso de extensão Capacitação de Recursos Humanos na Área de Educação de Pessoas Surdas, no ano de 2002, durante um período de um ano estive estudando todas as abordagens da aprendizagem cultural e social da criança surda.

Neste momento que antecedia a graduação, fui percebendo que os professores não tinham familiaridade com os tratamentos inclusivos e com práticas que pudessem atingir o grupo de alunos em sala de aula, sendo eles alunos, diferentes entre si. Anos se passaram e houve mudanças no cenário político, como legislações e políticas curriculares que encaminham estes alunos para a escola regular, passando ser escolas de inclusão. Neste contingente o discurso predominante dos professores da educação básica era sobre o despreparo para receber e trabalhar com estudantes com deficiência, partindo então para uma reflexão sobre as desigualdades e possíveis formas de superá-las. Todavia, a questão da baixa qualidade na educação se

1 Professora Municipal de Novo Hamburgo, da Emef. Harry Roth atuante no Laboratório de Aprendizagem. Graduanda da Pedagogia 2018/1– UNISINOS. Especialização em AEE- atendimento Educacional Especializado (UFPEL), Curso para professores de crianças surdas, (ULBRA).

mantive e minhas inquietações se ampliaram. Nesse contexto, a partir das observações do trabalho de outros colegas e das suas queixas sobre a não efetivação da aprendizagem de alguns alunos, busquei estudos e formação na área de Atendimento Educacional Especializado -AEE, na intenção de contribuir no processo de aprendizagem das crianças, principalmente daquelas que demonstram muitas dificuldades em aprender o que a escola ensina. Este curso foi coordenado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2015, sendo o mesmo concluído, após oito meses de leituras, estudos e reflexões sobre o processo de aprendizagem de crianças.

Esta formação específica ampliou o meu campo de atuação, visto que, atualmente, sou professora em duas escolas situadas em municípios diferentes, na região metropolitana, com realidades distintas. Diariamente, tenho experiências em sala de aula, no turno da tarde, turmas regulares do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e, na outra escola, de manhã desenvolvo atividades no Laboratório de Aprendizagem, atendendo alunos que têm dificuldades, na concepção das professoras, em diversas áreas de conhecimento, incluindo a matemática.

Nesses cenários docentes, senti a necessidade de qualificar o olhar sobre as crianças que são encaminhadas ao Laboratório de Aprendizagem, na perspectiva de identificar possibilidades de outras intervenções no seu processo de aprendizagem.

Estas experiências, juntadas aos estudos e produções realizadas no campo acadêmico, no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS, têm-me provocado a refletir sobre as práticas pedagógicas produzidas no contexto da sala de aula.

Diante dessa minha percepção, elenco os objetivos da pesquisa:

- Compreender e investigar o “não aprender matemático”, identificando possibilidades de ensino nessa área de conhecimento.



- Investigar indícios de aprendizagens articulados aos conceitos matemáticos, numa perspectiva reflexiva sobre o fazer docente, a partir de intervenções pedagógicas realizadas com alunos que frequentam o Laboratório de Aprendizagem.

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para que pudesse ser realizada esta análise, todos os materiais como fichas de encaminhamento, parecer dos professores, entrevistas e atividades realizadas durante o decorrer do ano de 2016 e 2017, são arquivadas e foram revisitadas para que houvesse possibilidade de alimentar e desenvolver esta reflexão. Minha atuação enquanto professora do Laboratório de Aprendizagem foi importante para que estes materiais pudessem ser preservados, intencionando realizar e desenvolver esta pesquisa-ação.

Nos excertos extraídos das fichas de encaminhamento de alunos para o Laboratório de Aprendizagem, identifica-se, nos discursos de professores, a forma como percebem esses alunos no contexto da sala de aula.

“Não alfabetizado, dificuldades com operações simples de matemática, inclusive com algarismos e material dourado, não pede ajuda quando não entende.” (Relato de uma professora.)

“Não Alfabetizado, bastante agitado, dificuldades de concentração”

“Demora em copiar atividades; Não demonstra compreensão durante as explicações, não pede ajuda, se dispersa muito. Dificuldade com operações simples de matemática.”

Em seus discursos, é possível identificar características do processo de aprendizagem dos alunos, relacionadas a questões atitudinais e à compreensão de conceitos. Diante dessa percepção produzida no cenário escolar, neste capítulo, foco o estudo sobre o entendimento que pesquisadores na área da educação têm sobre “alunos em posição de não

-aprendizagem” (SILVEIRA, 2007, p.125). De acordo com a autora:

São crianças que aprendem em tempos e de formas diferentes dos exigidos pela escola, que vivenciam experiências diferentes e que estão acostumados a ver, ouvir e sentir coisas diferentes. Mas, se não aprendem os conteúdos num determinado tempo ou não têm um comportamento considerado correto pela escola, são vistas como um “problema”, como alguém a ser “normalizado”, “corrigido”, “colocado de volta ao padrão da normalidade”. (SILVEIRA, 2007, p.115 -116).

Os alunos têm conhecimentos, que são produzidos fora do espaço da escola, e que mesmo não sendo legitimados, poderiam ser ouvidos, conhecidos e valorizados. Assim a escola tornar-se-ia um espaço mais rico se valorizasse o saber dos alunos. (GARCIA, 2003).

Silveira (2007, p.125) ainda enfatiza que os “alunos em posição de não-aprendizagem carregam no corpo uma marca: a da não-aprendizagem.” Essa marca rotula o aluno como um sujeito não-aprendentes e o professor como um sujeito que quer ensinar. Diante disso, o aluno reconhece-se incapaz de aprender, culpando-se pela não-aprendizagem, sendo este conceito ratificado pelo ambiente escolar, constituindo-o como “[...] alguém problemático e que merece atendimento diferenciado para que possa aprender como a maioria dos alunos aprende.” (LOPES; FABRIS, 2005, p.5).

E, é essa dinâmica escolar que, tende a excluir o aluno não-aprendente do cenário da aprendizagem. Por isso, a lista de alunos encaminhados aos serviços de apoio pedagógico vem aumentando, consideravelmente.

Andréia Osti (2004), diz que a dificuldade de aprendizagem possui outros/mais fatores. De acordo com ela, as dificuldades de aprendizagem envolvem diversas situações, decorrentes de problemas fisiológicos, estresse vivido, problemas, perdas, separações familiares, alcoolismo, uso de drogas gestacionais, falta de alimentação, falta de materiais, tédio na sala de aula, baixo autoestima, problemas pato-

lógicos como a TDAH -Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dislexias, discalculias, psicopatias, alteração no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e escolar.

No contexto escolar, a não aprendizagem dos alunos, na perspectiva dos profissionais da educação, manifesta-se por atrasos e dificuldades principalmente na leitura e escrita, cálculo e raciocínio lógico. Todavia, essas dificuldades não afetam todas as áreas, podendo ser agravadas em decorrência do fracasso escolar, pois a falta de motivação e a baixa autoestima podem ser fatores determinantes no processo de aprendizagem.

Diante do exposto, pode-se afirmar que transtornos de aprendizagem e dificuldades intervêm de vários fatores, e que crianças que apresentam dificuldades, precisam de outras estratégias de ensino, diferentes daquelas geralmente propostas em sala de aula. Cada aluno é único, pois os problemas de aprendizagem se manifestam diferentemente em cada sujeito. As causas são diferentes e os encaminhamentos também.

Os fatores que alteram as aprendizagens devem ser identificados, avaliados e analisados, considerando-se os fatores orgânicos, específicos, emocionais e ambientais, pois os alunos são sujeitos diferentes, tanto na origem dos problemas de aprendizagem como também na maneira que manifestam estes problemas e nas formas de tratamento que deverão ser desenvolvidas com estas crianças. A escola tem muita responsabilidade nos problemas de aprendizagem, pois é na escola que estes problemas se manifestam.

## **A MATEMÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

A matemática é identificada em muitas situações do nosso cotidiano. As pessoas utilizam saberes matemáticos em práticas comuns, como ler as horas de um relógio, usar números telefônicos, ler preços de produtos na mercearia e em supermercados, nas lidas domésticas, no preparo

da comida e outros afazeres do dia a dia. Nesse contexto, reconhece-se a importância da matemática no cenário escolar, pois,

A constatação da sua importância apoia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno. (MEC/SEF,1997).

Diante dessa concepção é possível reconhecer que o conhecimento matemático não é auto-suficiente, não evoluindo somente por meio de necessidades internas, da própria área de conhecimento, mas também por meio de problemas impostos pelo meio social e de outros campos de conhecimento.

No entanto, no dia a dia da escola, reconhece-se, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas práticas docentes, um ensino centrado na primeira concepção sinalizada por Carraça (1989), ou seja, um ensino sustentado na resolução de muitos exercícios parecidos, não contextualizados, focados nas “contas armadas” e em algoritmos prontos e acabados.

Essa forma de conceber o processo de ensinar/aprender deixa para o aluno toda a responsabilidade pelo estabelecimento das conexões entre os diferentes ramos na matemática e entre esta e as demais disciplinas sem, contudo, lhe oferecer o preparo necessário para se desincumbir dessa tarefa. O que cabe ao aprendiz é “seguir a receita”, pois raramente é convidado a pensar sobre uma questão, a discuti-la com os colegas, a estabelecer conjecturas, a testá-las. (IDEM, p.34).

E é nesse sentido que alunos apresentam dificuldades em compreender conceitos matemáticos, visto que, muitas vezes, não entendem os procedimentos de resolução apre-

sentados pelo professor, pois estes não condizem com as vivências dos alunos, distanciando-se dos saberes produzido fora do espaço-escolar.

No entanto, os estudos de como as pessoas produzem os conceitos matemáticos ainda buscam novas investigações, pois cientificamente existe uma escassez de informações convincentes que poderiam nos esclarecer as formas para compreensão deste processo que envolve as aprendizagens e não aprendizagens matemáticas, colaborando para o desenvolvimento do aluno na sala de aula.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem, nesta área de conhecimento, acabam por reproduzir regras sem ao menos compreender o significado das mesmas na resolução de situações problemas, sendo que desta forma não acontece a construção das competências matemáticas.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas que são realizadas com os alunos. Segundo Corrêa (2005), que em seus estudos faz reflexões sobre as Intervenções no campo lógico-matemático e o porquê de muitas das dificuldades de aprendizagem nesta área, “[...]se a escola permanece com uma prática que privilegia os procedimentos de memorização e repetição, o ensino da matemática como fomento de construção de estruturas cognitivas de qualidade fica prejudicado e contribui de maneira importante para a formação de dificuldades de aprendizagem matemáticas[...]” (CORRÊA, 2005, p.117).

Nessa perspectiva, a escola se torna fabricante de mais dificuldades de aprendizagem, especificamente na área da matemática, tornando-se uma “[...] matemática que se aparta da vida, a matemática morta, a matemática sem cor, a matemática opressora, a matemática niveladora de falsas inteligências, a matemática que discrimina, que marca a ferro e fogo os capazes e os incapazes... (IDEM, p.117). Nesse contexto, projeta-se como bom aluno, aquele sujeito que aprende a Matemática ensinada na escola, elegendo aqueles que não aprendem, como alunos com dificuldades de aprendizagem.

No entanto, Baltazar (2002, p.154) questiona esse procedimento, pois,

[...]não existem sujeitos capazes ou incapazes para aprender matemática; na verdade o que faz a diferença são os diferentes tipos de interação que realizamos com as mais diversas formas de manifestação da Matemática no nosso cotidiano (inclui-se aí a escola, as compras, o lazer, os afetos, enfim a vida como um todo).

A aposta no investimento de novas práticas pedagógicas que possam ser utilizadas na tentativa de suprir lacunas que são desenvolvidas pela escola, no campo da matemática. E o Laboratório de Aprendizagem pode ser um espaço de inovação pedagógica, por meio de atividades que incentivem o aluno à aprendizagem, a partir de situações de seu dia-a-dia que deem sentido ao aprender.

A matemática não existe para ser ensinada na escola; vivemos numa sociedade que compartilha uma cultura matemática, que depende desse campo do conhecimento para desenvolver-se. Matemática não é artefato escolar e, por isso, deve ser democratizada, aprendida por todos os alunos, vista, inclusive, como instrumento do exercício pleno da cidadania. (CORRÊA,2005, p.118).

A metodologia caracteriza-se como qualitativa, visto que neste estudo, à luz do referencial teórico, investigo o “não aprender matemático” de três alunos, identificando possibilidades de ensino nessa área de conhecimento. Nas intervenções pedagógicas, sinalizo indícios de aprendizagens articulados aos conceitos matemáticos, numa perspectiva reflexiva sobre o fazer docente.

Nesse contexto, pode-se classificar a pesquisa como uma pesquisa –ação, pois

A pesquisa-ação é um tipo especial de pesquisa participante, em que o pesquisador se introduz no ambiente a ser estudado não só para observá-lo e compreendê-lo, mas sobretudo para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e

maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes. Ou seja, é uma modalidade de atuação e observação centrada na reflexão-ação. (FIORANTINI, LORENZATO, 2006, p.112).

Como professora atuante no Laboratório de Aprendizagem, proponho e desenvolvo um processo investigativo de intervenção, permeado pela reflexão, tornando-me assim, pesquisadora da própria prática docente.

## OS ALUNOS E AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Participaram deste estudo três crianças, do gênero masculino, que cursam o terceiro ano do Ensino Fundamental, cujo os encaminhamentos se efetivaram após investigação da professora regente com a professora do Laboratório de Aprendizagem. Cabe destacar que a opção por meninos se deu pelo fato de que no grupo do 3º ano que frequentam o LA no contra turno, apenas uma é menina, que é infrequente no LA. Apresento os alunos, identificando-os na pesquisa pelas iniciais de seus nomes: H, J e M.

O **aluno H** tem 8 anos. No diagnóstico encaminhado pela professora titular consta que seu processo de aprendizagem é lento e que se dispersa facilmente em sala de aula. Já a mãe na entrevista que fizemos com ela, comentou que reconhece que o filho não sabe ler e que “aprende devagar”. Ela atribui a lentidão da criança ao fato de que teve uma gravidez conturbada em função de que estava vivendo um processo de separação do pai de H. Outro fato que acredita ter marcado a vida dele é de que aos quatro anos, vivenciou um incêndio em sua casa, sendo responsabilizado pelo mesmo.

O **aluno J** possui 10 anos e é muito frequente ao LA. A professora relata que o aluno mora com os pais e a mãe trabalha à noite. Tem dificuldades em operações simples de matemática, não está ainda alfabetizado, pois somente reconhece as letras. Relaciona-se bem com colegas e professoras. É esforçado e tem vontade em aprender.

**Aluno M** tem 8 anos e também é bem frequente no L.A. Mora com os pais e fica na avó no turno da ma-

nhã, algumas vezes tem dificuldade para cumprir regras de convivência. Conforme relatos da professora, não demonstra compreensão durante as explicações, não pede ajuda e dispersa-se muito, havendo a necessidade de chamar a sua atenção. Apresenta dificuldades com operações simples de matemática. Parece inseguro e imaturo.

As crianças observadas foram submetidas a várias intervenções e práticas matemáticas, que visavam a compreensão de conceitos matemáticos. As intervenções ocorreram em grupo, para que os alunos tivessem oportunidade de compartilhar suas descobertas e conquistas. Dentre as atividades realizadas, nesta pesquisa serão analisadas 3 intervenções pedagógicas, desenvolvidas na área da matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora do Laboratório de Aprendizagem da escola em que trabalho identifiquei, neste espaço, um arsenal de possibilidades de intervenção pedagógica que podem contribuir na aprendizagem dos alunos que são a ele encaminhados. Todavia, para que haja este reconhecimento é fundamental que os profissionais que trabalham no LA tenham uma postura investigativa sobre o processo de ensinar e aprender, investindo em outras teorias, diferentes daquelas desenvolvidas pelos professores titulares das turmas.

Quando um professor indica um aluno ao LA, na sua ficha de encaminhamento identificam-se narrativas do tipo: "aquele que não sabe fazer nada", "não consegue realizar as atividades propostas", passando a representá-lo como um sujeito "lento", "distraído", que "não copia", "que não sabe ler nem escrever", que "não faz contas", enfim, posiciona-o no lugar de não-aprendente. E é nesse contexto, que se faz necessário, inicialmente, resgatar a auto-estima do aluno, fazendo-o reconhecer que todos podem aprender, porém em tempos, lugares e com diferentes metodologias de ensino.

Diante dessa percepção, constatei, nessa pesquisa, a importância do professor conhecer a realidade do aluno, sua família, reconhecendo-o como um sujeito que tem história,



que vive num contexto sociocultural, compreendendo-o e respeitando seus limites e possibilidades.

Nas intervenções analisadas foi possível observar que os alunos apresentam ideias equivocadas, porém foram incentivados a identificar o seu erro, mudando o seu entendimento, ao invés da apresentação de mais informações sobre o assunto. Na atividade do relógio, por exemplo, identifica-se a autonomia da criança em tentar resolver o problema, mediante o reconhecimento de suas fragilidades em relação a leitura das horas. Ou seja, o aluno precisa ser incentivado a tomar decisões, percebendo que suas ideias são respeitadas.

Também é importante firmar uma parceria entre os profissionais que trabalham no LA e os professores de turma, tornando mais fácil compreender as dificuldades dos alunos e a superação dessas dificuldades. Se o aluno confiar em seu professor, se sentir apoiado e respeitado não esconderá seus problemas, dúvidas e suas dificuldades.

O aluno estando motivado e interessado promove sua aprendizagem, a construção de novos conhecimentos, estabelecendo uma boa relação entre o aluno e o professor. Esta motivação poderá ser identificada nos Laboratórios de Aprendizagem, por ser um espaço diferente do da sala de aula, pois o professor do laboratório necessita descobrir uma motivação para seus alunos e incitar a descoberta, curiosidade, dando espaço para a expressão e criando um ambiente propício para uma aprendizagem significativa.

É importante que neste contexto em busca de uma motivação, sejamos desafiados a personalizar as atividades, observando de forma investigativa as defasagens demonstradas pelos alunos que estão frequentando o LA e as práticas escolares.

É necessário pensar que estas dificuldades apresentadas pelos alunos para serem superadas precisam da atuação de profissionais que visam buscar meios para superá-las. Enfim, atividades lúdicas, situações-problemas relacionadas a fatos do cotidiano, bem como outros recursos pedagógicos podem ajudar a significar a aprendizagem matemática na

perspectiva de perceber o aluno com dificuldades de aprendizagem como um sujeito que ainda não aprendeu, mas que pode aprender, revelando assim “[...] a confiança na possibilidade de a criança estar aprendendo sempre [...].”(HOFMANN, 1993, p.115).

## REFERÊNCIAS

- BALTAZAR, Márcia Corrêa. Psicopedagogia e o ensino da matemática: uma discussão sobre dificuldades de aprendizagem no campo lógico-matemático) In:ESCOTT, Clarice Monteiro; ARGENTI, Patrícia Wolffebuttel (org). **A Formação em Psicopedagogia nas abordagens clínica e institucional:** uma construção teórico-prática (2001, p.153-160) FEEVALE.
- BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEB,2014.
- CARAÇA, B. de J. **Conceitos fundamentais da matemática.** 9.ed. Lisboa: Sá da Costa Editores, 1989.
- CORRÊA, Márcia Amaral, **Intervenção psicopedagógico no âmbito lógico-matemático: um desafio constante.** In: WOLFFENBUTTEL, Patrícia Pinto(org). Psicopedagogia teoria e prática em discussão,2005, p.115-120, FEEVALE.
- FIorentini, Dario; LOrenzato, Sergio. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barboza (org). Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio Barboza (org). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.
- GONÇALVES, Ana Cristina Rocha **A experiência educacional da administração popular em Porto Alegre/RS (1989-2004) na perspectiva de seus secretários municipais de educação.** Porto Alegre, 2013.

- HOFFMANN, J.M.L. Avaliação mediadora -uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.
- OSTI, Andréia. (2004). **As dificuldades de aprendizagem na concepção do Professor**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp.
- SILVA, Taís Rosa da; TCC de graduação. Intervenções no laboratório de Aprendizagem e sua relação com ensinar e aprender matemática. Dezembro de 2016. São Leopoldo, Unisinos.
- SILVEIRA, Patrícia Bornoncello Silveira. Alunos não-aprendentes. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'LGNA, Maria Cláudia. **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed.ULBRA, 2007.



## LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA PEDAGOGIA FREIREANA

*Elisiana Tischler Noedel<sup>1</sup>*

*Cênio Back Weyh<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendeu-se desenvolver uma reflexão analítica considerando as possíveis contribuições da linguagem para os processos de interação, percepção e socialização do sujeito, na perspectiva da pedagogia freireana.

As principais contribuições de Paulo Freire referente a importância da linguagem como forma de socialização crítica-pensante, considerando a centralidade da comunicação e da linguagem nesse processo de constituição do indivíduo como um ser pensante e crítico, estabelece, assim a importância e necessidade da inserção do sujeito na sociedade contemporânea complexa e pluralista. Também é de nosso interesse fazer uma abordagem a respeito do compromisso da escola no sentido de ampliar as possibilidades do uso da linguagem em diferentes contextos de realização, partindo do pressuposto que a instituição é um espaço significativo de socialização, mediado pela linguagem.

O domínio da língua depende da relação efetiva e plena participação social, é por meio dela que o homem se comunica, interage, tem acesso à informação, expressa opiniões, constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1997). O domínio da linguagem, seja ela escrita ou falada, auxilia na construção de novos paradigmas, conceitos, saberes que aprimora a ação humana e pode tornar o homem um sujeito com grande potencial intelectual. Pode-se afirmar que a linguagem é um sistema de signos que

1 Mestranda do PPG Mestrado Profissional em Ensino Científico e Tecnológico – URI – Câmpus de Santo Ângelo – RS, noedelelisanat@cfjl.com.br;

2 Dr. em Educação – docente do PPG Mestrado Profissional em Ensino Científico e Tecnológico – URI – Câmpus de Santo Ângelo – RS, ceniow@san.uri.br;

possibilita ao homem considerar o mundo e a realidade. Aprendê-la não significa aprender só as palavras, mas os seus significados culturais e, através desses meios e os modos pelos quais as pessoas interagem socialmente. (BRASIL, 1997). Assim, a linguagem é considerada uma produção da humanidade e constituída, portanto, como uma prática social. Através dela o homem tem a possibilidade de torna-se sujeito, capaz de construir sua própria trajetória, tornando-se, assim, um ser histórico e social.

Nesse sentido, a linguagem vai além de sua dimensão comunicativa, pois os sujeitos se constituem por meio das interações sociais. A linguagem, possibilita ao homem representar a realidade física e social, desde o momento em que é apreendida, conserva um vínculo diretamente ligada ao pensamento. Pode-se dizer que a linguagem não só possibilita a representação e a regulação do pensamento e da ação, como possibilita comunicar ideias, pensamentos, intenções de diversas naturezas.

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, portanto, socialmente fundamental para a interação entre indivíduos. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. A linguagem é, por isso, uma atividade humana, histórica e social. Então, pode-se afirmar que é pela linguagem que o ser se constitui. A ação humana se faz pela linguagem, ou seja, a linguagem pode ser entendida como um mecanismo de ação do sujeito; agimos mediados pela linguagem.

A linguagem por ser de grande interação social, cumpre como principal objetivo inicial, a comunicação, compreensão, expressão de ideias voltadas ao senso crítico. Por meio das relações sociais que o ser humano aprende e ensina, constrói e desconstrói seu conhecimento. A constante interação entre sujeito e o mundo exterior é o processo pelo qual se dá o desenvolvimento intelectual humano. Portanto, a concepção da linguagem aceita atualmente,

compreende a língua como uma atividade coletiva, com participação efetiva e atuante, realizadora de ações através da interação social.

A intencionalidade humana de exprimir ideias, opiniões implica em uma necessidade de se fazer ouvir, expressar e entender. Essa comunicação eficaz através da linguagem se dá a partir do momento em que há troca, correspondência, ação recíproca entre indivíduos, isso sendo possível quando há interação, proporcionada por uma linguagem clara e eficaz.

## **LEITURA DE MUNDO: UMA FORMA DE LIBERTAÇÃO**

Ler, na concepção freireana, não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive, mas não é só ler, é também representá-lo pela linguagem escrita, falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se, leitura e escrita como prática de liberdade.

A escrita como objeto do pensamento e da vida, onde escrita, leitura e a linguagem tem grande poder, proporcionando conhecimento significativo de mundo. A leitura e escrita significa contribuir efetivamente, sendo que as linguagens têm sim, um fator político cultural de participação eficaz. Cabe ter bem claro que dar direito à leitura e à escrita aos cidadãos tem um papel de suma importância.

As linguagens, sendo assim, são necessárias para prática crítica-social, visando a interação participativa de suas potencialidades, dominando-as, tendo claro que esse domínio não se dará pelo simples fato dos conhecimentos, mas como mecanismo de comunicação eficaz.

Para Freire, “caminhar sobre as letras”, essa participação crítica e efetiva demanda um aguçamento do senso-crítico, acompanhando a discussão de seus problemas e de suas perspectivas, com tal domínio se desenvolve a compreensão de que os instrumentos digitais, tecnológicos. Es-

tes avanços proporcionam enviar mensagens e informações, criar uma interação em tempo real, divulgação em rede, tudo isso pode ser um caminho “freireano” de uso crítico, social e político.

O diálogo é o ato de libertação para a consciência crítica segundo Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, que traz a concepção de educação bancária, definida como aquela educação em que o professor, constituindo-se o detentor do conhecimento, transfere (sem perda) todo seu conhecimento aos alunos, que por sua vez não têm quaisquer questionamentos ou conhecimentos prévios, ocorrendo então uma aprendizagem que ele denomina passiva. Nesse ambiente só há a interação do tipo professor conteúdo, se ministra a aula de modo totalmente expositivo. Freire (2001) apresenta quatro formas de ensino expositivo: A primeira é descrita como pura transferência do conhecimento: o professor assume uma postura autoritária e assim tenta transferir seu conhecimento aos alunos. A segunda é constituída de “cantigas de ninar” (FREIRE, p.112, 2001): o professor expõe o conhecimento não de forma autoritária, mas também não desperta qualquer desafio e não estimula o aflorar da criatividade. Na terceira há um período de exposição e o restante do tempo da aula é reservado às discussões, com perguntas que os alunos podem relacionar ao conteúdo. Na quarta forma o professor não realiza nenhuma interação com os alunos, mas ele mesmo se questiona várias vezes acerca do tema, mostra o desenvolvimento de seu raciocínio e cabe aos alunos “ter a capacidade crítica de acompanhar o movimento que o professor faz, na aproximação que ele busca do tema” (Ibidem, p. 113). As duas primeiras são práticas que não levam desafios aos alunos e as duas últimas, apesar de serem expositivas, estimulam o aluno a pensar, provocam inquietação e ainda que seja sem interação, são demonstradas aos alunos o modo de raciocinar, a maneira da construção, evolução e lógica de uma ideia. Indo além desse enfoque de ensino, Freire concebe que tanto o educador quanto o educando se ensinam juntos, ambos em sua interação se educam, ocorrendo assim o diálogo



(a interação professor-aluno). O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial [...] não pode se limitar ao fato de uma pessoa “depositar” ideias em outra, como também não pode se tornar uma simples troca de ideias, que “seriam consumidas” por aqueles que estão conversando. Também não consiste numa discussão hostil [...] na imposição da própria verdade. (FREIRE, 2016, p. 135-136). O diálogo representa uma importante forma de interação entre professor e aluno, e essa interação não pode ser constituída de forma autoritária, buscando a qualquer custo uma opinião como sendo a única verdadeira, ou ainda esse diálogo sendo apenas uma conversa sem qualquer análise crítica. Entramos assim em outro campo, onde se deve buscar a mudança da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua se refere à curiosidade do senso comum, como por exemplo, a procura por saber conhecer algo novo como o surgimento do Universo. A curiosidade é essencial para a construção do conhecimento, mas não devemos ser levados apenas pela nossa satisfação ou buscar satisfazê-la naquilo que encontramos de imediato.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino [...] com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto [...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. O termo consciência tem os mesmos aspectos que a curiosidade discutida anteriormente, sendo a consciência ingênua aquela que interpreta os problemas de modo simplista, superficial, não sendo crítico, ca-

lando-se e se submetendo ao outro, tendo assim a cultura do silêncio, ou seja, uma consciência de dependência, onde o dominado precisa do dominador para ter voz, ou ser sua voz. Nesse caso a interação ocorre de forma passiva, numa educação bancária, onde a única voz que tem consciência é a do professor e apenas ele tem o conhecimento. ...a gente percebe nos alunos depois, já maiores, que – quando são convidados a participar, a atuar; quando algum professor cria condições em sala de aula para que participem ativamente - eles já foram de tal forma massacrados em termos de espontaneidade, de impulso para a ação de aprender, que praticamente começam a engatinhar na frente da gente. [...] Isso a gente vê, muitas vezes, até na universidade... (FREIRE, 2001, p.88). Nesse ambiente passivo a consciência poderá ficar sempre na curiosidade ingênua, é necessário mudar tal ambiente para que os sujeitos sejam levados à conscientização, o que ...implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica [...] homem assume um posicionamento epistemológico [...] Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade [...] Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”. Ressalta-se, assim, que a interação para Paulo Freire não pode ser de modo passivo, pois se assim o for, a aprendizagem e a criticidade se desvanecem na voz do outro, a voz do outro se torna a única verdade. Indo contra esse ensino passivo, Freire propõe então a educação problematizadora, onde o sujeito torna-se ativo, questionador, curioso, partindo da curiosidade ingênua para a epistemológica, tendo consciência daquilo que sabe e do que quer saber, do que quer ser e que todos estão em um inacabamento, em um processo contínuo de construção do conhecimento de si mesmo.

## **LINGUAGEM, CIÊNCIA E DIÁLOGO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

A partir do século XIX, ganham projeção os estudos sobre a linguagem e sua importância para a ciência. Tais

estudos seguiram basicamente dois caminhos: um que entende a linguagem como paradigma lógico-matemático na construção de sistemas formais; outro que a considera como sistema simbólico de comunicação, valorizando o significado da experiência humana social e cultural, constituído a partir da interação entre os homens, é este último caminho que vai permitir uma compreensão do papel da linguagem nas ciências humanas: a linguagem entendida como discurso, no qual se privilegia a natureza dialógica e o processo interativo. As ciências humanas passam a ter a dimensão de ciências da cultura e supõem a centralidade da linguagem: a cultura é um conjunto de significados simbólicos. Neste terreno, a obra de Bakhtin – o Círculo de Bakhtin - trata a linguagem não como um sistema abstrato, mas como um diálogo cumulativo, uma criação coletiva. Segundo Bakhtin, não existe uma realidade de linguagem fora do diálogo entre o eu e o outro, este dialogismo constitui o eixo central de sua teoria. A linguagem assume, na obra de Freire, o caminho de invenção da cidadania, na superação das condições iniciais pela ampliação da visão crítica do mundo, pelo desvelamento das contradições da realidade, pela aquisição de uma postura inquiridora diante do mundo, pela compreensão de seu papel de sujeito histórico, que faz a história e que é capaz de reconstruir um conhecimento que venha se opor à visão dominante do mundo. Segundo Bakhtin, o homem é histórico-social. A compreensão verbal é processada pelo homem a partir de sua ligação com a vida. Um enunciado se produz num contexto que é social, sempre dialógico, sempre uma relação entre pessoas. A experiência discursiva individual vai se formar na interação com os enunciados individuais alheios. Neste sentido, um enunciado está repleto de matizes dialógicos, e nosso pensamento será fruto de uma interação com pensamentos alheios; a palavra outrem que se torna palavra própria. Não se pode, portanto, ignorar a relação dialógica do enunciado. Em caso contrário, estaríamos ignorando a relação entre a linguagem e a vida, questão fundamental nas obras de Ba-

khtin e Paulo Freire. Bakhtin (1988) dá uma interpretação peculiar à natureza da relação dialógica, ou seja, entre o “eu” e o “outro”. O eu, para ele, não é autônomo, existe somente em diálogo com outros eus. O eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo. Assim, a enunciação é fruto da interação entre dois sujeitos socialmente organizados, é produto da interação do locutor e do ouvinte. A palavra é o território comum entre locutor e interlocutor. A unidade real da língua é o diálogo composto por, pelo menos, duas enunciações. Toda palavra comporta muitas faces, sendo determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém, constituindo justamente o produto da interação. Paulo Freire (1992), de maneira afim a de Bakhtin, afirma que não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros (p.117). A significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro, ele não nivela, não reduz um ao outro. Ao contrário, implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados (p.118).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As perspectivas que se referem a linguagem como mecanismo de interação social, crítica e atuante de Freire, referem-se a um tipo de educação comprometida com a formação do sujeito capaz de proporcionar condições para o desenvolvimento da capacidade do uso eficaz da linguagem que facilitam a transmissão e busca das mais variadas informações. No contexto socializador as tecnologias utilizadas estão relacionadas efetivamente nas ações do cotidiano e essa busca de informação, tenha papel atuante no exercício da reflexão.

A aquisição adequada da linguagem, essencial no desenvolvimento e na formação do sujeito, enquanto um ser social, que interage mediante a eficácia da linguagem comunicativa, considera a importância do pensamento crítico-social. A prática comunicativa, segundo Paulo Freire, é

entendida como formação humana concreta, pautada em experiências sociais, processo esse, autorreflexivo que norteia pensar sobre si mesmo, suas ações e atitudes no contexto social e cultural a qual estão inseridos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas de cada momento. Inserida em uma sociedade complexa que exige níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfaziam as demandas sociais até bem pouco tempo atrás. Por isso, a escola não pode se eximir da tarefa de oferecer aos alunos condições de melhoria da capacidade discursiva, para que possa desempenhar as atribuições que lhe são exigidas na contemporaneidade.

Certamente, oferecer recursos para que possamos aprofundar as experiências de socialização na perspectiva de uma sociedade cada vez mais plural, exige o domínio efetivo do uso adequado da linguagem com diferentes meios comunicativos, interativos em diferentes espaços culturais e sociais, cidadãos capazes de interagir das mais diferentes formas de linguagem interativa e eficaz.

Entendemos que as contribuições de Paulo Freire foram essenciais para busca do aprimoramento ao que se refere à importância da aquisição da linguagem como forma de comunicação e interação social. Além de interpretar, interferir no mundo pela ação, a escrita também é fator determinante como objeto do pensamento da vida. A linguagem, a leitura e a escrita como um distintivo do poder, são componentes dos fatos políticos culturais que requerem a participação efetiva dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2011.

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- CORTELLA, M. S. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-14, 2011.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_ **Conscientização**. São Paulo, Moraes, 1980.
- \_\_\_\_ **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.
- \_\_\_\_ **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996**. Brasília. Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1996.

## O INCENTIVO DA LEITURA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

*Amanda Jasmin dos Santos Avila<sup>1</sup>*

*Júlia Estefani Alves<sup>2</sup>*

*Taila Tais Boniatti<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Neste artigo apresentamos a seguir a importância do ato de ler, mas principalmente a importância do incentivo a leitura na vida das pessoas. Explanamos sobre as diversas formas de leitura, desde a leitura do mundo até a leitura da palavra escrita. Desde bebês até a idade adulta, todos devem ter o direito de contato com livros, ou outras formas de leitura em ambientes públicos, tendo a oportunidade de se expressar. Expressão esta, que o torna de fato um cidadão atuante na sociedade.

**Palavras-chave:** Leitura. Prática. Educação e Cidadania.

### INTRODUÇÃO

Há muitos anos vem sendo discutido a importância da leitura na vida das pessoas. Não só como um ato de aprendizagem, mas como um ato de cultura. Nós professores, sabemos que, é através da leitura que os seres se tornam pensantes, políticos e atuantes na sociedade de hoje. Mas porque a maioria das pessoas não gostam de ler? Porque elas não sentem desejo de descobrir inúmeros conhecimentos, entrar no mundo da fantasia de outras culturas, outros lugares? De enriquecer seu vocabulário, sua bagagem intelectual, de gravar a grafia das palavras, de se tornar um ser apropriado de sua fala e seu discurso enquanto ser crítico na

1 Formada em Pedagogia pela UNIGRAN. Pós Graduada em Neuroaprendizagem pela SÃO BRAZ. Diretora da EMEI Arco-Iris na cidade de Igrejinha/RS.

2 Cursando Pedagogia pela ULBRA. Vice-diretora na EMEI Igrejinhense na cidade de Igrejinha/RS.

3 Formada em Pedagogia pela UNIGRAN. Coordenadora Pedagógica na EMEI Arco Iris na cidade de Igrejinha/RS.

sociedade? Todas essas perguntas nos levam ao devido in-centivo que cada um ou cada uma, teve ou não teve, desde sua infância com a leitura.

## **A LEITURA NA VIDA DAS PESSOAS**

Quando falamos de leitura, não nos referimos somente só a leitura da palavra, como cita Paulo Freire, mas da “palavramundo”, que seria a leitura do que se vive, diariamente. Como ele cita no livro, “A importância do ato de ler”:

[...] ao ir escrevendo o texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’. (FREIRE, 1993, pag.2)

Nos pequenos detalhes, desde a nossa infância, somos leitores do mundo, da nossa vida, da nossa cultura, do contexto que nos cerca. Desde aquela brincadeira de roda com os amigos do bairro, até as lembranças de cada pedacinho da casa em que viveu na sua infância. As cores das paredes, o cheiro do café passado, do pão assado, feito por alguém de vínculo familiar. Os brinquedos favoritos, os bolinhos feitos com as mãos de terra molhada, a textura que ela tinha. Pensando na sua própria casa na infância, lá tinha árvores? Você devia subir lá. Elas eram altas, baixas, com folhas grandes e verdes forte? Ou pequenas de um verde mais sem graça, pode ser, muito provavelmente que elas mudassem de cor durante o ano...Atrás dos seus olhos de criança você lia isso, sem nem perceber. Os sabores! Ahhh, os sabores são inesquecíveis, amargos? Doces? A resistência a determinados alimentos, como, balas ao invés de saladas. O primeiro aniversário o qual a lembrança recorda, além das fotos. Você teve? Faça a leitura dele. Quem estava lá? Como era o bolo? Que cores tinham neste ambiente?

Isso se chama leitura do mundo, leitura do que se vive, leitura da realidade. Na citação acima de Paulo Freire,



quando ele cita que, na sua alfabetização que ele descobriu outras realidades além daquela que o cercava, foi quando aprendeu a ler a palavra escrita.

Através da palavra escrita que se aprende o que tem atrás do muro de nossa casa, que nos tornamos de fato cidadãos inseridos na sociedade. Através da leitura e a reflexão dela é que descobrimos novos saberes, histórias, costumes, e até mesmo a infância de outros adultos, pela narração de sua vida. Porém, também é preciso respeitar a base de cada ser, que é sua leitura de mundo, começar na sua realidade para que se possa inserir outra, como diz Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1993, pag.19)

A partir da fala de Freire, podemos perceber a importância de partir daquilo que a criança, o jovem, o adulto, vive. Isso não somente quando se alfabetiza, mas se torna um exercício de leitura para a vida. Só se pode conhecer algo novo, quando já se apropriou do que já conhece.

Então isso leva o dilema: porque a maioria das pessoas não gostam de ler? Será que elas já leram pelo menos um livro durante seu período da vida, por prazer? A maioria das respostas é não. As pessoas têm se tornado seres práticos. Rotina, trabalho, filhos, faculdade, a correria do dia a dia, consome quase, senão todo o tempo das pessoas. Por isso, percebe-se que se lê somente o que é obrigatório.

Isso não vem de hoje, e não fica só no Ensino Superior. Dentro da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, oferecidas pelo Estado e Município, pode-se ver o mesmo problema: o ato de ler para obter somente resultado, não prazer.

Como um texto para fazer uma prova, um livro para fazer um seminário que terá perguntas aleatórias (que apavoram os alunos) e que valerá nota, ler um artigo e fazer uma síntese sobre ele, um resumo...e assim por diante.

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão, que urge, ser superada. (FREIRE, pag.27, 1993)

Na Educação Infantil, obviamente que a cobrança é menor, mas ainda assim, tem alguns professores, que muitas vezes sem querer, acabam fazendo. Por exemplo, a professora senta todos no tapete da sala e diz: “Agora a ‘profe’ contará uma história, tem que prestar atenção porque depois, vamos fazer um desenho sobre ela! Quem não prestar atenção não vai saber o que fazer!”.

A leitura na Educação Infantil, mesmo sendo visual, auditiva e sensitiva também é uma leitura.

A leitura nunca deve ser levada como um ato somente para resultados. Isso se faz na vida acadêmica, onde o educando terá maturidade de saber, que para se apropriar de algo ele precisa fazer um esforço, mesmo não sendo do seu interesse, porém, se faz necessário. Na infância, nos primeiros anos das séries iniciais, porque não se fazer a leitura como algo prazeroso? Permitir que os alunos possam ouvir uma história com a imaginação do abstrato voltado totalmente para o lúdico e não com a preocupação do que irão desenhar depois, para não desagradar seu professor.

A leitura nos liberta. A leitura nos dá propriedade. A leitura leva a outros países, culturas...a leitura pode emocionar, fazer sorrir ou chorar. A leitura aumenta o vocabulário, auxilia na memorização da grafia das palavras, auxilia o pensamento e discurso crítico...faz com que o ser conheça algo até então desconhecido. Vai além de conteúdos. Como dizia Voltaire: “*A leitura engrandece a alma*”. (Voltaire, 1777).

Na sociedade atual, se faz mais do que necessário, engrandecer a alma. Estamos vivendo um momento crítico onde esperanças estão sendo esgotadas pelos poderes públicos. Política, que fazemos parte. Cabe sim, a nós, professores, incentivar, aqueles que nos rodeiam, sejam eles, crianças, jovens ou adultos a lerem. Começando a fazer isso de uma maneira prazerosa. Fazendo com que todos vejam

a leitura como amiga, e todo o conhecimento que vem com ela como resultado. Resultado de um momento que trouxe conhecimento com o desejo de se tê-lo, não obrigação.

Quando falamos de que os professores devem sim se fazer presentes na vida dos educandos e na conquista da leitura crítica destes, para com o mundo, também falamos de política, de atualidade, de poderes, de legislação, de sociedade. Paulo Freire também diz o seguinte:

Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação e a política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, sem que esteja atento à questão do poder (FREIRE, 1993, pag. 35).

Ser cidadão é estar inserido em uma sociedade onde existe um poder maior, o qual seguimos e respeitamos. Assim como, é através de cada um que compõe sociedade é que ela se torna ou não positiva. A leitura nos faz pensar. Pensar, de uma maneira crítica, nunca foi tão importante quanto agora.

Por isso é fato: precisa-se colocar dentro das escolas, a leitura crítica na vida dos alunos, e de todos que fazem parte do contexto deles. A leitura é cultura. Cultura que não se faz sozinha. Precisa-se cultivar. Diariamente. Ler faz o ser pensar, quando pensamos e questionamos, aí sim, de fato existimos como seres atuantes na sociedade "*Penso, logo existo*". (DESCARTES, RENÉ, 1637).

Com este artigo então trazemos exemplos de práticas feitas na Educação Infantil, já que, como diz Paulo Freire: "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática". (FREIRE, PAULO, 1997).

## **ESTIMULO A LEITURA DESDE A INFÂNCIA E A LEITURA QUE AS CRIANÇAS FAZEM DO MUNDO**

Sabemos que a leitura oferece uma infinidade de conhecimentos, que o ato de ler irá trazer muitas riquezas

para o aprendizado das crianças, este aprendizado que irá oferecer novas oportunidades e proporcionar às crianças o contato com a leitura. Contudo, antes disso, precisa-se proporcionar o incentivo a leitura sendo responsabilidade dos adultos, com o futuro desta criança. Não podemos garantir este incentivo no ambiente familiar, mas como instituição de ensino, temos o dever de fazê-lo. Infelizmente, ainda temos professores que não têm ideia do tamanho deste compromisso e deste ato que deve se tornar hábito e rotina dentro das escolas, mesmo com os bebês. Estimular uma criança ler não só livros, mas o mundo que a rodeia. Pode ser uma simples atividade de rotina, que parece sem sentido, mas aos poucos viemos conquistando os professores a ter este olhar sensível, percebendo que enquanto uma criança olha, observa, manuseia um livro, ela está absorvendo as informações contidas nele, fazendo a leitura visual, sua capacidade de compreensão e concentração aumenta, trata-se de algo grandioso.

Na nossa escola, temos diversas maneiras de estimular as crianças. A leitura pode ser realizada em conjunto, onde a criança acompanha o professor durante a leitura e na contação de histórias, ou por meio individual onde a criança por si só escolhe o livro que quer olhar e manusear. Seja por meio do tato, com livros emborrachados, com relevos, texturas, sons, enfim, com ilustrações atrativas, ou simplesmente pelo ato de ouvir a história, sendo estas representadas através de momentos lúdicos. É de fundamental importância acompanhar as crianças no contato com os livros, para que desde pequenos tragam consigo a necessidade de cuidar dos mesmos e para que tenham entendimento que os livros são ferramentas de aprendizado e prazer no momento da leitura.

Quando incentivamos e proporcionamos momentos de leitura a uma criança, estamos possibilitando chances de ela estar integrada com o meio em que vive. A prática da leitura é necessária para ampliar a visão do mundo, quando conseguimos fazer com que as crianças tomem gosto pelos livros, estamos criando novos leitores para a

nossa sociedade. Desta forma também, estamos possibilitando a vivência de emoções, exercendo o mundo da fantasia e da imaginação. Leitura essa que pode ser realizada de diferentes maneiras.

Sabemos que ninguém consegue ler primeiro a palavra, pois a primeira coisa que temos a nossa disposição para ler é o mundo, assim trazendo conosco a nossa experiência de vida. Por isso, a leitura na infância, se torna tão importante. Isto quer dizer que, mesmo antes da sua alfabetização, a criança realiza a leitura do seu jeito, folheando as páginas e observando as figuras, as texturas, fazendo menção aos gestos, que observou durante a leitura da professora, dos pais ou até mesmo de outras crianças.

A leitura não se dá somente pelo ato de ler as palavras escritas, mas sim de se ler o livro pelo todo, mesmo quando uma criança que ainda não aprendeu a juntar os símbolos para compreender as palavras escritas ela já lê, ela lê o que vê no livro, as suas imagens, suas cores, texturas. Diante deste processo de conhecer e se apropriar da leitura a mediação do professor é muito importante, pois o professor deve estar ali com a criança, mostrando o livro, conversando com ela sobre o que tem nele, que desenho é aquele, de que cor ele é, desta forma transmitindo o conhecimento das imagens que estão presentes em seu cotidiano para que depois a própria criança tenha essa percepção do seu conhecimento com o mundo que a rodeia.

Os livros provocam a imaginação, o faz de conta, despertam a criança para um mundo fantástico, um mundo mais lindo onde tudo é possível, os livros fazem com que eles entrem cada vez mais no mundo da fantasia e do conhecimento.

A partir do momento que as crianças têm o contato com os livros e com mundo da leitura, estes vêm para ampliar conhecimento e estimular a imaginação.

Quando a criança conhece o cachorro, o gato, conhece a árvore e as suas cores, conhece as flores, isto tudo faz parte da leitura que ela fez do mundo que a rodeia. É

importante ressaltar que a participação dos pais no processo de formação do leitor é de extrema importância, que os pais desde cedo devem incentivar os filhos a lerem, e desta mesma forma apresentar a eles os livros e deixar que eles os explorem.

Assim quando as crianças começam a frequentar a escola, a professora deve dar continuidade a estes momentos de interações com os livros e com o mundo da leitura, o professor deve sempre estar aberto a trazer histórias para contar as crianças, trazendo junto com estas histórias momentos lúdicos e prazerosos para que quando as crianças tiverem que sentar para ouvir uma história seja algo prazeroso para eles, que seja interessante ouvir o que a professora está contando, olhar as imagens que compõe o livro, que fazem parte daquela história, desta forma relacionando a leitura do mundo com a das palavras, uma criança que compreende o que está a sua volta e que conhece o mundo, consegue ser alfabetizada mais fácil.

O professor deve ser dinâmico no incentivo a leitura com suas crianças, deixando-as participar da escolha dos livros, tendo uma relação de troca, desejo, escolha e não os tornando somente ouvintes.

## **RELATO DE PRÁTICA DO INCENTIVO A LEITURA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ENVOLVENDO CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS**

Pensando em diferentes formas para incentivar e envolver as crianças, jovens e adultos no mundo da leitura, a Escola de Educação Infantil Valério Armindo Rothe e seu grupo de profissionais, organizou o projeto do clube do livro, denominado como: "Pensarte" (pensar sobre a arte), que teve como objetivo inserir a comunidade no ambiente escolar, incentivando e estimulando o prazer pela leitura, bem como, unir as pessoas proporcionando o contato humano, que muitas vezes se torna restrito devido à correria do dia a dia, e pelo uso excessivo das redes sociais, entre outras tecnologias.

Inicialmente a escola foi decorada com diversos elementos para receber a comunidade escolar, porém sem nenhum comunicado previamente, servindo como pistas de algo novo que viria acontecer neste espaço. As famílias e as crianças se encantavam com personagens ali expostos, dando vida à imaginação. No ambiente foram colocadas grandes rosas, móveis de planetas, estrelas, fundos musicais, frases e as profissionais usavam capas e coroas. Após esta abordagem estética as famílias puderam conhecer a proposta do clube de leitura, decidindo por aderir ou não a proposta, quem optou pela adesão adquiriu e iniciou a leitura do livro, “O Pequeno Príncipe”.

Posteriormente em encontros na escola, o grupo de pessoas que aderiram o projeto, reuniam-se para dialogar e refletir sobre quais as mensagens que o autor passa em sua obra, desta forma em rodas de conversas, dialogávamos sobre diferentes opiniões, relatos de vivências, fazendo relação com a leitura, bem como também, fortalecendo os laços afetivos entre todos que naquele momento participavam.

Em cada encontro conversávamos sobre alguns capítulos, e diferentes formas de artes se faziam presentes, envolvemos músicas, poesias, vídeos e dramatizações. Não deixando de evidenciar, é claro, os relatos das crianças, pois algumas famílias realizavam a leitura junto aos filhos em casa, e estes traziam estes relatos valiosos para nossa roda de conversa. Os encontros foram ocorrendo durante o segundo semestre do ano de dois mil e dezesseis, onde crianças, jovens e adultos, estavam conectados, não por uma rede social, mas por uma leitura prazerosa.

No último encontro tivemos a alegria de unir a todos, crianças, jovens e adultos em um mesmo encontro, onde cada família confeccionou uma rosa com seus filhos com materiais diversificados. Neste dia, as famílias puderam fazer analogia comparando a importância da rosa para o “Pequeno Príncipe”, como as crianças em suas vidas. Um momento que foi registrado com fotografias, sorrisos e muito amor.

Como este projeto encantou a escola e envolveu a todos, nosso encerramento do ano foi com o tema do livro. Onde, cada turma representou um dos lugares por onde o Pequeno Príncipe viajava em busca do Papai Noel. No final da apresentação, chega ao Polo Norte, onde encontra o tão esperado Papai Noel. Um momento inesquecível e envolvente.

Por fim, fomos presenteados com relatos das famílias demonstrando a satisfação de terem vivenciado este projeto.

## **CONCLUSÃO**

Todo conhecimento que o mundo da leitura pode nos oferecer é mágico. O que ainda falta, contudo, é conseguir plantar a semente do desejo da leitura na vida das pessoas. A escola tem, não só como dever, mas como necessidade de estimular as crianças, jovens e adultos a leitura, para que estes se tornem seres políticos atuantes na sociedade.

Deve haver dentro dos espaços escolares momentos de leitura lúdica, teatral, crítica e reflexiva. Quando oferecemos momentos de hora do conto, dramatizações, oficinas literárias com jovens, clube do livro com as famílias, rodas de conversa com poemas, citações ou até mesmo frases e a partir destas vivências dialogamos, de fato, podemos ter a certeza de que aquela pessoa teve o direito de ler, relatar, se expressar, de se fazer compreender, ou pelo menos tentar, colocar aquilo que foi sua leitura, sua interpretação, que é particular.

Estamos em um país com muitas pessoas que são alfabetizadas, porém, acabam entrando no grande dilema do "analfabeto funcional", aquele que sabe ler, mas não sabe interpretar, compreender, aquilo lê.

Não basta somente decifrar códigos. Não basta apenas juntar sílabas e conseguir pronunciar aquilo que se escreve. É preciso, é necessário, primeiramente, ler e compreender cada dia de nossas vidas, com a ajuda daqueles que fazem parte, do que chamamos de verdadeira educação.



## REFERÊNCIAS:

- FREIRE, Paulo. **A importância do ator de ler**. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1993
- FREIRE, **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997
- VOLTAIRE. **Conselhos a um Jornalista**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1777
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



## O PRAZER E O GOSTO DA LEITURA E ESCRITA COM A TURMA 2º ANO: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DE PAULO FREIRE

*Angela Aparecida do Nascimento<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O trabalho apresenta uma experiência de alfabetização com a turma do 2º ano o qual é processo de um trabalho metodológico desenvolvido no ano anterior (2017) e que continua este ano. Neste decurso compreendemos, inspirados em Freire, que na alfabetização precisamos de amor, alegria, comprometimento e responsabilidade para poder realizar um trabalho competente e sério. Acreditar que cada criança é sujeito da sua própria história é compreender que podemos criar e transformar o mundo (Freire, 1979). No decorrer do semestre foram desenvolvidos várias formas de alfabetização para que os alunos pudessem aprender a ler e escrever. Com a certeza de que cada criança tem o seu tempo para desenvolver o seu amadurecimento e é importante que o professor tenha essa consciência e respeitá-los na diversidade. O relato descritivo é uma reflexão pessoal, mas que está relacionada a um trabalho coletivo.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Afetividade. Leitura e escrita. Alegria.

### INTRODUÇÃO: EXPERIÊNCIA DE CONTINUIDADE DA ALFABETIZAÇÃO COM A TURMA DO 2º ANO

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao quais todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

<sup>1</sup> Pedagoga pelo curso de Pedagogia com ênfase em Educação Popular (PU-CRS e AEPPA) e especialista em Educação Popular e Movimentos Sociais (ISEI de Ivoti, Instituto Brava Gente e AEPPA). Professora da educação básica.

Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. (FREIRE, 1979, p 20).

Trabalho com do 2º ano B, com 30 alunos, no primeiro semestre maioria dos alunos encontra alfabetizados, cuja leitura e escrita já estão bem desenvolvidas. Este trabalho vem sendo realizados desde 1ºano, por isso esse trabalho docente não é realizado sozinho. Dá-se coletivamente. Neste ano continuo com a mesma turma, porém, a família aluno e a escola estão comprometidos com o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social de cada criança. Por fim, os alunos e a professora foram privilegiados sendo assim, dando continuidade com este trabalho realizado que deu certo e que continua. Na sala utilizo várias metodologias e que os alunos gostam e sintam alegria de estar no ambiente escolar.

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao quer-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem qual a prática educativa perde o sentido. (FREIRE,1996, p 142).

Alegria deve estar na escola, na sala de aula onde o aluno ao entrar na escola sinta bem e alegre, mas não é qualquer alegria. É a alegria pelo ato de aprender e querer estar neste espaço e voltar sempre. Também que desperta o prazer e a curiosidade de perguntar.

Construímos a rotina da turma: chamada, ajudante do dia, a roda de conversa, atividades, leitura, lanche, recreio, pracinha, jogos pedagógicos e hora de ir embora.

Desta forma iniciamos a aula. E cada aluno é responsável pelo trabalho realizado dentro da sala de aula. Portanto,

cada aluno fez seu crachá com nome completo e este crachá é distribuído pelo ajudante do dia. Então o aluno recebe o crachá e coloca em cima da classe. No final da aula o aluno recolhe todos os crachás e os guardam.

O ajudante do dia segue a ordem alfabética quando termina todas as letras alfabéticas começamos sucessivamente. Enfim, a turma já está familiarizada e são comprometidos com esta tarefa que por sinal faz com amor e alegria para que todos desenvolva sua autonomia.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (FREIRE, 1996, p. 64).

Na leitura estão lendo pequenos textos como: Par-lendas ,trava línguas fábulas e outros , interpretando e escrevendo frases e palavras simples , complexas e pequenos textos. Na matemática faz cálculos adição e subtração com transporte e retorno. Com a turma tenho pesquisado as ativid-ades para trabalhar. São muitos curiosos e estão sempre querendo mais, ou seja, ir além. Com certeza é um desafios constante, com a turma alguns alunos que necessitam tam-bém de atendimento especial e foram encaminhados para sala de recurso. E alguns alunos necessitam ser encaminha-dos para neurologista, psiquiatra e psicologa, pois, apresen-tam dificuldades de aprendizagem.

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem os educandos e à própria prática educativa de que participo. Essa abertura ao querer bem não signifi-ca, na verdade, que, porque, professor, me obrigo a querer bem todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assus-ta, que não tenho medo expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de

autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p.141).

Tenho realizado o trabalho com muito carinho e estímulo com os alunos, para que desenvolva autonomia neste processo de alfabetização. Acredito que a turma estão felizes e amam aprender, pois entre eles percebo que são assíduos e não faltam na aula. Quando não tem aula não gostam.

Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios mas também provocadores de alegria. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que - fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegre. (FREIRE, 1995, p. 72).

A turma quer estudar, as atividades realizadas na sala os alunos fazem com muito empenho, alegria, caprichoso e organização com seu caderno e materiais. Entretanto, na apresentação do dia das mães, dia dos pais e no final do ano, os alunos declamaram poemas, foi um momento lindo. As mães e a comunidade ficaram emocionadas vê-los lendo.

Segundo Paulo Freire o professor precisa ter diretividade. Tenho procurado despertar o gosto da leitura. Como, na sala temos o cantinho da leitura, os livros infantis ficam em uma caixa, quando os alunos terminam atividades escolhe o livro e lê. Afinal, os aluno escolhe o livro na biblioteca e levam para casa. Esse hábito a turma já tem desde 1ºano. Desta maneira os alunos estão criando o gosto e o prazer pelo ato de ler e escrever.

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E apreender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, apreender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE 2000, p 8).

Nas series iniciais é fundamental criar o hábitos da leitura para que todos os alunos sintam o prazer de ler e que levam para sua vida adulta. O que falta nas escolas e desenvolver este hábito de leitura já na infância.

Acredito que alguns professores estão comprometidos com a educação já estão fazendo, mas que ainda falta nas escolas criar mais espaços e ambientes para leitura, que os alunos criam o hábito de ler.

Por enfim , profissional fazendo a sua parte já está fazendo a diferença na vida de cada criança. Este trabalho do qual proponho para meus alunos é realizado com amor e dedicação com alunos.

No 3º trimestre fiz uma reunião com os pais e expliquei o meu trabalho a ser feito com a turma. Sendo assim, disse que iríamos trabalhar com pequenos textos, onde o lia as histórias para a turma e a partir, desta leitura os alunos poderiam usar a imaginação e a criatividade e construir a sua história.

Deixei as famílias em consciente que o objetivo não é a ortografia, mas sim que cada aluno tenha o raciocínio da escrita o início, meio e fim. Então cada aluno recebeu um saquinho plástico e desenharam e escreveram o seu nome. Foi colocado na sala, para que quando fizesse a sua escrita o colocavam no seu local respectivamente. No final de cada mês retiro para lê-los e avalia-los. Já no final do ano montei um livro com a sua escrita e cada um recebeu om a avaliação final e puderam levar para casa.

O conhecido sempre toma forma do conhecente”, ou seja, toda leitura é sempre a partir de minha realidade, do contexto em que me encontro, e não do discurso abstrato do emissor. O aprendizado comum, que liga a teoria e práxis, só se dá a partir da realidade coletivamente refletida. (BETTO, 2000, p.77).

Com certeza no decorrer do trimestre foram muitas escritas e os alunos chegavam a pedir para escrever os textos, pois a combinação com a turma foi de que a escrita

faríamos na segunda feira, quarta feira e sexta feira. Com este trabalho a turma já tem a rotina diariamente. Se por algum motivo não fazíamos me cobrava. Então percebi que os alunos já tinha despertado o gosto pela e escrita também. Contudo, pedia para que o aluno o lesse a história para os colegas, alguns faziam com muita alegria e coragem.

Na sala de aula temos a diversidades de alunos o que gostam e se interessa pelas outras formas de expressão, como: desenhar, jogos pedagógicos e brincadeiras para desperta o gosto de ler e escrever. Sabemos que alguns alunos têm algumas dificuldades de aprendizagem, e para ajudá-los proponho esta metodologia que vem sendo desenvolvidos com os alunos.

Além disso, construímos um livro com atividades de alfabetização, onde todos os alunos receberam seu exemplar, mesmo os que apresentam dificuldades o receberam.

Os alunos que tinham dificuldades receberam também outro livro com atividades diferenciado de 1º ano. Uma maneira de alfabetiza-los, já que ainda não estão alfabetizados.

A alfabetização tem de ampliar-se em diferentes linguagens. Não é só aprender a ler e escrever; é apropriar-se de um conhecimento básico em todos os níveis da vida, que o ser humano possa progressivamente ter condições de responder às perguntas essenciais que nosso corpo, nossa existência cotidiana nos colocam. (Faundez, 1985, p. 90).

Com as metodologias participativas desenvolvidas na turma conseguimos construir relações comprometidas com o processo de aprender e ensinar. Comprei alguns livros infantis e fiz o sorteio na sala de aula, sendo assim, os alunos que foram sorteados ficaram radiantes de ter o livro para lê e estudar. A expressão de alegria em seus rostos era evidentemente percebida. Os desafios são muitos, mas tenho realizado com *rigoriedade metódica* um trabalho comprometida com as bases da educação popular que aprendi na graduação e especialização. Acredito que ao longo dos anos a semente foi lançada e virão os frutos



de um trabalho educativo realizado nos anos iniciais da educação básica.

No meu entender, a escola deve ser um ambiente que precisa estar bem e propício para receber os alunos com alegria e boniteza. Boniteza na Escola:

Escola é:

O lugar onde se faz amigos,  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...  
Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha que estuda,  
que se alegre, se conheça, se estima.

O diretor é gente,  
O coordenador é gente, o professor é gente,  
o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor  
na medida que cada um

se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de "ilha cercada de gentes por todos os lados".

Nada de conviver com pessoas e depois descobrir  
que não tem amizade a ninguém,  
nada de ser como tijolo que forma parede,  
indiferente, frio, só.

Importante na Escola não é só estudar, não é só trabalhar,

É também criar laços de amizade,  
É criar ambiente de camaradagem,  
é de conviver, é se "amarrar nela" !

Ora, é relógio ...

numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer,  
fazer amigos, educar-se,  
ser feliz.

Esta boniteza pode estar no ambiente escolar da quais todos estamos inseridos e convivemos com pessoas que amam, se alegram e sofrem, mas que estamos no processo

de aprendizagem e que nos tornam mais humanos e felizes. O conhecimento nos liberta e nos faz ser seres críticos.

## CONSIDERAÇÃO FINAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Percebi que os alunos foram para o 3º ano alfabetizados, com a noção da leitura, escrita e o raciocínio lógico da matemática, resolvendo operações: subtração com retorno e adição com transporte. Também fazem interpretação textual e construção de frases.

Com certeza, as famílias comunidade, equipe diretiva e professores estão contentes pelos avanços cognitivo dos alunos, exceto alguns alunos mesmo com este trabalho desenvolvidos não conseguiram avançar, precisaram de mais tempo na escola para ir além.

Devemos acreditar no potencial de cada aluno e encaminhá-los para os especialistas, para dar mais atenção e atendê-los individualmente na dificuldade de aprendizagem de cada aluno.

Perceber-se o desempenho e desenvoltura dos alunos são significativos no avanço cognitivo, intelectual e social. O aluno é uma semente que precisa de cuidado e amor para despertar o prazer e o gosto pela vida de aprender sempre. Freire com seus textos contribui para a reflexão teórica sobre a minha prática educativa de estar sendo professora das classes populares.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, 39ed. Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. [coleção Educação e Comunicação vol. 1.]
- FREIRE, Betto, **Essa Escola Chamada Vida**, São Paulo, ed Ática, 2000.

Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por Uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Coleção Educação e comunicação; v. 15, ed. 4.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.



## O QUE VOCÊ QUER QUANDO CRESCER? ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: PROJETOS DE VIDA EM BUSCA DO *SER MAIS*

*Sabrina Burin*<sup>1</sup>

*Lizandra Andrade Nascimento*<sup>2</sup>

**RESUMO:** O Projeto de Extensão Universitária ***Orientação Profissional – Projetos de Vida*** pauta-se no objetivo de propiciar a reflexão e o diálogo sobre o mundo do trabalho, as exigências em termos de habilidades e competências, bem como as possibilidades de realização pessoal e profissional. A metodologia contempla um conjunto de ações, dentre as quais destacam-se: a busca de aprofundamento teórico sobre orientação profissional; visita às Escolas; realização de entrevistas com as turmas de 3º ano do Ensino Médio; realização das oficinas; avaliação e replanejamento. Foram desenvolvidas as seguintes atividades: - visitas a doze escolas de Ensino Médio da região de São Luiz Gonzaga; - sessões de bate-papo sobre escolha profissional; - Caravana do Conhecimento em São Luiz Gonzaga e São Borja; - debate sobre temas sugeridos pelos estudantes; - entrevista com profissionais de diferentes áreas. Por sugestão dos participantes, foi oportunizado um curso tira-dúvidas sobre o ENEM. Na continuidade do projeto, será reforçada a parceria com as equipes diretivas, em especial, com as orientadoras educacionais das escolas, bem como serão propostas ações para envolver as famílias nas reflexões. Frente ao exposto, verificamos como fundamental o autoconhecimento, desafiando os estudantes a analisarem suas próprias competências, fragilidades e tendências, aprendendo a buscar o aperfeiçoamento constante. Também é indispensável am-

1 Acadêmica de Educação Física na URI – São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica – CNPq. E-mail [sabrinabeburin@hotmail.com](mailto:sabrinabeburin@hotmail.com).

2 Professora orientadora. Docente na E.E.E.F. Piratini e na URI-SLG. E-mail: [lizandra\\_a\\_nascimento@yahoo.com.br](mailto:lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br).

pliar as informações sobre o mundo do trabalho, compreendendo as especificidades e as exigências contemporâneas, articulando a adequação ao mercado com a realização de sonhos e anseios, possibilitando aos indivíduos a vivência da vocação para *ser mais*, especialmente aos jovens das classes populares. Aí reside a oportunidade de recuperar a dimensão do sonho e da utopia.

**Palavras-chave:** Orientação Profissional. Mundo do Trabalho. Projetos de Vida. *Ser mais*.

## INTRODUÇÃO

Ao longo da operacionalização do Projeto **Orientação Profissional – Projetos de Vida** temos percebido a relevância da temática central desta proposta – a abertura de espaço de diálogo com os estudantes. O propósito de promover ações diversificadas voltadas à escuta dos anseios, à ampliação dos conhecimentos a respeito dos diferentes cursos e profissões disponíveis na contemporaneidade e à orientação profissional, tem sido atingido satisfatoriamente. A adesão das Escolas de Ensino Médio, a parceria com as direções e serviços de orientação educacional, bem como a articulação dos diferentes setores da Universidade, são fatores decisivos para o êxito das atividades executadas.

A proposta não se restringe à discussão sobre profissões e tendências de mercado. Procura-se abordar o mundo do trabalho e suas especificidades no contexto atual, o sentido da vida e a necessidade de desenvolvimento das múltiplas lateralidades humanas. Mais do que auxiliar os jovens na escolha de uma profissão, almejamos subsidiá-los em um processo de reflexão sobre sua pertença ao mundo e sua inserção na comunidade como cidadãos, a oportunidade de *ser mais*, de superar as limitações e situações opressoras. No presente artigo, apresentamos dados referentes às ações desenvolvidas a partir das visitas às escolas, do mapeamento dos principais anseios e das percepções dos jovens a respeito da Universidade e de **seus projetos para o futuro**.

## **METODOLOGIA**

- O Projeto está sendo desenvolvido nas seguintes etapas:
- 1 – Contato com as Escolas e inscrição das turmas de 3ºs Anos do Ensino Médio no Projeto.
  - 2 – Visita às turmas para contato inicial e coleta de dúvidas, interesses e sugestões.
  - 3 – Ciclo de palestras com os Coordenadores dos Cursos de Graduação da URI – SLG.
  - 4 – Sessões de bate-papo com bolsistas e acadêmicos dos diferentes cursos da URI-SLG.
  - 5 – Aplicação de testes de orientação profissional. Devolução individualizada.
  - 6 – Oficinas de orientação profissional (temas diversificados).
  - 7 – Culminância com a exposição de trabalhos produzidos ao longo do processo.

## **RESULTADOS**

O Projeto pauta-se no objetivo primordial de oportunizar momentos de reflexão e diálogo sobre o mundo do trabalho, as exigências em termos de habilidades e competências, bem como as possibilidades de realização pessoal e profissional no cenário contemporâneo. Por isso, adotamos uma perspectiva ampla. Como referem Melo-Silva, Lassance e Soares (2004), no contexto brasileiro, a Orientação Profissional é compreendida como a ajuda para a tomada de decisão em momentos específicos, tais como: a passagem de um ciclo educativo a outro; a transição dos estudos ao mundo do trabalho; mudança de ocupação ou emprego ou preparação e adaptação para a aposentadoria.

Dentre as ações executadas, destacam-se: a busca de aprofundamento teórico sobre orientação profissional e, portanto, à medida em que desenvolvemos as ações, corroboramos a percepção de que trata-se de um tema desafiador e

complexo. A grande participação das escolas demonstra que os estudantes anseiam pela discussão desta temática. Nos diálogos com estudantes e as equipes diretivas, surgem alguns subtemas como: - o entendimento da adolescência e suas especificidades e a questão da opção por uma profissão; - a análise da realidade do mundo de trabalho contemporâneo; - a influência familiar nas escolhas dos jovens; - o papel da escola; - os desafios do mundo do trabalho.

Para Krawulski (1991), a Orientação Profissional diz respeito ao acesso a informações profissionais sobre cursos, mercado de trabalho, oportunidades, especializações, como também ao papel de auxiliar aos jovens a fazerem uma reflexão sobre a relevância do trabalho. Desse modo, a orientação profissional propicia mais do que a escolha de uma ocupação ou emprego, permite a reflexão sobre a adequação das próprias potencialidades às exigências do mercado de trabalho, bem como aos significados do exercício profissional e o espaço que este ocupa na vida dos indivíduos.

Um dos compromissos de um processo de orientação é propiciar o contato com o mercado de trabalho e com o maior número possível de profissionais, podendo conhecer, amplamente, as dificuldades, as conquistas e os desafios enfrentados no cotidiano e por consequência poderão fazer escolhas mais sensatas, baseando-se na reflexão sobre si mesmos (conhecendo suas potencialidades e limitações) e sobre as profissões (averiguando como são os cursos de formação e a realidade do mercado em cada ramo).

Mandelli, Soares e Lisboa (2011, p. 6) afirmam que:

O orientador profissional tem o compromisso social de sensibilizar os jovens para uma escolha profissional/ocupacional coerente com suas possibilidades. E, ainda, para a construção de uma identidade profissional pautada no autoconhecimento, na informação sobre o mercado de trabalho e no desenvolvimento de um posicionamento crítico e consciente a respeito de suas escolhas e de suas limitações. É necessário compreendermos a OP para além da escolha do curso universitário, posicionando-a como facilitadora de escolhas.



Orientar os estudantes envolve a responsabilidade pela escuta dos anseios dos mesmos, em primeira instância, para que se sintam acolhidos e compreendidos. A seguir, é preciso promover o autoconhecimento, de modo que os jovens reflitam sobre si mesmos e busquem a superação de possíveis limitações, percebendo-se capazes de avançar em termos de conhecimentos e de habilidades. O passo seguinte refere-se à leitura de mundo, tal como a concebe Paulo Freire (1996), a partir da qual os indivíduos podem entender de forma crítica o contexto em que se inserem, verificando a profissão não apenas como forma de assegurar o sustento próprio e da família, mas como meio de desenvolver-se e de exercer a cidadania, contribuindo para a edificação de um mundo melhor para o coletivo.

Concordamos com a concepção de orientação profissional enquanto projeto de vida, como defendem Mandelli, Soares e Lisboa (2011, p. 8), o projeto de vida está associado a uma possibilidade de futuro, implicando um movimento através da temporalidade. Segundo as autoras, quando se trata de projeto refere-se a possibilidades de vir a ser, de “[...] identidades futuras possíveis. Todas poderiam estar expressando a inesgotável plasticidade do humano contida naquela tenra vida” (CIAMPA, 1987, p. 35).

Assim sendo, o projeto de vida constitui-se como possibilidade de mudança. Portanto, como argumenta Soares (2002, p. 76):

[...] o projeto é, ao mesmo tempo, o momento que integra em seu interior a subjetividade e a objetividade e é, também, o momento que funde, num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado.

Conceber a orientação profissional como constituição de projeto de vida vincula-se com a integração das múltiplas dimensões humanas e com a canalização das potencialidades individuais para a realização pessoal e profissional. Nessa perspectiva, a noção de planejamento torna-se

fundamental, para que os estudantes possam elaborar seus planejamentos, organizando sua trajetória e estabelecendo as principais atividades e comportamentos necessários para o alcance de objetivos e metas.

De acordo com a 32ª CRE, a área de abrangência desta Coordenadoria contempla onze municípios (Bossoroca, Cai-baté, Dezesseis de Novembro, Mato Queimado, Pirapó, Porto Xavier, Rolador, Roque Gonzales, Santo Antônio das Missões, São Luiz Gonzaga e São Nicolau. Na idade esperada para o Ensino Médio, entre 15 e 17 anos, 87,38% dos jovens frequentam escolas e 55,14% estão no nível desejado. As taxas de reprovação e abandono são de 17,5% e 12,7%, respectivamente. A Rede Estadual responsabiliza-se por 97,5% das matrículas.

A preocupação com o ingresso desses estudantes no Ensino Superior é significativa e necessária. Isso porque, como comprovam os dados do relatório *Education at a Glance* (Um olhar sobre a educação), divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que analisou a situação de 35 países membros da entidade e de outras dez economias, como Brasil e Argentina, nos anos de 2014 e 2015. Segundo o referido relatório, mesmo com o custo elevado, o índice de brasileiros que chegam à universidade ainda é baixo.

A realização do projeto configura-se, também, como uma forma de incentivar os alunos a continuarem seus estudos, principalmente no que se refere à inserção no mundo do trabalho e alcance de melhores condições de vida. Consequentemente, ganha sentido especial a promoção da escolarização e do acesso à educação formal, buscando atender às especificidades destes alunos, valorizando sua cultura e suas experiências, articulando-as ao mundo do trabalho.

Para Freire (1987, p. 120) o importante

de uma educação libertadora e não 'bancária', é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

O trabalho de Orientação Profissional na escola pode auxiliar no resgate da autoestima do aluno. Para Ferretti (1988, p. 15), o principal objetivo da orientação profissional seria “auxiliar o indivíduo no processo de escolha de modo que este realize opções ocupacionais adequadas”. Quando se entra no mundo de como se trabalha com orientação profissional, é preciso considerar o sentido que os alunos dão às suas trajetórias pessoais, o sentido que os sujeitos constituem a respeito de cada profissão e o sentido que dão às escolhas profissionais.

Capella (2016) caracteriza o empreendedor como um ator que persegue seus interesses de maneira intencional, promovendo alterações nos arranjos institucionais. Em decorrência da ação dos empreendedores, as organizações transformam-se, aproveitando as oportunidades que surgem e adaptando-se às exigências do mundo do trabalho.

Nas visitas às escolas, dialogamos com os alunos e obtivemos dados referentes aos seus anseios, preferências e dúvidas com relação aos projetos de futuro. Nos quatro estabelecimentos visitados, entrevistamos oitenta e cinco estudantes. Destes, 54% são do gênero feminino e 46% do gênero masculino. A faixa etária predominante é de 17 e 18 anos, havendo poucos casos de distorção idade/série, posto que verificamos apenas 8% de indivíduos na faixa dos 18 aos 27 anos e 2% na faixa acima de 27 anos. Existe a busca pelo conhecimento apesar da idade avançada, procurando a melhoria de trabalho, outros para o primeiro emprego, outros estão fazendo para aumentar o processo que trará o diploma escolar.

Segundo Freire (1989, p.72):

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como

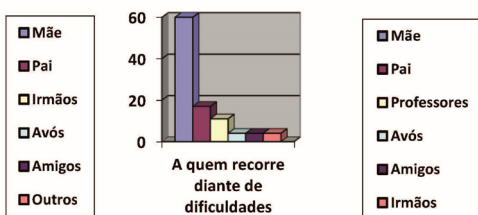
uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar.

Em qualquer fase da vida, o ingresso à educação é um direito de todos e a certeza de que os cidadãos se tornem participativos de uma sociedade que é sua por direito, só basta adquirir o conhecimento para que agregue os direitos da população.

Sobre a relação familiar, o diálogo com os estudantes permitiu compreender o papel da mãe na formação dos indivíduos, pois ao indagarmos sobre com quem residem e com quem passam a maior parte do tempo, os respondentes indicaram a mãe na maior parte das vezes, sendo que obtivemos os seguintes escores: mãe = 45%, pai = 28%, irmãos = 16%, avós = 4%, amigos<sup>3</sup> = 4% e outros = 2%. Estes percentuais ampliam-se quando indagamos a quem os jovens recorrem quando vivenciam alguma dificuldade, pois 60% afirma recorrer a suas mães, 17% aos pais, 11% aos professores, 4% aos avós, 4% aos irmãos e 4% aos amigos.



**Gráfico 1:** Companhias  
**Fonte:** Equipe da pesquisa



**Gráfico 2:** Apoio  
**Fonte:** Equipe da pesquisa

Do mesmo modo, as mães são as primeiras indicadas quando questionamos sobre quem costumam procurar para contar novidades (48%), pedir explicações (34%), contar um

3 Alguns estudantes que residem em locais distantes da escola, dividem apartamentos com amigos ou residem em pensionatos.

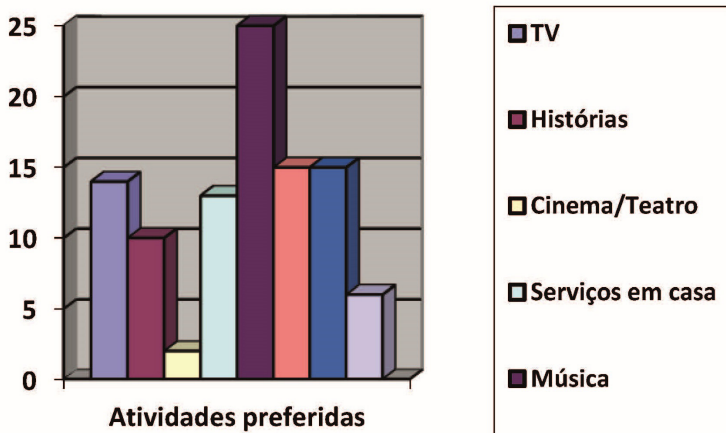
problema (50%), solicitar ajuda (44%) e pedir sugestões (35%). Em segundo lugar, constam os pais, em terceiro aparecem empatados os professores e os avós, seguidos dos irmãos e, por último, os amigos. Os jovens apontam ainda os professores como principais orientadores, sendo indicados em 63% das situações.

Freire (1987, p.34) comenta que:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

O professor possui a capacidade e o compromisso de formar sujeitos ativos e críticos e não domesticados, neste contexto é possível perceber a importância que o professor tem na vida dos seus alunos. O professor é responsável por enriquecer a vida do aluno, ele precisa observar e proporcionar aos alunos a leitura de diversos textos com assuntos diferentes e então descobrir quais são os temas que mais atraem esses leitores.

Em se tratando das atividades preferidas dos jovens, os entrevistados apontaram as seguintes: assistir TV (14%), ouvir histórias (10%), ir ao cinema ou teatro (2%), prestar pequenos serviços em casa (13%), ouvir música (25%), utilizar redes sociais ou pesquisar na Internet (15%), praticar esportes (15%) e ler (6%). O gráfico abaixo demonstra esses escores.



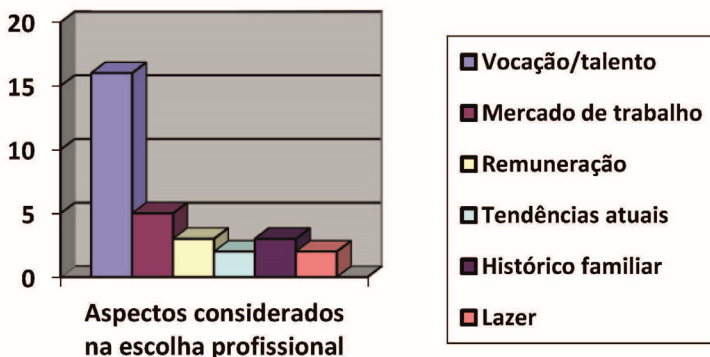
**Gráfico 3:** Atividades preferidas

**Fonte:** Equipe da pesquisa

Após conhecermos estas peculiaridades do perfil dos entrevistados, indagamos a respeito de suas preferências profissionais. Diante desta questão, obtivemos respostas bastante diversificadas, envolvendo profissões tradicionais e inovadoras, indo desde administração e agronomia até youtuber e pizzaiolo.

Quando perguntamos aos alunos sobre o apoio familiar para a escolha profissional, 90% dos respondentes afirmam obter apoio em família. Ao investigarmos sobre as pessoas em que espelham-se aparece, pela primeira vez, uma inversão nas posições, sendo que pais e professores aparecem em primeiro lugar com 24%, respectivamente, seguido pela mãe com 16%, os demais influenciadores são amigos, avós e exemplos da mídia.

Sobre os principais aspectos a serem considerados na escolha da profissão, os estudantes apontam a vocação/talento (52%), mercado de trabalho/existência de vagas (16%), remuneração/melhores salários (10%), tendências atuais (6%), histórico familiar/influências de familiares (10%) e relação com hobbies ou atividades de lazer (6%).



**Gráfico 4:** Aspectos que influenciam a escolha profissional

**Fonte:** Equipe da pesquisa

No que tange aos objetivos pretendidos por meio da profissão escolhida, a maioria afirma buscar realização pessoal e profissionalmente. Em segundo lugar, esperam obter sucesso financeiro. Em seguida, referem esperar relacionar lazer e profissão. Outra razão apontada é o desenvolvimento de talentos e, finalmente, atender aos conselhos e orientações de pais e demais familiares. Em se tratando das preocupações diante da escolha profissional, 50% dos estudantes considera que o principal problema é a necessidade de conciliar faculdade e trabalho, para pagar os estudos. Para 23% dos alunos o problema é o medo de não conseguir realizar-se e para 13% a dificuldade de passar no vestibular.

Ao interrogarmos o grupo sobre a pretensão de cursar Universidade, 72% dos alunos afirma que deseja formar-se em um Curso Superior, por razões como: - para formar-me e ter um bom emprego; - para se especializar; - para realizar sonhos; - para obter profissionalização; - para ter um futuro melhor; - porque o estudo é a base de melhores atitudes; - para fortalecer meu conhecimento; - para buscar capacitação; - para obter conhecimento e uma formação que levará ao trabalho.

Tais considerações demonstram que a conclusão de Ensino Médio e o ingresso na Universidade significa para os

estudantes, em especial para os jovens da classe popular, a possibilidade de sonhar, de romper com as amarras da opressão e da exclusão social. Nessa perspectiva, percebemos que o suporte aos participantes do projeto relaciona-se com a vocação ao ser mais, descrita por Freire como processo de vir a ser.

Na *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2011, p. 137), Paulo Freire relaciona ‘ser mais’ e ‘humanização’, salientando que o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. A educação voltada ao ‘ser mais’ é aquela que oportuniza a humanização e permite aos indivíduos a superação das condições que limitam seus avanços em direção às suas possibilidades de realização.

[...] Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para a frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (*Ibidem*, 1987, p. 73).

Ao exercer a docência, cabe ao professor perceber-se como projeto, como vir a ser, enquanto ser humano e profissional. Desse modo, o educador movimenta-se em busca do *ser mais*, qualificando progressivamente sua participação cidadã no mundo, responsabilizando-se pelos seus destinos, paralelamente à busca do aperfeiçoamento profissional, pela formação permanente, assegurando o domínio de conteúdos, de metodologias e projetos pedagógicos, constantemente repensados a partir da reflexão sobre a prática.



A educação significa a articulação entre as dimensões do passado e do futuro, no presente. O passado vincula-se à tradição, demandando a aquisição dos elementos culturais das gerações precedentes para 'melhor conhecer o que está sendo'. A dimensão de futuro relaciona-se com a capacidade de transformar o mundo. O educador não apresenta os conteúdos como verdades prontas e acabadas a serem simplesmente memorizadas e/ou repetidas, mas como subsídios a serem entendidos e transformados.

Ao partilhar significados comuns, pela linguagem, os indivíduos ampliam as possibilidades de entendimento, comunicação e interação. Abre-se, dessa maneira, a possibilidade da ação (intervenção no mundo, comparação, decisão, escolha, exercício do juízo), que, por ser imprevisível, pode expressar ou contrariar o bom senso, pode contribuir para o bem ou para o mal, para promover a boniteza ou a feiura do mundo. Exatamente pela existência dessas duas possibilidades contrastantes, é que a educação necessita constituir um espaço em favor do *ser mais* e do compromisso com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indagação: *O que você vai ser quando crescer?* - acompanha os indivíduos ao longo da vida. E, na transição entre a adolescência e a vida adulta, a intensidade da dúvida amplia-se, envolvendo inquietações como passar no ENEM, tirar uma boa nota na redação, conseguir custear o curso de graduação, que curso / faculdade / cidade escolher, dentre outros dilemas.

Sendo assim, a orientação profissional torna-se indispensável para contribuir com os estudantes, especialmente no sentido de reduzir a ansiedade ocasionada pela complexidade das escolhas e oportunizar a compreensão da realidade atual, em que novas profissões surgem diariamente e outras tornam-se obsoletas.

No decorrer do projeto, observamos que a reflexão sobre alguns fatores são fundamentais. Dentre eles, a adequação da carreira escolhida às aptidões pessoais, ao prazer

pelo ofício e à necessidade de mercado. É necessário que o indivíduo reflita sobre o que sabe fazer bem, o que gosta de fazer e o que o mundo precisa. Nesse processo, o desafio é buscar o autoconhecimento e a pesquisa de mercado. Tornou-se possível conhecer os cursos de graduação e as possibilidades de aprofundamento disponíveis e que permitem acompanhar as transformações do mundo do trabalho. Permitem, ainda, a ressignificação de saberes e competências.

Merece destaque o fato de que as escolhas não são definitivas, reduzindo a insegurança e a ansiedade. E também a dimensão do sonho, pois é necessário recuperar a capacidade de sonhar e de investir nesses propósitos de vida. Por fim, é preciso reforçar o trabalho em conjunto com as equipes diretivas, em especial, com as orientadoras educacionais das escolas, ampliando os espaços de reflexão sobre o tema, no contexto das instituições. Além disso, observamos a necessidade de envolver as famílias nas reflexões. Isso porque, em geral, os jovens sentem-se pressionados por seus progenitores diante da escolha profissional.

Desse modo, salientamos que é primordial promover o autoconhecimento, de forma que os estudantes analisem suas próprias competências, fragilidades e tendências, aprendendo a buscar o aperfeiçoamento constante, bem como, ampliar as informações sobre o mundo do trabalho, a fim de que os participantes conheçam as especificidades e as exigências atuais, articulando a adequação ao mercado com seus sonhos e anseios, o que é decisivo para a realização e para o *ser mais*.

## REFERÊNCIAS

- CAPELLA, Ana Cláudia N. (2016). **Um estudo sobre o conceito de empreendedor de políticas públicas: Ideias, Interesses e Mudanças**. Cad. EBAPE.BR, v. 14, Edição Especial, Artigo 5, Rio de Janeiro, Jul. 2016.
- CIAMPA, A. C. (1987). **A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense.

- FERRETTI, C. J. (1988). **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_, (1989). **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez.
- \_\_\_\_\_, **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_, **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LISBOA, M. D. (1995). **Orientação Vocacional/Ocupacional: projeto profissional e compromisso com o eixo social**. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- LISBOA, M. D. & WELTER, G. M. R. (2009). Perspectivas da educação e do trabalho no Brasil. Política Democrática - **Revista de Política e Cultura**, (23), 131-138.
- MELO-SILVA, Lucy. LASSANCE, Maria Célia Pacheco. SOARES, Dulce Helena. (2004). **A Orientação Profissional no Contexto da Educação e Trabalho**. Rev. bras. orientac. prof v.5 n.2 São Paulo.



## PARTICIPAÇÃO EM PAULO FREIRE

*Matheus Freire de Oliveira Couto*<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Este artigo foi inspirado na pesquisa em andamento situando a participação estudantil no poder de tomada de decisão em contexto escolar. Com a pesquisa pretende-se explicar o lugar dos estudantes no processo de decisão delimitado nas relações de poder entre os vários atores que atuam na escola. Dentre seus temas geradores, um se constitui da busca da unidade semântica orientada à participação. Desta intenção resultou a aproximação do pensamento educacional de Paulo Freire ao tema participação.

Partindo da análise da obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013), o presente artigo explora o significado atribuído à participação, delimitado por componente fundamental da educação libertadora. Educação esta que se encontra dialeticamente polarizada por certo movimento contraditório assinalando a contraposição político-pedagógica à educação bancária, onde não há emancipação e reconhecimento dos envolvidos como sujeitos.

Apesar de Paulo Freire ter escrito *Pedagogia do Oprimido* no outono de 1968, com todas as diferenças da época, passados 50 anos, é inegável a contribuição que oferece à leitura da educação no Brasil.

O presente artigo preocupa-se em por o significado que tem a palavra participação, pela ótica da educação libertadora, em constante confronto – ao passo que se relaciona dialeticamente - com o significado que tem a mesma palavra no âmbito da educação bancária e como é usado por esta categoria de educação, explorando seu uso com um significado que, partindo do ponto de vista freiriano de

---

1 Universidade de Pernambuco; Licenciatura em Ciências Sociais; matheus\_freire1995@hotmail.com

participação, não seria, senão, uma ilusão pretensiosa para se perpetuar a organização entre opressores e oprimidos.

O texto tem como objetivo investigar o significado da palavra participação em Paulo Freire através do contexto da Pedagogia do Oprimido, viabilizando entender o emprego da palavra no âmbito da educação bancária e da educação libertadora. Tais investigações servem como base para análise do paralelo em que correm os dois significados.

Desnudando a palavra é possível compreender suas aplicações e implicações. Com este propósito a metodologia adotada foi buscada na tese de Agostinho da Silva Rosas (2008), onde, se faz um exercício de codificação-decodificação-codificação, partindo do concreto, analisando este concreto e então voltando para o concreto num movimento de síntese entre concreto e abstração. Este artigo trabalha com este método aplicando-o na observação da palavra participação para Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido em cada contexto do seu emprego, viabilizando o entendimento do objeto para construção da análise.

Para seguir no sentido deste método foi elaborada uma tabela<sup>2</sup> com o número de citações em que aparece a palavra 'participação' e suas derivações inseridas no contexto da passagem no texto, as próprias citações e as páginas onde elas podem ser localizadas.

## **PARTICIPAÇÃO EM PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**

O entendimento da relação de dois significados distintos de uma mesma palavra tem sua importância descoberta na finalidade de cada significado, afinal, a quem e ao quê serve a participação da educação bancária, a que Paulo Freire chama de pseudo-participação? Por outro lado, a quem e ao quê serve a participação a qual Paulo Freire lhe atribui a essência de engajamento (FREIRE, 2013, p. 78)?

Pseudo-participação e participação como engajamento são significados antagônicos de uma mesma palavra.

Uma diz sobre a pessoa que está junta, mas não atua, não é sujeito. A outra diz sobre a pessoa que está junta e por isso mesmo atua, por isso mesmo é sujeito. A análise de tais significados capacita explicação sobre a anatomia do contexto onde cada significado é empregado. Entender as competências da participação na escola conservadora, participação esta simbólica<sup>3</sup>, sem criticidade e reflexão, possibilita decifrar a lógica que rege a escola conservadora – onde o participante o é sem ser sujeito - e entender como esta categoria de participação é fundamental na manutenção desta escola. Bem como saber o que é participação no contexto do caminho da libertação capacita compreender porquê é este significado de participação atribuída à libertação mesma. Porque a ela compete o pensamento crítico, reflexivo, a dialogicidade e a práxis.

Paulo Freire rejeita o entendimento da participação como estar junto, mas não necessariamente refletir junto, não fazer junto e por isso não construir junto. Ele rejeita a participação que não é dialógica e deixa claro que é com a participação crítica, a participação que se constitui de engajamento que se encontra o caminho para a vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 2013. p. 58).

A importância que há na verdadeira participação crítica, reflexiva e, por isso, práxica na configuração do ser como sujeito histórico é imprescindível à libertação de homens e mulheres, sabendo que eles e elas não se libertam sozinhos. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2013. p. 71) e é nessa comunhão, onde, juntos, se pensa e se dialoga, que se faz necessária a verdadeira participação, para que se caminhe, enfim, à emancipação.

A prática da participação no âmbito da educação bancária se configura na inclusão. Incluir não significa participar como sujeito, nem ter voz, tampouco ter poder de decisão. Estar incluso é tão somente estar junto sem que isso presuponha nada que lhe remeta ser sujeito histórico, não ex-

3 Ver citação 9 do Anexo

cluindo a possibilidade de ser. Pode o participante da escola conservadora estar incluso sem pensar junto, sem ter poder nas decisões ou voz nas elaborações dos elementos que são usados para se chegar à uma decisão. Seria esta a pseudoparticipação<sup>4</sup>. Dialetizando participações e pseudoparticipações na Pedagogia do Oprimido de Freire, este artigo discorre reflexão sobre o caso.

Os estudantes, desarmados de consciência e pensamento, são submetidos a aprender na escola o que outros lhes impõem como norte, o que não se relaciona com a sua história, a história do seu povo, de sua terra, de suas condições materiais, favorecendo o percurso contrário à sua emancipação. Sua não-participação acaba por ser potencialmente nociva a si mesmo uma vez que lhe abstém do poder da tomada de decisão, entregue a outro que possui demandas e interesses diferentes que se revelam na relação opressores x oprimidos<sup>5</sup>. Esta não-participação é proveniente da “alienação da ignorância”<sup>6</sup> (FREIRE, 2013, p. 81), componente fundamental à educação bancária. A aprendizagem neste conceito objetifica o educando por não permitir o reconhecimento deste como sujeito. Objetifica porque não o permite assumir-se enquanto sujeito pois funciona na transmissão de valores e conhecimentos: quem transmite é o que sabe, o que pensa, o que é o sujeito, enquanto os que recebem esta transmissão nada são senão corpos vazios, alienados. Educa-se com o objetivo de alienar para distanciar o quanto for possível da emancipação do oprimido, tornando-o facilmente domesticável por não se reconhecer como sujeito, discorre Paulo Freire em seu segundo capítulo do livro Pedagogia do Oprimido. O ser alienado, assim, não participa senão de maneira simbólica.

4 Ver citação 8 do Anexo

5 Como assinala Freire na página 17 da Pedagogia do Oprimido, onde é tratado a contradição entre opressores e oprimidos, os opressores são os que “oprimem, exploram e violentam em razão do seu poder” os oprimidos, por sua vez, são as vítimas de tais ações.

6 Paulo Freire chama de alienação da ignorância a negação do saber dos educandos, pondo em evidência o saber do educador como único e por isso alienante.



Para esta participação aqui discutida é interessante relacionar o estudante com a realidade do seu território. Que trabalhe de acordo com sua situação de vida, uma escola que não prepare o estudante para outra escola, ou que lhe faça tão somente um vendedor de sua mão de obra<sup>7</sup> (objetificando-o para o trabalho alienado), mas que seja composta em toda ela de práxis que forme o estudante para sua realidade e que possa, empregando a sua formação, trabalhar em comunhão com esta. A comunhão exige a verdadeira participação. A comunhão da escola-trabalho e a comunhão entre homens e mulheres exige que, para se concretizar como comunhão, os sujeitos pensem juntos, reflitam juntos e trabalhem juntos, em uma palavra: participem. Assim caminha à construção do sujeito histórico, que, se reconhecendo como ser inconcluso, busca ser mais, busca, através das condições materiais, reinventar-se. Encontra a mudança através da práxis. Enquanto, na educação bancária, encontra-se submerso na permanência por não se reconhecer como sujeito histórico, impossibilitando-o assim, de fazer o movimento de transformar-se (FREIRE, 2013, p. 102).

A importância dessa participação implica no entendimento acerca do impacto e responsabilidade do trabalho da pessoa, sujeito de participação, na história de seu povo e sua integração na ação transformadora e criadora. Na busca pela educação libertadora, há embates no que se diz respeito às questões ideológicas associadas aos estudantes causadas pela educação bancária, educação esta que não estabelece relação entre o estudo e o ato produtivo no âmbito da ação transformadora emancipatória. A educação bancária relaciona o estudo com o trabalho alienado, o trabalho não reflexivo, não esclarecido, um trabalho que não serve, se não, como maneira de se chegar ao salário e garantir a sobrevivência do trabalhador e da trabalhadora. Constitui-se uma tarefa do educador revolucionário esclarecer e convencer os estudantes da importância que há no diálogo entre o

7 Ver o primeiro Manuscrito Econômico-Filosófico de Karl Marx, sobre o trabalho alienado.

estudo e o trabalho não alienado. Esclarecer a participação do seu estudo no trabalho e sua própria participação em ambos. Não se trata de uma maneira impositiva, mas sim uma ação dialética de se construir a compreensão acerca da importância da relação do estudo com o trabalho feito por quem se constitui como sujeito histórico<sup>8</sup>.

É importante salientar a questão da liberdade do estudante relacionada ao seu ato produtivo em seu trabalho participativo. Ao conscientizar-se conquista a liberdade de aplicar seu trabalho no que o próprio estudante pode mais se identificar, ou seja, das mais diversas áreas que se trabalha e se constrói, ter a liberdade de voltar-se para a que lhe toca pessoalmente, realizar-se como pessoa, através de seu trabalho. Ser sujeito histórico lhe remete ao seu território, seu povo e sua cultura, mas não lhe caracteriza como hegemônico em suas individualidades - o que, ainda como coletivo, lhe distingue como indivíduo - pelo contrário, esta hegemonia que falamos é promovida pelos agentes que trabalham pela globalização, que, em pele de cordeiro, aparenta uma boníssima causa de integração econômica, social e cultural internacional, mas, que através de um olhar crítico, vê-se o lobo na relação de poder que há entre os países globalizados, montados em sua cultura de massa, a galopes mais que rápidos na atividade de dominar até mesmo sonhos e desejos de todo e qualquer ser humano que se possa ser alcançado, manipulando assim as demandas dos povos e nações com poder econômico inferiores dentro da relação de globalização, criando a ilusão da plena possibilidade de busca de uma particularidade a ser feita através de sua liberdade individual quando há, na verdade, uma padronização de demandas pessoais, uma similitude proposital dos quereres de cada indivíduo. Caracterizando o que Paulo Freire reconhece como invasão cultural:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadi-

dos, impondo a estes sua visão de mundo enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão

Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la

Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores.(FREIRE, 2013, p. 205)

Isso não é e nunca será um propósito, nem sequer consequência, de uma verdadeira educação libertadora.

O trabalho dos estudantes feito com participação constituída do significado que Paulo Freire lhe atribui: constituído de práxis, estimula a reflexão da ação, conduzindo os estudantes a uma constante reflexão do que eles realizaram e realizam. Isto, quando feita em coletivo, discutindo e sintetizando, permite que seja criado material didático que possa servir como contribuição para a formação dos próximos educandos bem como para os próprios que o fizeram, sendo útil de diversas maneiras, entre elas, pensar sua construção como pessoa e como coletivo o que viabiliza a projeção de novas ações baseadas nesse pensamento e produção, configurando estes estudantes como sujeitos históricos.

A participação dos estudantes na ação criativa pressupõe e gera conhecimento. Conhecer a realidade, a história e os possíveis rumos. Com isso o então estudante tem total propriedade para fazer a política. Não está mais no campo do sujeito passivo, onde outros discutem e formulam a política enquanto ele segue o que lhe é imposto. Ele tem competência e propriedade para discutir e fazer política (participar verdadeiramente) de modo que, em coletivo, as demandas e interesses sejam discutidos com fundamentos concretos de quem se constitui sujeito daquela realidade.

Sendo este o contexto de uma sociedade, e não de poucos indivíduos preparados para o meio político, a discussão e elaboração da política ganha o caráter histórico da própria realidade do povo que a compõe.

Pensando “participação” em Paulo Freire vê-se que o significado que ele dá a esta palavra é constituído de consciência e pensamento. Participação, para Freire, assume a dimensão da ação dialógica mediada por intencionalidade práxica libertadora. Participar implica ação-reflexão a uma atividade, que se expressa na relação codificação e decodificação, disponibilizando, ao ser que pensa, uma nova codificação do que ele faz participando. É dialética porque falamos aqui do participante que, para o ser, pressupõe-se que este esteja no caminho de “descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 2013, p. 11), como afirma Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 2013.
- ROSAS, A. S. **Criatividade em Educação Popular: um diálogo com Paulo Freire**. João Pessoa, 2008.
- MARX, K. **Manuscrito econômico-filosófico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

## ANEXO

### *Universo temático sobre Participação*

#### Relação de frases extraídas de Pedagogia do Oprimido sobre Participação

Citação nº	Contexto	Pág.
1	...Esta conquista não se pode comparar com o crescimento espontâneo dos vegetais: <b>participa</b> da ambigüidade da condição humana e dialetiza-se nas contradições da aventura histórica...	13
2	... o diálogo que critica e promove os <b>participantes</b> do círculo...	15
3	...que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos <b>participantes</b> e propiciar condições favoráveis à dinâmica de grupo	15
4	Não são raras as vezes em que <b>participantes</b> destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu "medo da liberdade", se referem ao que chamam de "perigo da conscientização".	31
5	O grande problema está em como poderão os oprimidos, que "hospedam ao opressor em si, <b>participar</b> da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação.	43
6	Muitos dos oprimidos que, direta ou indiretamente, <b>participaram</b> da revolução [...] pretendem fazer da revolução a sua revolução privada.	45
7	Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. <b>Participar</b> destes padrões constitui uma incontida aspiração.	68
8	Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que <b>pseudoparticipação</b> , é o que deve ser: engajamento.	78
9	... Por esta <b>participação</b> simbólica na vida de outra pessoa, o homem tem a ilusão de que atua, quando, em realidade, não faz mais que submeter-se aos que atuam e converter-se em parte deles.	91

10	Como posso dialogar, se me sinto <b>participante</b> de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber...	111
11	... observaremos diversificações temáticas, dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em que se divide, todas, contudo, em relação com o todo de que <b>participam</b> .	132
12	... Devem os investigadores estimular os presentes para que, dentre eles, apareçam os que queiram <b>participar</b> diretamente do processo da investigação como seus auxiliares.	144
13	... É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus <b>participantes</b> ...	146
14	... Daí que este seminário de avaliação deva realizar-se, se possível, na área de trabalho para que possam estes <b>participar</b> dele.	147
15	Desta forma, a “cisão” que faz cada um da realidade, no processo particular de sua decodificação, os remete, dialogicamente, ao todo “cindido” que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise, à qual se seguirá novo seminário avaliativo e crítico, de que <b>participarão</b> como membros da equipe investigadora, os representantes populares	147
16	Nas reuniões de análise deste material, devem estar presentes os auxiliares de investigação, representantes do povo, e alguns <b>participantes</b> dos “círculos de investigação”.	156
17	Desta forma, os <b>participantes</b> do “círculo de investigação temática” vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes.	157
18	Numa das investigações realizadas em Santiago [...] uma cena em que apareciam um homem embriagado, que caminhava pela rua e, em uma esquina, três jovens que conversavam, os <b>participantes</b> do círculo de investigação afirmavam que “aí apenas é produtivo `nação o <i>borracho</i> que vem voltando para casa, depois do trabalho...”	157

19	Em outra experiência, de que <b>participamos</b> , esta, com camponeses, observamos que, durante toda a discussão de uma situação de trabalho no campo, a tônica do debate era sempre reivindicação salarial e a necessidade de se unirem...	158
20	... Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de <b>participar</b> dela...	161
21	... depois de alguns dias de relações horizontais com os <b>participantes</b> do “círculo de cultura, perguntar-lhes diretamente: “que outros temas ou assuntos poderíamos discutir além deste?”	165
22	Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração ele deve <b>participar</b> .	166
23	... Ao não conscientizarem, no decorrer do processo, esta ambigüidade, podem aceitar sua “ <b>participação</b> ” nele como um espírito mais revanchista que revolucionário.	171
24	... Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua <b>participação</b> efetiva no poder.	172
25	E é, precisamente, quando – às grandes maiorias – se proíbe o direito de <b>participarem</b> como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas.	175
26	Daí que o populismo se constitua, como estilo de ação política, exatamente quando se instala o processo de emersão das massas em que elas passam a reivindicar sua <b>participação</b> , mesmo que ingenuamente.	201
27	As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que <b>participam</b> .	208
28	Não são raras as vezes, nos cursos de capacitação, sobretudo no momento de “decodificação” de situações concretas feitas pelos <b>participantes</b> , em que, irritados, perguntam ao coordenador da discussão: “aonde, afinal, o senhor que nos levar?”	211

29	... Ao problematizar uma situação codificada a um dos grupos das áreas pobres de Nova York que mostrava, na esquina de ua rua – a rua mesma em que se fazia a reunião – uma grande quantidade de lixo, disse imediatamente um dos <b>participantes</b> : “Vejo uma rua da África ou da América Latina”.	212
30	...No fundo, nem os profissionais a que nos referimos, nem os <b>participantes</b> da discussão citada num bairro pobre de Nova York estão falando e atuando por si mesmo, como atores do processo histórico.	213
31	...Desta maneira, o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um <i>novo</i> poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um convite valente a todos os que queiram <b>participar</b> da reconstrução da sociedade.	214
32	Na revolução cultural, finalmente, a revolução, desenvolvendo a prática do diálogo permanente entre liderança e povo, consolida a <b>participação</b> deste no poder	216
33	Desde logo, de modo geral, esta liderança é encarnada por homens que, desta ou daquela forma, <b>participavam</b> dos estratos sociais dos dominadores.	220
34	Em seu Diário sobre a luta na Bolívia, o Comandante Guevara se refere várias vezes à falta de <b>participação</b> camponesa...	225
35	É possível que algumas destas críticas se façam pretendendo retirar de nós o direito de falar sobre matéria – a tratada neste capítulo – em torno de que nos falta uma experiência <b>participante</b> .	252



## PAULO FREIRE E O PROCESSO EDUCACIONAL: UM PENSAMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO

*Maickelly Backes de Castro*<sup>1</sup>

*Simone Zientrski*<sup>2</sup>

*Cênio Back Weyh*<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Pedagogia freiriana. Pedagogia Tradicional. Educação Libertadora.

### INTRODUÇÃO

As concepções e práticas de educação, assim como tudo o que acontece, sofrem inúmeras transformações ao longo da história por tratar-se da vida de pessoas em constante interação entre si e com o universo. A educação sempre foi determinante para o desenvolvimento, pois implica no compromisso com a luta pela construção de uma sociedade mais justa, que possibilite a formação integral do sujeito.

No contexto de sociedade capitalista (classes), a educação tradicional subsiste até hoje em escolas públicas/particulares brasileiras com seus conteúdos e métodos, de modo a atender interesses conservadores. Se para a burguesia a desigualdade social é algo natural, logo a educação desigual e excludente soa como normal algo dado e inquestionável. As manifestações de movimentos de rua ultraconservadores que se intensificaram no contexto político e educacional a partir de 2013 no Brasil, evidenciam a presença do viés autoritário e antidemocrático característico do pensamento conservador para evitar possíveis transformações.

1 Acadêmica do 7º semestre - Pedagogia na URI/ SA, de IC. Email: maai\_backes@hotmail.com.

2 Acadêmica do 7º semestre - Pedagogia na URI/ SA, bolsista de IC. Email: simonezientarski23@gmail.com.

3 Docente da Pedagogia e do PPG – Mestrado EC e T- URI / SA – Dr. em Educação. Email: cenio@san.uri.br

Neste artigo defendemos que a escola pode ser um instrumento que contribui para o desenvolvimento de uma consciência transformadora, pois a escola tem um potencial que segundo Gadotti (2000), é essencial, ela proporciona poder aos seus educandos, não o poder financeiro, mas o poder que é o conhecimento. Para ele o capital intelectual é tão importante quanto o capital financeiro, senão mais quando proporcionado aos excluídos, pois contribui para formação completa desses cidadãos. Essa é realmente a proposta que a Escola cidadã busca e não apenas transforma esse sujeito segundo o capital como quer a educação burguesa.

Em Freire esse tipo de educação caracteriza-se como compromisso ético com os oprimidos. Por isso é preciso que a escola seja cidadã, não apenas transformadora da informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também que contribua para a formação do sujeito que ele mesmo promoverá, pois a educação pode fazer das pessoas protagonistas de sua própria história, ou acomodá-las no mundo.

No Brasil a educação pública no nível fundamental, praticamente já é uma realidade para todos no campo formal, legal. Entretanto na prática, uma análise do contexto histórico evidencia que as ideologias, os princípios e o caráter desta forma de ampliação da educação que a “escola para todos” propalada, na verdade deixa a margem significativo contingente de sujeitos das camadas populares. Quando estes chegam às escolas públicas encontram espaços constituídos a partir de identidades e características de um sistema que reproduziu o rosto de outras escolas tradicionais.

Freire (2005), afirma que a escola, mesmo depois de décadas, ainda desenvolve uma função conservadora, excludente, reprodutora de desigualdades e injustiças sociais. Entretanto, ela também pode ser um canal para a promoção da liberdade dos oprimidos e opressores, dependendo de quais necessidades e interesses estarão dispostos a atender.

A perspectiva freireana representa uma potencializadora mediação de um tipo de educação que liberta, pela sua identificação com as causas democráticas, includentes e de justiça social. O caráter público e popular da educação escolar brasileira ainda é uma realidade que precisa ser concretizada. Para isso, Freire é uma das mais importantes referências.

A proposta do presente artigo tem como objetivo principal dialogar com as articulações e antagonismos entre a educação tradicional e a educação libertadora, como também refletir sobre as contribuições do pensamento e ação de Paulo Freire. A metodologia utilizada constituiu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, quantitativa de caráter explicativa e analítica, fundamentada pelas contribuições teórico/práticas que se encontram nos livros, artigos, sites, entrevistas, entre tantos outros recursos que possibilitem a imersão no tema em questão. A investigação proposta visa compreender e sistematizar, a partir das leituras, argumentos que possam contribuir para a construção de novas perspectivas para a educação que se constitui nas escolas públicas.

O texto analisa dois aspectos que podem ser assim definidos: o primeiro caracteriza os traços da pedagogia tradicional no contexto brasileiro a partir do qual surge e se desenvolve o pensamento político e pedagógico de Freire; no segundo a ênfase recai sobre a teoria e prática freiriana.

## 1 – A RELAÇÃO DA PEDAGOGIA TRADICIONAL COM O PENSAMENTO LIBERAL CAPITALISTA

Historicamente, o liberalismo foi revolucionário enquanto pensamento que se contrapunha os fundamentos e tradições idealizadas no período da Idade Média. Suas ideias foram difundidas no final do século XVIII, quando a burguesia disputava ideológica, política e economicamente o poder da nobreza feudal. Pode-se afirmar que a burguesia tinha como objetivo lutar contra o Estado Absoluto, pois acreditava que eliminando Deus como fonte originária do

poder resultaria na liberdade dos indivíduos sobre o capital e o comércio. Neste sentido, defendiam a ideia de que os representantes da sociedade deveriam ser escolhidos pelos próprios indivíduos que a compõem, mas tendo como princípio o poder, o qual só era exercido por aqueles que tinham condições de posse das propriedades.

O objetivo inicial das ideias liberais era a liberdade do capital, desta forma defendiam a não intervenção do Estado, afirmando que a livre concorrência geraria o equilíbrio econômico. Por tanto, “o Estado não [...] deve intervir nas relações econômicas que existem entre os indivíduos, empresas, grupos, classes e nações (ÁVILA, 1967, p.306), valendo do livre jogo das leis do mercado.

Porém, nas primeiras décadas do século XX houve um retrocesso nos princípios liberais, onde praticou-se o intervencionismo estatal na área econômica devido à crise dos EUA pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. Esta crise econômica e social “deixou a impressão de que a economia de mercado, entregue a si mesma, tenderia sempre a um estado geral de desemprego profundo do qual ela não teria forças internas para sair” (MORAES, 1995, p.2). Frente a isso, surgiu a inevitável ação do Estado para solucionar os lapsos do mercado.

A trajetória histórica do capitalismo, como do liberalismo foi de certo modo bem oscilante, pois algumas ideias liberais/ capitalistas ressurgiram com uma nova roupagem, chamada neoliberalismo que caracterizavam-se por novas ideologias, doutrinas e princípios, uma delas foi a não exclusão total da participação do Estado, porém impunha algumas restrições. Suas intervenções só deveriam ocorrer nos setores imprescindíveis, assim como regulamentando parcialmente o funcionamento do mercado, em um grau mínimo, sem se preponderar a livre ação do sistema econômico capitalista, que predominava a iniciativa privada no processo produtivo.

A momentânea hegemonia do programa neoliberal apresenta êxitos econômicos, mas acarreta enor-

mes custos sociais. [...] Por força das circunstâncias e das pressões, o Estado foi deixando de ser mero espectador encarregado de manter a ordem para o livre jogo de exploração do capital sobre os trabalhadores, Passou a intervir na economia, quer regulando as relações entre capitalistas e trabalhadores [...]. (BRUM, 2009, p. 30,31).

Essa tomada de decisão do Estado surgiu quando a implementação do capitalismo, deu origem a brutal exploração dos operários, resultado na valorização do capital sobre o trabalho, privilegiando aquilo que tem valor de troca, não alterando assim a essência do sistema, abrindo mão desta forma de outros valores como os éticos, humanísticos, morais, etc.

As escolas sempre estiveram nas mãos de quem detém o poder de classe, sendo por muitas vezes um instrumento de controle social. A pedagogia liberal surgiu como manifestação do sistema capitalista que, “ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na sociedade de classes” (LIBÂNEO, 1989, p.21), já pré-determinando uma ordem desigual.

Essa pedagogia surgiu ainda quando os princípios liberais lutavam pela degradação da ordem feudal, pois a educação era destinada somente as crianças filhas da nobreza, as quais eram educadas em seus lares por supostos educadores contratados para este fim, resultando em uma educação elitizada, ou seja, para poucos.

Surgiu então esta proposta de educação para todos, com o intuito a emancipação de todos os oprimidos pela nobreza na qual a burguesia, quando se estabiliza no poder, cria pseudo-soluções para as camadas populares, como fornecer ensino para todos, como direito e dever do Estado.

Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhe permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social. As pes-

soas chegam a aceitar como inevitáveis, e inclusive conveniente, as peculiaridades contraditórias da ordem existente, não restando senão a oportunidade de se adaptar e se preparar para ascender, mediante a participação competitiva, até o máximo de suas possibilidades na escala aberta para todos pela “igualdade de oportunidade” que a escola comum e obrigatória oferece. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.16).

Nesse sentido, as aparências indicavam uma escola com uma educação de qualidade, capaz de emancipar e fazer com que estes cidadãos fossem livres da ignorância, enquanto em sua essência, tanto o acesso quanto a qualidade, não passavam de uma falácia, e com a ideia que sua posição social era definida por suas capacidades, estabelece assim como na sociedade a lei do mais forte, transformando a escola em uma arena de lutas implacável pelo poder.

Nesta nova organização social imposta pela burguesia, só gozava de sua liberdade quem tinha condições de dispor de propriedades, caso contrário, restava adaptar-se aos valores e normas vigentes da sociedade de classes. Frente a isto, a escola tornou-se um instrumento de controle das classes dominantes, reforçando a opressão, pois os alunos das camadas populares, por não conseguir competir neste contexto, acabam se conformando a situação, e podem concluir que seu lugar é onde os ditos “capacitados” escolherem, ou seja, a burguesia. Isso ocorre, por que esses sujeitos não tinham acesso a uma educação crítica, que proporcionasse momentos de questionamento da ordem estabelecida ou até mesmo contrapor-se. Os dominantes faziam crer que a conciliação das diferenças de classe era possível.

Entretanto, essa cultura de igualdade quer na verdade ocultar o “caráter excludente, que bane os que por desigualdades significativas de nascimento e/ou desigualdades sociais não conseguem preencher os requisitos de um padrão de aluno previamente estipulado” (MANTOAN, s/ a). No pensamento liberal todos são livres, formalmente iguais e sujeitos de direitos, mas compreende-se que estes aspectos

só estão no discurso, pois à medida que se consolida a burguesia como direção da sociedade e conseqüentemente da escola, a afirmação de igualdade fica cada vez mais distante, dando espaço e ênfase para um indivíduo competitivo.

Para Freire (1983, p. 89), “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. Justamente, sem consciência e criticidade para defender e reivindicar seus direitos e interesses, estes sujeitos são colocados no papel de oprimidos, calando-se e acomodando-se.

No contexto dos princípios liberais, a pedagogia liberal tradicional funda-se para reafirmar que a escola tem como objetivo a realização plena do desenvolvimento do educando a partir do seu próprio esforço e capacidade, não levando em conta a atual organização da sociedade em classes sociais, assim como a prática educativa não tem nenhuma relação com a realidade de cada aluno.

Segundo Libâneo (1989, p. 23), “sendo assim, os menos capacitados devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes”, mesmo neste contexto desigual de oportunidades e condições. Por tanto, esta condição exposta não podia ser questionada, pois o professor enquanto representante do sistema social era que detinham da autoridade, seus métodos eram expositivos, sem diálogo, ou melhor, era vedado qualquer tipo de expressão, seja para questionar a matéria, e/ ou contrapor-se a este regime imposto.

Esta forma metodológica de educação foi denominada por Freire como educação bancária, onde os educadores são os que depositam informações, conteúdos, verdades absolutas sobre os educandos que são meros receptores. “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com os ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”. (FREIRE, 1983, p. 66). E nesta prática educativa, a educação torna-se um mero ato de depositar conhecimentos e valores

acumulados por gerações passadas, e na visão bancária os únicos que são dotados do saber são os professores que se propõem a fazer um ato generoso de transmitir seu saber ao que são dotados de ignorância.

Esse tipo de educação tinha como intenção “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (Idem, p.69), mantendo a ordem existente, pois quanto mais passivos e ingênuos, mais tendem a se adaptar ao sistema imposto, aceitando essa situação como a única e determinante.

A educação bancária nada mais era do que a negação do corpo do educando, o corpo negado como aquele ao qual foi proibida a possibilidade de ser sujeito (Freire, 2002). Os educadores moldando os seus educandos para constituir a massa homogênea e padronizada da sociedade capitalista, negando-os a capacidade de compreensão de sua realidade, peça fundamental para manter o andamento do sistema, assim como o status quo. E neste sentido, para que a ordem prevaleça à educação torna-se quase que um adestramento, para adaptação do mundo que está à frente dos oprimidos, mas o qual eles não fazem parte.

## 2 – PEDAGOGIA LIBERTADORA COMO CONTRAPONTO A PEDAGOGIA TRADICIONAL

Vivemos em um contexto social e histórico alicerçado em tradições e princípios que fundamentam uma sociedade muito desigual caracterizada pela dominação e manipulação de interesses pela classe patronal em detrimento da população em geral. Nada mais atual e verdadeiro do que dizer que a educação, em tempos de reformas no governo Temer, representa um retrocesso do no mínimo vinte anos, pois percebemos uma nítida retoma de bandeiras e práticas do pensamento político neoliberal da década de 1990. Por isso da atualidade de Freire como contraponto a esta investida conservadora dos interesses da classe dominante no campo da economia, da política e em consequência, também na educação.



Destacar-se que na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1983), os sujeitos que desenvolvem o pensamento crítico, buscam a libertação enquanto oprimidos, empenhando-se para reconhecer-se como tal e mudar esta realidade, para uma pedagogia humanista e libertadora.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos. Distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983, p.56).

Neste contexto, enfatiza-se que o oprimido antes da conscientização crítica da verdadeira libertação, buscava de certo modo a liberdade da opressão, porém ainda enraizado nesse sistema, preso na alienação social, queria de qualquer modo se constituir um ser igual ao seu opressor, ainda que sentindo as consequências desse pensamento avassalador de “ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive do ter menos ou do nada ter dos oprimidos” (Idem, p.49). Frente a esta perspectiva, ressaltava Freire que não bastava apenas reconhecer-se enquanto sujeito aprisionado, mas que buscasse libertar-se a si e ainda aos que os oprimia.

Até que os oprimidos não tomem consciência das razões e consequências da opressão, irão se conformar com a fatalidade e esse estado de dependência transformará esses sujeitos em massa de manobra, levando a destruição do ser, da vida. As propostas de Freire vêm justamente contrapor-se a essa realidade, pois ele acreditava que somente quando os oprimidos tomassem consciência do processo de opressão, se engajariam na luta pela libertação, pelo corpo e a palavra, os quais tinham sido negados pelo regime opressor de serem sujeitos históricos.

Considerando que “ninguém liberta ninguém”, a libertação dos oprimidos deve ser resultado de sua consciência, para que a ação feita através da reflexão possibilite a au-

tonomia, a liberdade não de coisas como eram vistos, mas como sujeitos. Ao fazermos estas considerações, partimos da concepção e da prática de uma educação problematizadora e libertadora, que:

Ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1983, p.81).

A partir do antagonismo entre essas concepções de educação explicitadas na obra de Freire percebemos que há um tipo de educação que transmite informações e ideias prontas, acabadas, enquanto outra possibilita a construção do conhecimento como algo em pleno desenvolvimento, não como algo estático. Uma está à serviço da dominação, a outra liberta. Uma mistifica a realidade, outra desmistifica. A bancária faz com que os homens se desconhecem como sujeitos históricos, a problematizadora dá aos homens o caráter histórico e a historicidade dos seres, valorizando o seu cotidiano, seu vivido, sua singularidade, servindo para a libertação.

Deste modo, fica clara a afirmação de Freire quando enfatizada a importância da educação como mediação necessária para formação do homem crítico e consciente de sua posição e de seus problemas. Nesse sentido, os educadores que desenvolvem esse tipo de educação criticizadora, que faz essa transição da ingenuidade do homem, para um ser que pensa e age, consciente de si e do mundo, são agentes fundamentais para a transformação social. André (2016) afirma que formar cidadãos com autonomia é formar,

[...] pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e ações. Ao exercer sua autonomia, essas pessoas vão se sentir cada vez mais livres das amarras do poder político e econômico (p.20).

Partindo do pressuposto de que a lógica liberal reproduz um tipo de educação que interessa ao capital, entendemos que é necessário produzir uma lógica que os sujeitos. Nessa perspectiva, podemos perceber que é possível que a educação libertadora encontre espaço nas escolas públicas, fazendo com que esses indivíduos possam ser constituídos de consciência histórica, crítica e política. Assim, a libertação desses sujeitos não se limite a apenas a emancipação, mas que o emancipar-se faça parte dos processos de libertação na completude dos seres humanos.

Para que isto ocorra, é importante que esse tipo de educação deixe claro a identidade e os objetivos desta prática, ou seja, não se trata de como ou do que ensinar, mas a partir de quais princípios e fins esteja alicerçada essa educação. Diante deste pressuposto Pin e Weyh (2017), asseveram:

A emancipação constitui-se em um processo de sair, escapar da mão do dominador e a libertação é saber para onde ir, saber como entrar para a liberdade e como viver em liberdade, pensando por si mesmo, realizando a leitura, a interpretação e, enfim, a transformação do mundo. (p.55).

Em outras palavras, a emancipação sem os pressupostos das concepções libertadoras, se restringe ao simples fato de fugir do dominador, e não libertar-se do opressor. Dessa forma, a prática de libertação abrange uma dimensão mais ampla e complexa que a emancipação, a qual deve fazer parte do processo de mudanças, enquanto possibilidade de libertação, por isso a importância do educador não limitar a liberdade do seu aluno, mas pelo contrário, estimulá-lo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As lutas travadas por Paulo Freire e tantos outros educadores de nosso país foram essenciais para os avanços construídos na educação pública brasileira. No entanto, há muitos desafios a serem vencidos na busca da qualidade da

escola pública brasileira, com políticas públicas de caráter includentes.

A presença da educação libertadora sempre representou uma inquietação para as classes dominantes, haja vista seu caráter transformador. Trata-se de um tipo de educação que objetiva o empoderamento daqueles que o sistema educacional elitista historicamente empurrou para margem da sociedade.

Equidade e igualdade de oportunidades são princípios fundantes da perspectiva freiriana. Por isso, num contexto de economia liberal capitalista pautada na competitividade predatória, esse tipo de educação critica apresenta-se como teoria e prática que contempla os interesses de todos que buscam construir uma sociedade com menos desigualdades.

Para isso, é fundamental oportunizar uma educação que propicie ao povo a reflexão sobre si, sobre o seu tempo, mas que, principalmente, se pautar pelo diálogo, de trocas, por que são nestes momentos que o povo vai se constituindo enquanto sujeito histórico. Na concepção de educação dialógica todos são sujeitos, todos ensinam e aprendem.

Como já insistia Paulo Freire, “a escola transformadora era a “escola do companheirismo”, por isso sua pedagogia é uma pedagogia do diálogo, das trocas, do encontro, das redes solidárias. (2003, p. 73). Mas para que esta prática educativa se manifeste nas camadas sociais empobrecidas, a educação deve estar alicerçada a partir das vivências dos sujeitos, ou seja, uma educação para o povo, pelo povo e com o povo, reconhecendo o saber popular como fundamental. Por isso ele entendia que a escola é um local privilegiado para potencializar sonhos e utopias, pois é pela possibilidade de debater, discutir, dialogar que se alcançará a compreensão da realidade que nos cerca, viabilizando os registros históricos das mudanças e das transformações.

Nesta perspectiva, compreender a educação como mediação para a transformação social, pressupõe ver o homem não como mero reservatório, depósito de conteúdo, mas sujeito construtor da própria história e em consequên-

cia, capaz de problematizar suas relações com o outro e o mundo. Quanto mais o homem for capaz de refletir sua realidade, maiores condições terá de agir sobre ela, comprometendo-se em mudá-la, pelo fato de sentir-se inserido e partícipe do processo de construção histórica.

Por isso, apostamos em estudos de clássicos brasileiros reconhecidos como Freire pois representa como que uma potência animadora do fazer político pedagógico característico de um tipo de educação libertadora, identificada com as causas democráticas, includentes e de justiça social, característico de um tipo de educação que liberta.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.
- ÁVILA, Fernando Bastos de. **Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo**. MEC/Campanha Nacional de Material de Ensino, Rio de Janeiro, 1997.
- BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 26. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítica – social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios e perspectivas**. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/7629> Acesso em: Fevereiro, 2018.

- MORAES, Roberto Camps. Por que o Neoliberalismo avança. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 2, abr. 1995 (Caderno de Economia).
- SACRISTÀN, Gimeno; GÓMEZ, Antônio Péres. **O pensamento prático do professor** – a formação do professor como prático reflexivo. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- PIN, S. A.; WEYH, C.B. **Educação dialógico-libertadora é possível?** Curitiba: Editora CRV, 2017.

## **PRÉ-FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E ARTICULAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A ESCOLA**

*Gabriela Silva Pereira<sup>1</sup>*  
*Ana Lúcia Souza de Freitas*

Porto Alegre, 16 de abril de 2018.

Aos meus colegas do curso de Psicologia, aos meus familiares, aos que acreditam, aos que atuam e aos que amam a área da educação,

Caros leitores e demais interessados na temática do título, com este trabalho, apresento-lhes a visão de uma estudante de Psicologia no universo da educação, no que visa o espaço de formação e o vínculo da universidade com a escola. Faço parte do grupo de Pesquisa Formação de Professores e Gestores e Práticas Pedagógicas (GP), coordenado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Freitas, no qual exerço função de bolsista de iniciação científica.

O projeto que participo é intitulado Práticas de Gestão da Escola: saberes, tensionamentos e possibilidades, este tem por objetivo propor indicadores dos processos de gestão, e para que se possa validá-los são feitos encontros com gestores/as de escolas participantes e contribuintes da pesquisa, os quais são chamados de Roda de Diálogo de Gestores/as. Entre os espaços da universidade e da escola articula-se o planejamento de ações de formação que se fortalecem por meio do vínculo da universidade com a escola.

Na busca do fortalecimento desta relação universidade-escola, que é um dos objetivos de nossa pesquisa, é que foram pensadas e realizadas as Rodas de Diálogo. Desde o

---

1 Graduada do Curso de Psicologia - Bolsista de Iniciação Científica UNISINOS (UNIBIC) no Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE). E-mail: pereira.gabriela@hotmail.com

planejamento, é possível observar o diferencial das ações de gestão da escola no que se refere à sua efetiva realização. Refiro-me a uma das Rodas de Diálogo realizadas pelo GP no ano de 2017, que tinha a expectativa de participação de gestores/as do município de Rio Grande, necessitando que pudessem se deslocar até a Unisinos em Porto Alegre. Estavam todos à espera do dia do encontro, até então tudo resolvido, quando recebem o aviso de que não poderiam vir, pois o transporte já não estava mais disponível para eles e os custos com o transporte individual eram bem altos. Com tudo isso acabou que não vieram, por falta de logística, apesar da grande motivação que tiveram em querer participar.

Foram realizadas, no ano de 2017, cinco Rodas de Diálogo, sendo quatro na universidade, em Porto Alegre, e uma, realizada em dois momentos, na cidade de Rio Grande: primeiro no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) de depois na Secretaria Municipal de Educação (SMED).

No ano de 2018, a primeira atividade organizada pelo GP foi o Pré-Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, realizado no dia 17 de março. Nesta atividade, 45 participantes vieram da cidade de Rio Grande, por meio da locação de um ônibus com a verba da escola. Com isso, percebemos o quanto uma ação de gestão da escola pode alterar significativamente a quantidade e a qualidade da participação nas ações de formação promovidas na articulação da universidade com a escola.

Nesta Carta Pedagógica vou contar como o planejamento, a organização e a realização do Pré-Fórum contribuíram grandemente para corroborar o que vínhamos propondo para a articulação da universidade com a escola. A produção neste evento baseou-se em Rodas de diálogo organizadas na perspectiva de eixos temáticos, como no Fórum. Porém, neste Pré-Fórum, para cada eixo temático, foram utilizados verbetes de Paulo Freire para que pudessem orientar nosso diálogo.



O que participei referia-se à Educação Popular, sendo que no diálogo com os atuantes do ambiente escolar pude conhecer diferentes realidades e contextos, assim como eles que fizeram esta ampla troca de conhecimento entre suas áreas. Um dos destaques de nossa discussão foram as diferentes falas sobre as ações que são promovidas na escola, e também executadas, as quais buscam abrir seu espaço para a comunidade.

O grupo trouxe diferentes cenários sociais, e todos falaram do modo como trabalham a partir deles, através de suas práticas que encontram em Paulo Freire uma forte direção para orientar as intervenções feitas em seus espaços. O autor traz em suas obras uma visão diferente das tantas outras, e por isso se faz tão influente nesse âmbito, ele faz do aluno praticante e influente em seu próprio aprendizado. Desta forma, este aprende na escola formas de ver o mundo e com isso, poder transformá-lo.

Em nosso grupo a conversa foi acerca das condições que a escola oferece para o aluno, falamos de vínculo, acolhimento e também violência, temáticas bastante coerentes e corriqueiras atualmente. Trocamos múltiplos saberes e contemplamos os olhares dos demais participantes e colegas com suas atuações sobre a temática.

Despertou-me tamanho interesse quando ao ouvir um colega falar sobre como acolhia o aluno da periferia em sua escola, ele adaptou a escola àquele contexto e fez dela um local em que este aluno se sintia colhido e respeitado. Nisto, introduzimos no assunto o relacionamento com as drogas, que o desamparo da família faz com que os jovens, neste caso os alunos, procurem outras formas de serem reconhecidos e é aí que entra a violência. Eles se sentirão pertencentes a algo e farão de tudo para que este vínculo não acabe ou se reduza, aqui relacionamos com o tráfico e seus desdobramentos. São questões como estas que devem ser pensadas por uma escola em que o ato de educar chega ao sujeito e suas subjetivações. Paulo Freire fundamenta esta compreensão.

No verbete Educação Popular, utilizado para orientar nossas falas, a autora, Conceição Paludo, que dialoga muito bem com o que anteriormente havia escrito e os desafios encontrados atualmente, afirma que é: “a busca por condições dignas de vida e a possibilidade de afirmação de identidade constitui uma das marcas da participação das classes populares nos movimentos sociais da modernidade” (PALUDO, 2010, P.139). Isso é visto na força que o povo tem sobre algo, que quando quer ele vai à luta por aquilo, e se une a outros que juntos buscarão alcançar um mesmo objetivo e assim fazê-lo ainda mais viável. Acreditar que o povo tem voz, e tem vez, que esse povo é o que fundamenta uma escola e é o que constitui e propaga a educação, é o fundamento da educação popular, da qual Paulo Freire é uma importante referência.

Deste modo, as atividades de formação promovidas pelo nosso GP, na modalidade de Rodas de Diálogo, vêm se fortalecendo no que se refere à aproximação e ampliação de parcerias com escolas de Educação Básica, promovendo a reflexão sobre a prática a partir de suas demandas. A cada encontro validamos que o encontro da universidade com a escola, e vice-versa, é um processo riquíssimo de formação, profissional e pessoal. Conhecer o gestor, o professor, o profissional da escola em seu ambiente, é tão importante quanto propor espaços para dar visibilidade à escola, de modo que possam compartilhar o que fazem, bem como aprender com os fazeres de outras instituições.

A partir de minha reflexão sobre esta experiência, apresentada nesta Carta Pedagógica, gostaria de agradecer aos que leram até o fim e que, de alguma forma, sentiram-se parte da escrita, este também era o objetivo. Como missão, gostaria que se inspirassem na minha escrita, ou mesmo que escrevessem alguma experiência ou vivência na área da educação, certamente se surpreenderão com ela e irão admirá-la ainda mais. Agradeço à pesquisa por promover e ampliar o meu olhar sobre a educação, ver o quão potente, atraente e promissora ela é. Por me proporcionar este es-

paço de escrita, diálogo e reflexão, em que pude reconhecer o grandioso trabalho dos atuantes da área e expressar o quanto isto me incentivou e incentiva.

*Com carinho,  
Um abraço!  
Gabriela Pereira*

## REFERÊNCIAS

PALUDO, Conceição. Educação Popular (verbetes). In: STRECK, Danilo; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, p. 139-141.



## PROJETO EDUCAR PARA UM MUNDO MELHOR: DIALOGANDO SOBRE A IGUALDADE E A LUTA DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Gabriela Teixeira Gomes<sup>1</sup>*

*Karina Santana Fonseca Rodrigues<sup>2</sup>*

*Júlio César Madeira<sup>3</sup>*

*Maria Cristina Madeira<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

As questões que se relacionam às mulheres no mundo contemporâneo estão presentes em diferentes espaços e abarcam os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos. Os espaços escolares não fogem dessa realidade, os quais também apresentam tensionamentos e disputas de poder, bem como refletem inúmeras vezes características das sociedades machistas, excludentes e desiguais - que têm delegado às mulheres lugares de subalternidade e invisibilidade ao longo da história. No entanto, essa conjuntura que vem se transformando ao longo dos processos históricos e sociais, principalmente pela emergência e consolidação das lutas femininas, coloca a educação como um elemento fundamental no sentido de refletir e transformar realidades opressoras. Ao mesmo tempo, exige comprometimento ético e crítico das educadoras e dos educadores em

---

1 Professora de História da Rede Pública Estadual de Educação do RS, Doutoranda em Educação pelo PPGedu/UNISINOS (Bolsista Capes/Proex). Email: gomes.gabrielateixeira@gmail.com.

2 Professora da Área das Linguagens da Rede Pública Estadual de Educação do RS, Licenciada em Língua Portuguesa. Email: prof.karinasantanafonseca@gmail.com

3 Professor de Sociologia da Rede Pública Estadual de Educação do RS, Doutorando em Educação PPGedu/ UNISINOS (Bolsista Capes/Proex). Email: juliocesarmadeira@gmail.com.

4 Professora da Educação Infantil e do Curso Normal da Rede Pública Municipal de Educação de Pelotas, Doutora em Educação pela PPGE- UFPel. Email: madeiracris@terra.com.br (Orientadora).

sua práxis, sobretudo através da realização de práticas educativas que possibilitem a problematização e conscientização das educandas e dos educandos.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho apresentará resultados parciais de práticas educativas desenvolvidas na educação básica, especificamente no ensino fundamental, em duas escolas públicas estaduais no município de Pelotas (RS). Tais práticas visam promover o diálogo e a problematização sobre situações de opressão vivenciadas pelas mulheres e suas lutas de insurgência e resistência. Além disso, buscam construir um processo de conscientização sobre a violência e o machismo. Ressalta-se que essas ações contemplam o projeto chamado de “Diversidade, Respeito e Cidadania na Escola: Educar para um Mundo Melhor”. Este foi pensado por um grupo de professoras e professores que encontram nas obras de Paulo Freire as bases teóricas, metodológicas e epistemológicas para pensar e dialogar sobre educação nos espaços escolares. Pontua-se ainda que as/os docentes que fazem parte desse projeto não atuam nas mesmas instituições educacionais, mas partilham do pensamento de Paulo Freire (2016). Esta posição compartilhada entra em consonância com as ideias de Freire, principalmente, pelo fato de que este defende que as práticas educativas críticas que se embasam na rigorosidade metódica sem abandonar o respeito aos saberes das educandas e dos educandos podem propiciar momentos de reflexão e diálogo, bem como um processo de transformação social. Nesse sentido, essa transformação de suas realidades nas quais as/os estudantes são sujeitos autônomos a partir e de fato transformá-las (FREIRE, 2016).

## **UM POUCO SOBRE PELOTAS**

Historicamente, Pelotas é formada por diferentes grupos étnicos que contribuíram com sua formação e desenvolvimento sociocultural, econômico, político e religioso. Inicialmente, este local era um distrito que pertencia à Vila do Rio Grande de São Pedro, chegando à condição de fre-

guesia no ano de 1812, por meio de um documento autorizado por Dom João VI. No entanto, manteve-se vinculada administrativamente a essa vila. Quase duas décadas depois, através de uma lei provincial torna-se vila de São Francisco de Paula que foi instalada oficialmente em 07 de julho de 1832. O título de cidade é outorgado em 27 de junho de 1835, nesta ocasião passa a se chamar Pelotas (LONER; GILL; MAGALHÃES, 2017.). Durante o século XIX a base econômica da cidade foi a produção do charque e posteriormente o desenvolvimento industrial até meados do século XX.

Atualmente, o município tem uma área territorial de 1.610,084 km<sup>2</sup> e localiza-se na região sul do estado do Rio Grande do Sul, é conhecido pelas tradições culturais dos doces e arquitetura patrimonial.



Fonte: Google Maps

Segundo o último Censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, a cidade é composta por uma população de 328.275 habitantes, sendo 174.077 do sexo feminino e 154.198 do sexo masculino (IBGE, 2018).

Segundo dados informativos do Departamento de Planejamento da Secretaria Estadual de Educação do RS, no ano de 2016, o município contava com 183.743 escolas de educação básica, sendo duas públicas federais; 55 públicas estaduais; 88 públicas municipais e 103 privadas, totalizando 248 instituições de ensino. Além disso, o município tem duas

universidades – Universidade Federal de Pelotas e Universidade Católica de Pelotas, e algumas faculdades privadas.<sup>5</sup>

## CONHECENDO AS ESCOLAS

As práticas educativas aqui apresentadas foram realizadas em duas escolas públicas estaduais. A Escola 1 onde se desenvolveu uma parte dessas práticas educativas, fica localizada próxima ao centro da cidade, no entanto, o bairro de localização é periférico dadas as condições socioeconômicas dos residentes dessa região, do descaso do poder público com questões relacionadas à saúde, saneamento básico, educação e segurança pública - este último fator reflete no alto índice de violência, que assola a comunidade.

A outra instituição localiza-se na zona norte do município, no bairro conhecido como Três Vendas. Atende cerca de 500 estudantes de diversas localidades dessa região, distribuídos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. A escola 2 tem um público que se constitui etnicamente de maioria branca autodeclarada, sendo que o índice das/dos estudantes autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os, amarelas/os e indígenas foram menores.<sup>6</sup>

## ATIVIDADES DO PROJETO “EDUCAR PARA UM MUNDO MELHOR- DIVERSIDADE, RESPEITO E CIDADANIA NA ESCOLA”- ETAPA DIALOGANDO SOBRE A IGUALDADE E LUTA DAS MULHERES

A Escola é também um lugar de insurgência contra a opressão, a desigualdade, e a busca pela liberdade. A liberdade que amadurece no confronto com as outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade (FREIRE, 2016). Ao mesmo tempo, é pertinente explicitar que Freire (2016) ao tratar dessa liberdade não desconsidera a impor-

5 Não foram encontrados até o momento dados estatísticos exatos sobre o número de instituições privadas de ensino superior em Pelotas.

6 Informações encontradas nas fichas de cadastro das (os) educandas (os).



tância da autoridade e dos limites, pois a “liberdade sem limite é tão negada quanto à liberdade asfíxiada ou castrada” (p.103). Pensando na Escola enquanto um *lócus* fundamental para refletir e conscientizar acerca de direitos e também como um espaço de confronto e disputas de poder é que se faz tão essencial a promoção do diálogo e da construção do pensar certo que se dispõe a assumir ricos aceitando o novo. Nesse sentido os objetivos das ações propostas foram:

- Analisar a partir das diferentes realidades das educandas e dos educandos problemas frequentes que impedem as mulheres de terem acesso aos seus direitos;
- Caracterizar e compreender as lutas das mulheres pela diminuição da violência, pela igualdade, liberdade e dignidade;
- Proporcionar às educandas e aos educandos momentos de diálogos promovendo reflexões sobre a violência e a opressão vivenciada pelas mulheres;

Na escola 2 as atividades foram realizadas durante o primeiro trimestre do ano de 2017, durante as aulas de História<sup>7</sup>. No primeiro momento foi solicitada a construção de uma pesquisa sobre os casos de violência e feminicídio ocorridos no contemporâneo. Nessa pesquisa as educandas e os educandos buscaram notícias dessa natureza através de jornais, sites, mídias sociais, relatos, revistas e outras fontes. As (os) estudantes deveriam selecionar algumas informações, como, por exemplo, ano em que ocorreu; vítima envolvida; se houve denúncia de agressões anteriores; descrição da situação do crime; providências dos órgãos de segurança responsáveis etc.

No dia do compartilhamento da pesquisa com a turma (9ºAno do Ensino Fundamental)<sup>8</sup> as educandas e os educandos organizaram-se formando uma roda de conversa. Ao lon-

7 As professoras de Língua Portuguesa e Geografia também realizaram algumas ações com a temática em questão.

8 A turma era composta por 28 estudantes, sendo 17 meninas e 11 meninos.

go do diálogo percebeu-se que a turma ficou surpresa com o alto índice da violência e agressões das quais as mulheres são alvo. Um dos relatos feitos por uma estudante marcou muito esse momento: “sabe professora o meu avô batia muitas vezes na minha avó e falava coisas horríveis, um dia meu ex e eu discutimos e ele me ameaçou dizendo que ia me quebrar toda por causa de umas mensagens no Facebook e parece que eu era a minha avó no presente, fiquei com raiva e mandei ele embora [...] ele continuou me ameaçando por mensagens por um bom tempo, mas só agora é que cai na real que aquilo era uma doença” (DIÁRIO DE CLASSE, 2017).

O relato dessa estudante levou o restante do grupo a se posicionar tendo esta situação como ponto de partida, o que conseqüentemente proporcionou outras falas que sinalizaram, por um lado a não aceitação e denúncia de tais situações, e por outro o discurso já enraizado de culpabilidade da vítima e intolerância ao feminismo “tem muita mulher que apanha porque gosta, o cara espanca e mesmo assim ela volta e eu acho que isso já é falta de vergonha na cara [...]” (DIÁRIO DE CLASSE, 2017).

Em outro momento do diálogo um dos estudantes expressou o seguinte pensamento “eu acho que as mulheres têm que ter direitos iguais, mas essas feministas são tudo louca porque são a favor do aborto e aqui em Pelotas teve umas que fizeram um protesto ridículo numa Universidade e ficaram mijando na rua [...]” (DIÁRIO DE CLASSE, 2017). Em resposta a esta fala outra estudante defendeu seu posicionamento dizendo que “a gente precisa do feminismo porque vocês homens não são assediados em todos os lugares, a gente sofre com estupro, com salário baixo, com violência e ainda temos que ficar quietas [...] o feminismo é para nos ensinar o valor da nossa luta e se dizem a favor de igualdade, mas nos expõem na rodinha de amigos e nos esculachando [...]” (DIÁRIO DE CLASSE, 2017).

A professora de História mediu o diálogo salientando a importância da luta histórica das mulheres, de como certos estereótipos distorcem a visão que se tem sobre feminismo

e da necessidade de mulheres e homens educarem-se com base no respeito à diversidade para que então se construa uma sociedade mais igualitária. Nesse sentido, a contribuição de Paulo Freire está no fato de que educadoras e educadores coerentes pensam, não no sentido de considerar que o que pensam é uma verdade absoluta e inquestionável, mas sim no exercício da prática de desafiar educandas e educandos a produzir outras visões sobre o que vem sendo comunicado e que donas (os) de sua autonomia entendam-se como sujeitos históricos e sociais.

Diante da situação observada pela professora na sala de aula, planejou-se para as aulas um trabalho com uma canção de *Rap* e um texto de apoio que abordava o conceito de feminismo e uma breve contextualização histórica sobre o movimento feminista. A canção escolhida foi a obra intitulada “Respeita as Mina” de autoria de Kell Smith que aborda a liberdade feminina, situações vivenciadas pelas mulheres e o feminismo atualmente. Após a leitura conjunta do texto de apoio, escuta da música e análise da letra, o grupo reuniu-se em uma roda de conversa para discutir e dialogar sobre as temáticas presentes na canção e sobre possibilidades de modificar essas realidades.

Nos relatos dessa etapa, analisou-se uma participação mais efetiva das educandas que relataram que a violência está presente nos padrões de roupas ditas adequadas, nos comportamentos aceitos como corretos; de muitos homens não saberes respeitar o “não”; no processo de inferiorização das mulheres; nas agressões físicas e psicológicas. Além disso, alguns depoimentos das educandas sinalizaram que essas situações são frequentes dentro da escola e muitas vezes consideradas normais. Nesse sentido, Katia Pupo (2007) sinaliza que a os espaços escolares refletem o sexismo presente nas sociedades e acabam reproduzindo continuamente estruturas que reforçam a opressão e a construção de identidades sexuais de meninas e meninos, nas quais as meninas devem obedecer a padrões pré-determinados delegando a elas condições de subalternidade.

Como propostas para combater a violência e o índice de feminicídio sugeridas pela turma estão as seguintes: leis mais rigorosas; palestras e atividades nas escolas para conscientização; trabalho com as famílias e utilização das mídias sociais como instrumento de denúncia. Na etapa seguinte, a turma foi organizada em pequenos grupos para elaborar cartazes e textos de conscientização para serem expostos da escola. Para o ano de 2018 a proposta é ampliar esta parte do projeto para outras turmas, bem como utilizar a confecção de jornais escolares e blogs para abordar e problematizar as temáticas em questão.

Na escola 1 a atividade foi realizada no dia 8 de março de 2018, onde construiu-se uma atividade de leitura e interpretação com os educandas e educandos do 8º ano, referente ao Dia Internacional da Mulher. No primeiro momento, realizaram-se os seguintes questionamentos quanto à visão de meninas e meninos sobre o papel da mulher na sociedade: Lugar de mulher é apenas na cozinha?; Somente os homens devem administrar os assuntos relacionados a família ?; A mulher que usa roupa curta é considerada vulgar?

Após a realização desta atividade, pode ser percebido que algumas meninas e meninos responderam às perguntas realizadas, irritando-se quando parte da turma discordou dos apontamentos tecidos. Neste momento, algumas indagações e dúvidas surgiram para futuras pesquisas. Esta se situa na inferência de que algumas famílias possam reproduzir tais práticas. Tal situação não se coloca como algo absoluto, mas se trata de indícios a serem explorados futuramente no universo empírico descrito.

Realizada esta tarefa, as educandas e os educandos sentaram-se em círculo onde foi elaborada uma nova leitura a título de curiosidade sobre o surgimento da data e os reais motivos para a realização da mesma. Observou-se que inúmeras (os) estudantes que concordaram com os questionamentos realizados, se surpreenderam ao descobrirem todo o sofrimento causado a estas mulheres que lutaram por seus direitos. Também, ao falar da tragédia ocorrida em 1911 na

fábrica de tecidos, apresentaram um olhar diferenciado para o que estava sendo abordado no presente momento.

Concluída esta tarefa, as educandas e educandos foram separados por grupos, onde montaram cartazes com dizeres alusivos ao tema em questão, com gravuras exaltando a importância da mulher dentro da sociedade. Dentre as mensagens elaboradas por eles, destacam-se: lugar de mulher é aonde ela quiser; Mulheres guerreiras mulheres parceiras que lutam por uma vida inteira; Mulher, um ser puro enviado por Deus; Sou mulher, mãe e pai e o alicerce da casa.

A partir do cenário descrito, pode-se perceber que este trabalho aguçou o desejo de leitura e reflexão das estudantes para que estas lutem mais pelo conhecimento dos seus direitos e do seu real papel nos dias de hoje tanto no trabalho quanto no ambiente familiar, assim como suas relações cotidianas. Sinaliza-se a presença neste contexto do desejo de cuidar mais do corpo e da mente com objetivo de evitar manipulação por parte dos demais membros da sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a realização das experiências descritas no presente texto, puderam ser problematizadas algumas considerações, acerca da importância das práticas educativas críticas produzidas dentro da realidade das escolas.

Sabe-se que trabalhar com as temáticas de gênero e luta das mulheres configura-se como um grande desafio para a realidade educacional, sobretudo com a conjuntura que se vive no Brasil atualmente, onde se visualiza o crescimento do sentimento de intolerância e avanço do conservadorismo. Além disso, existem barreiras, no que tange ao papel dos espaços escolares na conscientização sobre temas como as questões de gênero, sexualidade e diversidade. No entanto, educadoras e educadores comprometidas/comprometidos com a ética, a transformação social, a luta pela liberdade e o combate às injustiças e desigualdades não podem ser omitir de seu papel.

Observou-se que as educandas e os educandos expressaram suas realidades cotidianas, identificando e rela-

tando situações de violência e opressão vivenciadas pelas mulheres no contemporâneo, bem como se posicionaram inúmeras vezes a favor da luta por igualdade de direitos e pelo fim do machismo. As práticas educativas desenvolvidas em ambas as Escolas possibilitaram o diálogo e a conscientização das/dos estudantes e buscaram construir momentos de reflexão pautados no respeito e na mediação. Percebeu-se desconhecimento e construção de estereótipos sobre o movimento feminista, o que levou as educadoras em diferentes momentos a produzir materiais, e a partir da curiosidade e realidade das/dos estudantes apresentarem outras visões sobre o tema.

Os resultados expressos ainda são parciais, haja vista que se pretende ampliar ações como essas nos diferentes espaços escolares, mas já colaboram no sentido de analisar a potencialidade de práticas educativas que visem promover o diálogo e o respeito às diferenças, a diversidade e a cidadania.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **CENSO/ Informações da rede escolar**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/painorama>>. Acesso em: 09 de mar. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 54<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GOMES, Gabriela Teixeira. **Diário de Classe do 9º ano**. Pelotas, 2017.
- LONER, Beatriz Ana; GIL, Lorena Almeida; MAGALHÃES, Mário Osório. **Dicionário de História de Pelotas**. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3735/1/Diccion%C3%A1rio%20de%20Hist%C3%B3ria%20de%20Pelotas.pdf>. Acesso em: 17 de mar. de 2018.
- PUPO, Katia. **Questões de gênero na escola**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20\\_pupo.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf). Acesso em: 10 de abr. de 2018.

## PROJETOS DE INICIAÇÃO À PESQUISA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA ESCOLA ZANDONÁ<sup>1</sup>

*Angela Barbara Rossetto<sup>2</sup>  
Maíara Mozer<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Criança. Terra. Rio. Natureza .Vida

A Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná há mais de dez anos trabalha com Projetos de Iniciação à pesquisa em toda escola, dos anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. Desenvolvem-se projetos de pesquisa com o objetivo de estimular o pensamento científico a partir de problemáticas locais que contribuam com outras leituras da realidade.

Esses projetos de iniciação à pesquisa são parte integrante de um projeto maior, o Projeto Político Pedagógico que busca a partir dos Temas Geradores problematizar os conhecimentos do senso comum e contribuir mediante o conhecimento a transformação social. O trabalho com temas geradores tem na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire sua opção de trazer à tona a consciência crítica frente à realidade. Freire, na obra Pedagogia do Oprimido nos remete ao trabalho a partir da realidade no desenvolvimento de uma educação libertadora.

O intuito desse trabalho é relatar duas práticas desenvolvidas com as turmas do primeiro e segundo anos do ciclo de alfabetização na referida escola o ano de 2016. Essas prá-

1 Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, do município de Barra Funda- RS onde se vivencia um processo educativo na perspectiva Freireana.

2 Pedagoga, professora alfabetizadora do 1º ano do Ciclo de Alfabetização e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental da referida escola.

3 Pedagoga, professora alfabetizadora do 2º ano do Ciclo de Alfabetização da referida escola e professora do atendimento educacional especializado-AEE da Escola Municipal Barra Funda.

ticas são alicerçadas na Pedagogia Crítica e buscam resgatar a importância de uma educação não reprodutora de conhecimentos, mas transformadora da realidade. A metodologia dessa prática inicia com a escolha do tema gerador. O tema gerador da escola para as turmas de anos iniciais no ano de 2016 foi a fala coletada na comunidade escolar sobre a temática ambiental: “Problema ambiental não vejo muito, só o veneno e o esgoto que vai pro rio”.

Diante dessa visão ingênua, todas as turmas do Fundamental I desenvolveram projetos baseados nessa temática. Cada turma partiu de uma problemática que contribuiu na leitura da realidade e possibilidade de transformação.

Na turma do 2º ano buscou-se realizar um trabalho de investigação da temática ambiental, pois essa é uma preocupação de todas as gerações e atualmente com a urbanização, degradação ambiental e avanço tecnológico as crianças cada vez mais estão isoladas do convívio com a natureza e do contato com a terra. Muitos têm consciência de que a água e o ar limpos são necessários para a preservação da saúde, mas poucos sabem que a manutenção da vida também depende do solo.

Os estudos desenvolvidos com essa turma partiram da problemática “Como podemos reconhecer os benefícios que o solo nos oferece utilizando-o de maneira sustentável?” Assim, buscou-se resgatar o contato delas com o solo, elemento fundamental para a vitalidade humana, investigando a importância deste para os seres vivos, e conscientizando-os da sua importância para o meio ambiente e a manutenção da vida.

Para tanto, se questionou as crianças: “Para que serve a terra?” A partir disso identificaram-se várias utilidades da terra como plantar, brincar de casinha e de caminhão, fazer potcheca, construir casas, para ser a casa das minhocas, para fazer coisas de argila, entre outras e registrou-se por meio da confecção de um livro. Após foram desafiados a cavar algum lugar que tivesse terra na sua casa e trazer uma amostra para a aula. Surgiram diferentes tipos de terra, en-



tão, realizou-se a análise de suas características: cor, textura e composição, assim como observamos as diferenças entre elas, incluindo, cores variadas, espessura e odor.

Aprofundou-se o estudo de três tipos de solo: areia, argila e terra fértil. Por meio de atividade artística de modelagem com a argila reconheceu-se que esse tipo de solo parece uma massinha, é úmido e mole, mas quando seca fica bem duro. Reconheceu-se a areia por meio de brincadeira com a construção de castelos, buracos e comidinhas, identificando que ela é fofa e cheia de grãos finos.

O conhecimento da terra fértil deu-se diante do trabalho na horta plantando rabanetes e cenouras, onde foi possível conhecer que para plantar os alimentos na horta é necessário adubar a terra com o adubo orgânico. Este é feito na escola a partir de restos de alimentos, como cascas e folhas. Para compreender a importância de cultivar o solo, foram produzidos sanduíches naturais e depois estudado de onde veio cada um dos ingredientes utilizados: tomate, alface, pão, queijo e mortadela de frango sendo possível compreender que todos esses alimentos precisaram do solo para existir.

Assim, os alunos concluíram que é muito importante cultivar e cuidar do solo, pois sem ele não haveria alimentos. Além disso, notaram que para plantar alimentos na horta, deve-se cultivá-los usando adubo orgânico ao invés de venenos, pois o veneno passado na horta contamina os alimentos que estão plantados e ainda polui a terra e a água. Percebeu-se também que é importante fazer a rotação e plantar vários tipos de verduras e legumes, além de deixar alguns matinhos na horta para cobrir a terra e distrair os bichinhos para não comerem a plantação.

O projeto de pesquisa desenvolvido com a turma do 1º ano foi voltado para os rios. Sabe-se que historicamente os rios têm exercido um papel fundamental na vida humana. Muitas cidades constituíram-se e foram povoadas a partir das margens dos rios, onde os grupos que ali viviam podiam usufruir da água disponível, para beber, dar de beber aos ani-

mais, produzir alimentos e para a higiene. A água presente nos rios é a mesma água que encontramos nas fontes, nas geleiras e lagos, é um elemento indispensável à vida na terra, seja ela animal, vegetal ou humana. A água é fonte de vida, hidrata o corpo, e é essencial na produção de alimentos.

Atualmente a problemática da urbanização desenvolvimentista tem produzido mudanças drásticas nos hábitos nos seres humanos como o cultivo de alimentos com o uso exagerado de agrotóxicos, o consumismo e conseqüentemente a falta de saneamento básico tem causado impactos ambientais graves na natureza e na vida dos seres humanos conforme nos alerta Leonardo Boff na obra Saber Cuidar. O esgoto, veneno e lixo nos rios, prejudica a água do planeta e o habitat natural de muitos seres vivos.

Diante disso, faz-se fundamental conhecer como são os rios de Barra Funda e compreender as causas da poluição e algumas das conseqüências dos problemas ocasionados pela poluição dos rios. Para tanto observaram-se partes do Rio Agusso, um dos rios de Barra Funda e constatou-se que nele há esgoto, sacolinhas plásticas, latinhas, garrafinhas, roupas e folhas de árvores dentro e nas margens. Experimentou-se quais desses objetos se desmancham com maior facilidade e constatou-se que a folha das árvores se desmancha facilmente e assim não polui o rio e os demais objetos não se desmancham com facilidade, poluindo assim o rio.

Através de entrevista com pessoas que residem a mais de 40 anos, constatou-se que antigamente os rios de Barra Funda eram mais fundos, mais limpos, com maior quantidade de peixes, as pessoas usavam o rio para lavar roupas, tomavam banho e brincavam na água, diferenciando-se dos rios de hoje e ilustrou-se por meio de pintura com tinta como eram os rios antigamente e como são hoje.

Pesquisou-se se o esgoto das casas das crianças da turma do primeiro ano vai para o rio e constatou-se que apenas em uma casa o esgoto vai para o rio, as demais o esgoto vai para a fossa e com os dados foi produzida uma tabela. Estudou-se o ciclo da água e constatou-se que a água

do rio é a mesma da torneira. Concluiu-se no coletivo que é fundamental que as pessoas conscientizem-se de não poluírem o rio com lixo e esgoto, tendo em vista a necessidade e a importância de preservar a água, recurso vital para os seres vivos.

Ambos os projetos descritos acima foram socializados pelas crianças das turmas na XI Feira de Iniciação à Pesquisa, momento em que tiveram a oportunidade de relatar aos familiares, visitantes e comunidade em geral o que pesquisaram e aprenderam com o desenvolvimento do projeto. Esse é um momento de suma importância, pois todos podem dar sua palavra e contribuir na construção de um mundo melhor para todos.

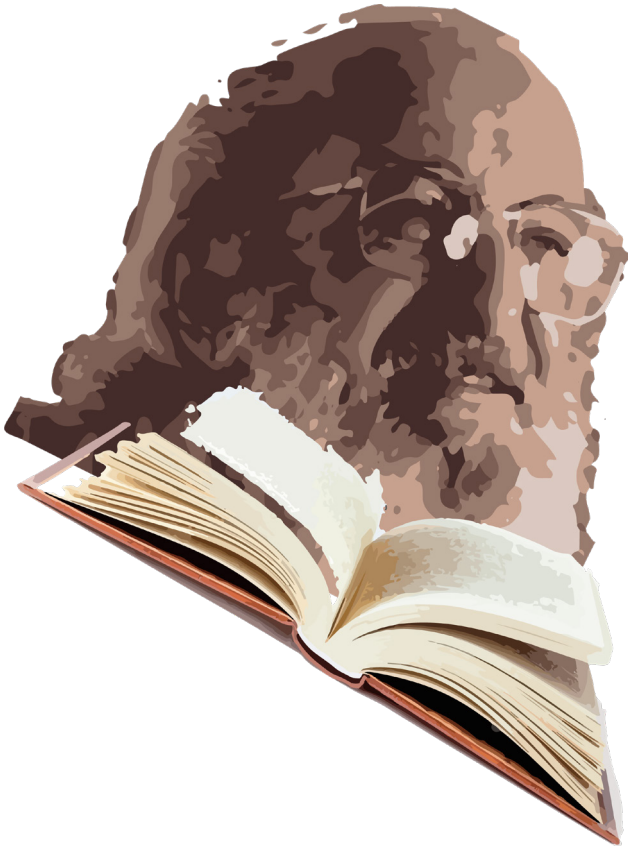
## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar. Ética do humano. Compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes. 1999.

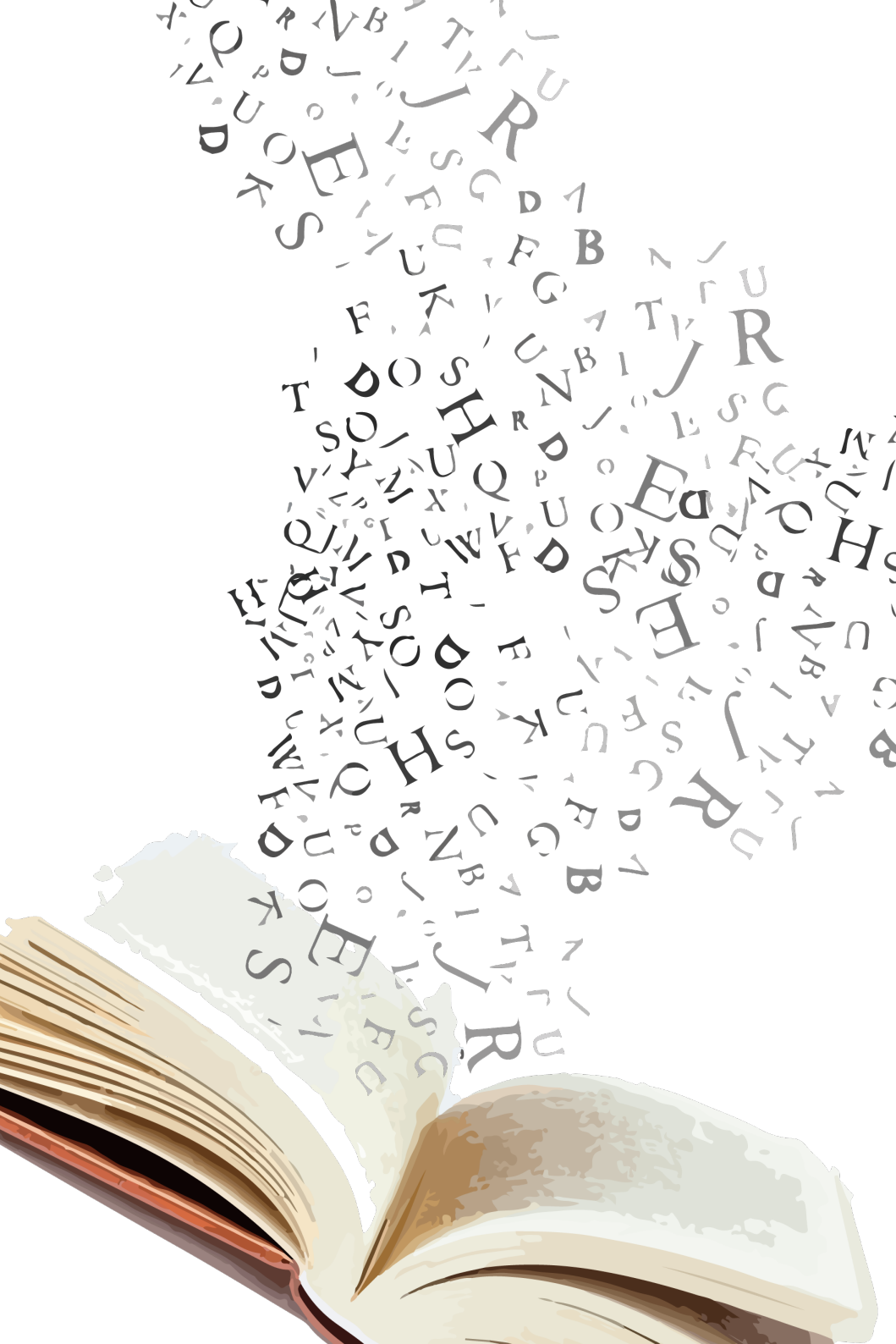
FREIRE, **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 2013.



## **EIXO 11:**



**Paulo Freire  
em diálogo com  
outros(as) autores(as)**



## A APROXIMAÇÃO DOS DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS

*Luíza Zelinski Lemos Pereira*<sup>1</sup>  
*Thífany Piffer*<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** bell hooks; Experiência; Entusiasmo; Paulo Freire; Transgressão.

### INTRODUZINDO O DIÁLOGO

Paulo Freire, em suas obras, apresenta, de forma inspiradora, novas maneiras de pensar sobre a realidade social de determinados grupos e em determinados espaços. Nessa lógica, bell hooks, em seu livro “Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade”, identifica-se com os diálogos levantados por Freire, em um momento de contínuo questionamento acerca da política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo e da exploração de classe, profundamente ligados à sua realidade.

A partir de um ângulo fundamentalista, bell hooks, trabalha em Freire questões pouco abordadas, as quais tem a necessidade do interrogatório, passíveis de dúvida e de confronto quanto ao sistema de dominação.

O conceito utilizado por Freire de prática de liberdade, dentro da educação, é expandido e ganha um espaço que ultrapassa a fronteira dos contextos teóricos – feminismo e movimento negro – em perspectiva prática ganham um sentido amplo e coerente no campo da junção entre os saberes de Paulo Freire e bell hooks, contemplando significados de princípio teórico a práxis em sala de aula.

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em História da UFFS *Campus* Erechim. E-mail: luluh.zelinski@hotmail.com

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em História da UFFS *Campus* Erechim e bolsista do grupo Práxis PET – Conexões de Saberes. E-mail: thifanypiffer1@gmail.com

## PROBLEMATIZANDO A DISCUSSÃO

O período da escravidão, no caso do Brasil, carrega em si o preconceito culturalmente racial, marcado pela tentativa de mascarar o problema existente. A classe dominante que conduzia o regime político de relações sociais, sempre persuadiu diferenças de cor como, também, diferenças cognitivas, elencando, negros, como incapacitados intelectualmente.

Segundo a escrita de Freire na obra “Educação como prática da liberdade”, a colonização brasileira apresentou-se como fortemente predatória. O poder do senhor alongava-se das terras aos homens, a partir da mão-de-obra escravocrata, indígena e, posteriormente, africana. Dessa forma, o Brasil nasceu sem experiência de diálogo, sem a participação efetiva do povo nas problemáticas que os rodeavam. Os indivíduos comuns foram excluídos da vida pública, permanecendo à margem dos acontecimentos.

Análogo a isso, nos Estados Unidos, em contexto de segregação racial e dessegregação racial, habita a mesma formatação de preconceito racial. No Sul do país, segundo a experiência de bell hooks, negras de classe trabalhadora, tinham a predileção de casar-se, trabalhar como empregada doméstica ou lecionar em escola. Desde cedo, mantinha-se a conformação de conscientização social e um molde de personalidade desejado.

Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias. (HOOKS, Bell, 2013, p. 11).

Em contraditoriedade, a resistência negra mostrava a percepção cognitiva de alunos e alunas não-brancos, categorizando uma ação que reforçaria o conceito de prática de liberdade, que na perspectiva do comprometimento com a pedagogia feminista, bell hooks aglutinou fios das obras do pensamento freiriano com a experiência adquirida através de suas professoras negras, as quais ensinavam com o



intuito da construção de formas de resistência ao racismo e à supremacia branca, praticando a educação libertadora inconscientemente.

Professora e escritora, bell hooks enfrenta problemas do comum, principalmente, relacionados a preconceitos. Trabalhando em cima da perspectiva freiriana, a construção do diálogo e a desconstrução de padrões empíricos de uma sociedade dominadora – dialoga com Paulo Freire, colocando o escrito deste, como prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma política da pedagogia de Freire, atividade social em favor da liberdade e contra a dominação, é combater preconceitos dentro e fora de sala de aula. Dessa forma, torna-se necessário a construção de espaços em que os alunos possam tornar-se seres críticos e comunicativos através do diálogo, fomentando a curiosidade e o entusiasmo dos estudantes. “[...] a criatividade como uma fonte geradora de mudanças sociais.” (EVARISTO, Conceição, 2003, p.10).

Essa realidade pode ser alcançada, diante de experiências tanto de Paulo Freire quanto de bell hooks, através do uso de tom de voz informal, em tom de diálogo horizontal na relação professor-aluno.

No sexto capítulo de “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, Freire expõe que o educador conhece o material de estudo melhor que os estudantes, porém, deve reaprender os conteúdos e conceitos propostos através do processo educativo. Bell hooks também dialoga sobre esse tema, defendendo uma pedagogia engajada, a qual busca não apenas capacitar os alunos, mas também proporcionar um espaço de crescimento para o professor diante da autoatualização.

O reflexo de professores de bell hooks, consolidou a luta de contradição ao sistema, espelhado nos modelos que a escritora-professora rejeitava como exemplos de sua formação educadora. A sala de aula feminista era vista como o único espaço de criticidade dos processos pedagógicos que,

mesmo sem incentivo, eram permitidos. As obras de Paulo Freire proporcionaram à hooks uma linguagem política para a utilização na resistência.

Entende-se que a educação libertadora não caminha para uma solução em si mesma, mas sim, através da intervenção educacional e conscientizadora, priorizando amplos espaços para um impacto maior. Dessa forma, tornar real, na prática, o que já se sabe através da teoria, percorre os caminhos da educação libertadora.

## REFERÊNCIAS

- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Palas Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2013.

## A CULTURA COMO INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO: A PASSAGEM DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Shirlei Alexandra Fetter<sup>1</sup>

Raquel Karpinski<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo realizar uma discussão teórica sobre o que é política, a partir dos conceitos trazidos em *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire; *Capital cultural*, de Pierre Bourdieu; e os conceitos de Hannah Arendt. A temática concentra-se em torno do capital cultural, valores e significados, que orientam e dão personalidade a um grupo social. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, destaca uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade; e Hannah Arendt enfatiza a política enquanto razão de liberdade. Como metodologia, buscamos considerar os aspectos qualitativos na relação dialógica sobre as concepções culturais de sujeito, desumanização, pela relação opressora e oprimidos, enfatizando o convívio entre os diferentes. Enquanto resultado, percebemos o processo de liberdade, o qual deve ser visto como sentido por ambas as partes. A libertação do estado de opressão requer uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente. Podemos concluir que o homem é um ser social e isso justifica a necessidade de consciência e transformação do seu meio. Neste sentido, a educação tem a missão de despertar no aluno o questionamento sobre a opressão da qual ele é vítima.

**Palavras-chave:** Sociedade. Relações humanas. Oprimidos e Opressores. Libertação.

1 Aluna PEC do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, fettershirlei@gmail.com.

2 Aluna PEC do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, raquelk@faccat.br.

## INTRODUÇÃO

O ser humano é social por natureza, ou seja, as pessoas desfrutam de programas em grupo. A vida social tem por significado o padrão de comportamento do indivíduo em seu meio. Isso ocorre por intermédio de suas relações, ao contatar com os amigos, travar novos relacionamentos, sentir a visão que os outros têm da sociedade e interagir, fazendo com que as pessoas saibam conviver em sociedade com responsabilidade e compromisso com os pares.

O processo de constituição e desenvolvimento social tem como eixo central o trabalho realizado por Freire, Arendt e Bourdieu. Durante esse processo, o indivíduo transforma a si mesmo, a sua natureza interior, por uma natureza humanizada constituída pelo histórico-social. No trabalho e em diversos ambientes sociais, o indivíduo encontra pessoas com as quais precisa conviver com respeito e civilidade.

A vida social constitui seu espaço desde a infância, em que se aprende sobre a convivência com os demais. De certa forma, a iniciativa vem dos pais ao procurarem socializar seus filhos na escola, no relacionamento com os colegas e professores, ensinar regras de boa conduta, dar bons exemplos, mostrar a disparidade entre o bem e o mal, a fim de que os relacionamentos aconteçam de forma harmônica e responsável.

De acordo com o objetivo proposto em discutir as questões teórica voltadas aos conceitos em *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire; *Capital cultural*, de Pierre Bourdieu; e os conceitos de Hannah Arendt sobre o que é política. Utilizou-se, neste trabalho, a metodologia qualitativa, na qual busca as respostas que não são objetivas, assim como o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir compreender os conceitos de forma dialógica, entre as relações culturais entre oprimidos e opressores.

Paulo Freire, filósofo brasileiro, propõe uma concepção pedagógica como forma de relacionamento en-

tre professor, estudante e sociedade. Dedicada aos que são referidos como “os oprimidos” e baseado em sua experiência empírica, experiência que ajudou adultos a aprender a ler e escrever, Freire inclui uma detalhada análise sobre a classe em sua exploração da relação entre os que ele chama de “colonizador” e “colonizado”. Pierre Bourdieu, sociólogo francês, defende, de modo seguro e confiante, que existe uma relação entre desempenho escolar e origem social. Os indivíduos podem acumular capitais, não econômicos, mas sociais. Esses podem ser social, cultural, econômico e simbólico. Por conseguinte, a cultura são os valores e significados que orientam e dão personalidade a um grupo social. Já capital cultural é uma metáfora criada por Bourdieu para explicar como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, transforma-se em uma espécie de moeda que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças.

Hannah Arendt, filósofa e política alemã, uma das mais influentes do século XX, parte do princípio de que a política se baseia no fato da pluralidade entre homens e mulheres, defendendo a relação entre os diferentes, não dos iguais. A política vem ao encontro da ideia de liberdade, assim como a própria razão de viver está ligada à liberdade e à criticidade.

Vivemos em uma realidade forjada pelos pressupostos neoliberais, os quais apresentam uma boa oportunidade à realização de condições, que desumanizam homens e mulheres, podendo impeli-los/as a enveredar por um movimento de luta para superá-las, em busca de sua humanização. A proposta de um processo educacional ou, até mesmo, de um sistema de educação evidencia o necessário acento na perspectiva histórica, cultural e política e, nesse movimento, reconhece e denuncia a contradição, que é a desumanização. Apresentando ao ser humano como ser no mundo e com o mundo, num contexto real, concreto, sustentador da negatividade e da sua condição de ser mais (FREIRE, 2003).

## REVENDO CONCEITOS: FREIRE, BOURDIEU E ARENDT

Freire (2003) aborda a educação como “libertadora” – enquanto educadores tomamos a consciência que não vamos libertar ninguém, mas oferecer as condições –, já que não devemos reproduzir o autoritarismo que está presente em nossa sociedade e que herdamos pelos processos históricos. O autor salienta que o oprimido não pode ser “libertado” para depois assumir o papel de opressor, pois assim inverterá o papel que a educação tem. Diante desse contexto, o autor desenvolve sua crítica sobre o modelo de educação reproduzida, segundo o conformismo social.

Freire (2003) discute o processo de desumanização causada pelo opressor a seus oprimidos. Ele relata a forma de imposição que o opressor envolve o oprimido e faz com este seja menos, isto é, em condições em que ele precise se submeter àquele que domina a vida dos outros sem que seja notado.

Nesse sentido, Freire (2003) desenvolve o conceito de revolução. Para ele, uma revolução no campo da opressão prima por buscar mudanças daqueles que dominam e acaba gerando novos opressores e oprimidos. Já na contradição, o opressor reconhece-se como o tal e o oprimido vê-se subjugado por outro. O autor adverte que o processo de desintoxicação da opressão deve acontecer de maneira cuidadosa para que os opressores não venham a serem novos oprimidos.

Assim, o processo de liberdade deve ser visto e sentido por ambas as partes. A libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente. O homem é um ser social e, por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade. A educação tem a missão de despertar no aluno o questionamento sobre a opressão, da qual ele é vítima, seja social, racial, econômica, etc. O processo de conscientização elencado pelo autor vem ao encontro do despertar no aluno o porquê da sociedade excludente.

Freire propõe que a educação leve em consideração todo o conhecimento prévio do aluno, no sentido anterior à

sala de aula, na construção do conhecimento. O autor destaca que por meio do diálogo entre professores e alunos se estabelecem possibilidades comunicativas e na sua raiz está a transformação do educando em sujeito de sua própria história. Nesse processo de educação problematizadora, o professor aprende enquanto ensina, por intermédio do diálogo com seus educandos, estimulando o ato *cognoscente* de ambos, isto é, ensina e aprende a refletir criticamente.

O processo de educação é de conscientização humana, pois só o homem tem consciência de sua incompletude e, por isso, busca compreender o mundo que vive, em sua finitude. Porém, é no ser que transforma que ele percebe a sua importância; portanto, é na educação problematizadora que gera história na qual se humaniza a sociedade.

Outro tema que Freire (2003) aborda é a dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade – e enfatiza o quanto é importante o desenvolvimento no diálogo no processo educativo. A comunicação é expressa pelo direito de dizer palavra e pela ação; por isso, a verdade tem que estar constante nesses dois momentos de construção da educação, tanto do aluno quanto do professor. É isso que dá sentido ao mundo em que os homens vivem e se relacionam. Ensinar e aprender são uma constante investigação, porém Freire adverte para que não torne o homem, nesse processo, um mero objeto de investigação. Que não se perca a essência do ser humano.

Em sua descrição sobre o sistema de opressão antidialógico, Freire (2003) descreve que são quatro os elementos utilizados para a realização da dominação. A primeira delas é a *conquista*, método pelo qual o opressor impõe com jeito sua cultura sobre o opressor; também, a *divisão das massas* para poder dominá-las, pois povo unido é sinal de perigo de desordem social, esse é o discurso de quem oprime, por isso se evita trabalhar conceitos como lutas, revoltas, união, etc; depois, é pela *manipulação* que os opressores controlam e conquistam as massas oprimidas para a realização de seus objetivos; assim como a *invasão cultural* é um instrumento da conquista opressora.

Freire (2003) complementa colocando os elementos da ação dialógica, que são a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Desse modo, o diálogo entende o outro como o outro e respeita a sua culturalidade. A união da massa oprimida se faz necessária e é papel do representante dessa classe mantê-la unida para ganhar força de transformação. A organização é um aporte da união das massas, mas é, também, um sinal de liberdade para os oprimidos. A síntese cultural fundamenta-se na compreensão e confirmação da dialeticidade, que compõem a estrutura social.

Bourdieu (1999) apresenta a sua familiaridade entre seu pensamento com o de Freire (1999), buscando compreender com clareza o espaço existente na sociedade, sem considerar o antagonismo – força contrária de um sistema, de um grupo social –, ou seja, as forças das classes e lutas acontecem entre si. Diante do pensamento econômico, a ruptura acentua-se ao intelectual, pois ao ignorar as lutas o campo social afirma-se com verdadeiro processo de conhecimento a ser captado por objetos externos.

Na amplitude do sentido, Bourdieu (1999) destaca as representações sociológicas e a legitimidade – conformidade propiciada pelo governo, permitindo o bom poder, transformando-se em razão e moralização da política. Partindo desse conceito, os atores sociais detêm de competências fixas ou não, mas se explicam pelos comportamentos subjetivos.

Bourdieu (1999) define esse processo com a constituição de *habitus*, enquanto inquietação que leva a buscar novos paradigmas e conhecimentos de um mundo social, baseado em correntes filosóficas. Estas apresentam características *fenomenológicas*, subjetivo àquilo de particularidade; *estruturalismo*, objetivismo que considera o conhecimento, a partir da captação das mensagens dos objetos externos. Desse modo, o conceito de *habitus*, destacado por Bourdieu (1999), proporciona a compreensão que acontece entre as estruturas de conhecimento de cada sujeito e as práticas que esse realiza.



Assim, o conceito é definido pelo autor como um conjunto de propriedades, adquirido pelo sujeito, mesmo que isso aconteça de forma inconsciente, perpassando desde a linguagem aos comportamentos, o reconhecimento determina-o. Dessa forma, o conceito tem como princípio operador a relação entre o objetivo e o subjetivo. Considerando o *habitus* socialmente estruturado, o qual permite ao sujeito a transição entre determinados grupos pertencentes, ligando-a ao conceito de capo.

Em amplitude, o conceito de *habitus* dialoga com o conceito de campo. Esse se define como origem do conhecimento por meio da teoria que ele desenvolveu. Sua concepção apresenta as relações sociais em diferentes espaços, os quais consomem e produzem, desde literatura, religião, política etc., nas suas propriedades específicas, configurando-se como realidade social. Na medida que ocorre o envolvimento com cada campo, acontece a produção simbólica que se faz valer do *habitus* produzido, de acordo com a cultura predominante.

Consequentemente, ao desenvolver o conceito de *habitus*, Bourdieu acrescenta o capital cultural, desenvolvido de três formas:

- - no estado *incorporado*: designa-se pela acumulação que exige determinado tempo com trabalho pessoal do sujeito em cultivar, essa aquisição necessita de tempo livre e relaciona-se ao capital cultural, econômico. Isto é, para adquirir o capital cultural, o sujeito precisa dispor de capital financeiro, assim o proporciona a relação com o objetivado.
- - no estado *objetivado*: relaciona-se a posse de bens materiais, como livros, quadros etc. Para assim, compreender sujeito e objeto, que fazem uso do capital cultural institucionalizado.
- - no estado *institucionalizado*: relaciona-se ao reconhecimento institucional, conferido por meio de títulos, diplomas e certificados. Sendo classi-

ficados os diplomados e não os diplomados, associando-se ao econômico um investimento no capital escolar.

Para Bourdieu (1999), o aprimoramento teórico permite ampliar as funções perante às “novas” conjunturas sociais e culturais de educação, possibilitando que práticas escolares subjetivas de identidade dos sujeitos se integrem ao capital cultural. De acordo com o autor, a cultura escolar apresenta-se pelos currículos como prática cultural dominante, distinguindo alunos, de forma a considerar a interação com maior facilidade à classe dominante. Já o aluno com menor capital cultural, de origem de classe popular, apresenta poucos *habitus*. No entanto, Bourdieu (1999) considera que a escola não trata os alunos como desiguais e que seu sucesso depende do mérito de suas capacidades e habilidades em realizar as tarefas. Dessa forma, assegura o autor que a escola parte do pressuposto de todos serem iguais em direitos e deveres, sendo ela a reprodutora das ordens sociais.

Consequentemente, ele considera que a escola deveria propiciar aos alunos costumes e condições, tanto aos filhos da classe dominante quanto os filhos oriundos de outras classes. Para o autor, o conceito de *habitus* apresenta-se como apropriado às subjetivas que desencadeiam os objetivos. Essas, encontradas em nosso universo social, nos permitem o debate entre pensamentos diferentes.

Arendt (2002) fala sobre o que é política. A autora traz reflexões acerca da política e aponta entendimento sobre o tema na década de 50 e de seu modo em dias atuais, que podemos estabelecer afinidades. Apresenta suas colocações sobre o que é política e qual sua diferença e se essa faz diferença na vida do sujeito.

A política baseia-se na pluralidade dos homens, uma vez que Deus criou o homem, e este é produto da natureza humana. Filosoficamente, não encontraram nenhuma resposta válida à política, visto que ela jamais atinge a mesma profundidade – a falta da profundidade de pensamento não revela outra coisa senão a sua própria ausência.

Neste contexto, Arendt (2002) destaca que a política já tem o seu desenvolvimento e sua organização a partir da família, pois essa trata da convivência entre os diferentes estabelecendo relações de poderes, e que no meio político alguns participantes começam a bancar Deus, impondo questões.

A política surge no momento em que os espaços se integram e se estabelecem como ponte entre um e outro, e essa ponte deveria ser tarefa de construir um mundo tão transparente para a verdade e inserção do todo, como a criação de Deus com o homem.

Com isso, Arendt (2002) salienta que por não sermos profissionais da política devemos ter preconceitos contra ela, os quais não são juízos definidos. O autor (2002) menciona que chegamos a uma situação na qual não sabemos, pelo menos ainda, se mover politicamente e acrescenta que “O perigo é a coisa política desaparecer no mundo. Confundem aquilo que seria o fim da política com a política em si, e apresentam aquilo que seria uma catástrofe como inerente à própria natureza da política e sendo, por conseguinte, inevitável” (P. 63).

Segundo Arendt (2002), a história, por vezes, tirou o homem enquanto atuante desse cenário da política, seja pela forma moderna de dominação total ou forças históricas e poder – poder ainda articulado pelas massas menores. A política organiza as diversidades absolutas, de acordo com uma igualdade relativa e as suas diferenças.

No escrito, aparece que nenhum homem pode viver sem preconceitos, não apenas porque não teria inteligência ou conhecimento suficiente para julgar de novo tudo que exigisse um juízo seu no seu decorrer de suas vidas, mas sim porque tal fala de preconceito requeria um estado de alerta sobre-humano. Por isso, a política tem de lidar sempre e em toda parte com o esclarecimento e com a dispersão de preconceitos, o que não significa se tratar, no caso de uma educação para a perda de preconceitos, nem que aqueles que se esforcem para fazer tal esclarecimento sejam livres de preconceitos.

Então, Arendt (2002) destaca que a igualdade e a liberdade são o espaço da política. Mas, às vezes, a concepção segundo a qual a liberdade dos homens precisa ser sacrificada para o desenvolvimento histórico, cujo processo só pode ser impedido pelo homem quando este age e se move em liberdade. Esse é o espaço político comum a todos nós, e só é possível no trato com os outros.

Sendo assim, a política nos dias de hoje é percebida como conveniência ou inconveniência dos meios públicos, já que é a força do homem sobre o estado e demais meios. A autora destaca que a força é um fenômeno do indivíduo ou da minoria, ligada ao poder, que é possível entre muitos. Nesse contexto, surge um aumento monstruoso do potencial da força – por sua vez, provocado pelo poder de um espaço organizado, mas que depois, como todo potencial de força, aumenta e se desenvolve às custas do poder.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, os conceitos pedagógicos pelos quais o educador deve enveredar-se para uma transformação no contexto social de dominação se dá por meio do processo de educar. Opressores e oprimidos são vítimas da mesma inconsciência. A conscientização se concretiza por um processo gradual em que se busca a liberdade, sem produzir novos opressores e oprimidos.

Dessa forma, podemos entender que o sistema educacional de hoje também continua a disseminar a opressão, não por causa do professor, mas pelas condições de trabalho que lhe é imposto. O educador, hoje, é tão vítima como o oprimido, pois é meramente mais um deles. Resultado de discordância - silenciosa com tanta coisa imposta - e consequente rejeição política.

Acreditamos numa educação que problematiza, questiona as ideias e os fatos tidos como “naturais”, ao contrário da “educação bancária”, que serve ao conformismo e é um dos principais instrumentos da opressão e do capitalismo. Nessa relação de oprimido e opressor - com a socieda-

de e o mundo -, tomamos a liberdade como tema gerador. Ela considera o ser social como sujeito ativo de sua realidade e não como objeto passivo de um sistema dominante, diante do qual é impotente.

Contudo, a apropriação do capital cultural, a estrutura social e o desenvolvimento da cultura e dos estudos são os principais fatores relacionados à liberdade da opressão. Diante do trabalho apresentado, podemos observar que o fator Capital Cultural e *habitus* dialogam para com a vida, em suas relações pessoais, pois, desde que aprimorado o seu capital, melhor será o seu desenvolvimento e sua libertação.

## REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. O que é política? / Hannah Arendt; [editoria, Ursula Ludz]; 3 ed. tradução de Reinaldo Guarany. 3 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 240 p.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação / Maria Alice e Afrânio Catani. (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.



## A FIAÇÃO DA ESCRITA FREIREANA PELO FEMININO DO SUL: FIAÇÕES-DESFIAÇÕES- FIAÇÕES NAS OBRAS LEITURAS DE PAULO FREIRE E PEDAGOGIA DA CONSCIENTIZAÇÃO

Ana Felícia Guedes Trindade<sup>1</sup>  
Marina Galvão<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esse trabalho é recorte de um estudo mais amplo e que está sendo elaborado, intitulado “*A fiação e a desfiação da escrita freireana pelo feminino do sul do Brasil*”, o qual vem sendo refletido, discutido e sistematizado pelo Grupo de Leituras, Estudos e Pesquisas, do Espaço Pedagógico Livre e Autônomo Poiesis, de Porto Alegre. Trata de reflexões teóricas, em primeira instância, de modo breve, como manifesto de reconhecimento da presença das muitas mulheres autoras e leitoras contínuas da obra freireana, no sul do Brasil. Em segunda instância, esse recorte deseja pensar sobre a *escrita como fiação* e o valor do modo como uma dessas autorias femininas que discutem a obra freireana o faz, colaborando na construção da presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul há mais de vinte anos, como uma verdadeira fiadora e tecelã desses estudos. Traz ela a plataforma freire como base fundante de seus estudos, pesquisas, produção científica e trajetória profissional, demonstrando a resistência operativa e concreta em relação à plataforma que acredita, colaborando, sobremaneira, na afirmação, presença e atenção plena da linhagem freire de autoria feminina no sul do Brasil. É desse labor intelectual que esse trabalho trata.

**Palavras-chave:** Escrita como fiação. Autoria feminina. Rigoriedade metódica.

1 Alfabetizadora e Educadora Infantil. Professora de cursos de formação de professores na escola pública, Especialista em Bioética e Educação (PUCRS). Mestre em Práticas Pedagógicas que pensam a ética da vida (PUCRS). Doutora em Educação (PUCRS). Pesquisadora (POIESIS/UFRGS). Co-criadora da Poiesis Espaço Pedagógico Livre e Autônomo.

2 Educadora Infantil da Rede Municipal de Porto Alegre. Pesquisadora e membro da Poiesis.

“(…) Nesta aventura encarna-se um sujeito, sempre outro: escrever é traçar um devir. Escrever é esculpir com palavras a matéria-prima do tempo, onde não há separação entre a matéria-prima e a escultura, pois o tempo não existe senão esculpido em um corpo, que neste caso é o da escrita e o que se escreve não existe senão como verdade do tempo (...)” (ROLNIK, 1993, §22).

## INTRODUÇÃO

Do manifesto de reconhecimento da presença de autoras no sul do Brasil, nos processos de afirmação da obra freireana ao recorte da presença imprescindível de uma delas, pelo fiar da escrita:

Estamos vivendo um movimento mundial, intenso e fervoroso, de lutas das minorias, de resistência das classes trabalhadoras, de percepção ampliada dos coletivos historicamente margeados e marginalizados pela discriminação e soterramento de seus direitos sociais, culturais e econômicos. Entre esses universos entrelaçados encontram-se as mulheres, as quais têm lutado, incansavelmente, para construir uma nova cultura de suas presenças, produções e experiências de mundos, as quais sejam respeitadas, compreendidas, vistas e sentidas como pessoas plenas e vidas próprias, dignas da reivindicação dos seus direitos humanos e protagonismos legítimos. E dentre tantas lutas femininas, o reconhecimento das autorias, pesquisas e produção científica das mulheres é uma das mais complexas, porque emerge em meio às culturas de tradição, a qual reforça que na ciência quem mais produz e experimenta reconhecimentos de todas as ordens são os homens, geralmente brancos, mais jovens e com algum histórico de oportunidades em suas vidas. O próprio acesso à produção bibliográfica aceita, realizada e divulgada pelo mercado editorial ainda é mais reduzida para as mulheres; de acordo com algumas pesquisas, as mulheres aparecem de modo muito discreto em relação às autorias masculinas. Diante da imponência dos tantos autores homens do mercado editorial brasileiro, as mulheres têm sido publicadas em menor proporção.



Em um recorte mais geral, porém breve e nas entrelinhas, deseja-se produzir um manifesto, na linhagem do anúncio-denúncia freireano, evidenciando a forte presença das autorias femininas envolvidas em estudos de Paulo Freire e, de modo específico, realçar o labor de uma das autoras que tem colaborado, de modo muito significativo, na luta pela afirmação da presença de Paulo Freire no sul do Brasil. Trata-se da estudiosa e pesquisadora freireana Ana Lúcia Souza de Freitas, ela que tem construído toda a sua trajetória profissional baseada nos estudos, leituras, posições e pensamentos de Paulo Freire.

Desde a defesa de seu Mestrado (1999), entrelaçando com seu doutoramento em Educação pela PUCRS (2005) e pós-doutorado em Educação pela Liverpool Hope University (2015), a autora em questão estudou e aprofundou seus estudos em Freire. Exerceu docência na Rede Estadual do RS e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, trabalhando também como assessora pedagógica da SMED, sempre buscando elaborar processos e projetos no campo freireano. Atuando como docente na Faculdade de Educação do UNILASALLE, da FURG e da PUCRS, nesta última tendo integrado a Coordenadoria de Avaliação e a Coordenadoria de Ensino da Pró-Reitoria Acadêmica, fazendo representações concretas e de lutas internas, na defesa de uma educação emancipatória. Exerceu a Coordenação de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Pedagogia, produzindo com as estudantes projetos autônomos investigativos, em bases freireanas. Atualmente, integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS, atuando na linha de pesquisa Gestão Escolar e Universitária, e sua plataforma de pesquisa segue trazendo a presença de Paulo Freire em todos os seus movimentos.

Pelas andanças intelectuais que os autores e as autoras realizam, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, no decorrer de seus processos investigativos, vão constituindo alinhamentos, afinações e amizades intelectuais com outros autores e autoras do mesmo campo científico ou não, pois

por aberturas cognoscentes e políticas, aproximações científicas, filiações ou alinhamentos, as pesquisas se expandem e se abrem a novas possibilidades, já que a natureza do olhar, em si mesmo, é para ler mundos. Os exercícios de aproximações autorais produzem novas reflexões e conhecimentos. De fato, esses movimentos conferem uma expansão de olhares sobre um conjunto de autores e autoras e seus pensamentos, porém o risco de sobrevoos sobre cada um, impedindo ou obstaculizando o aprofundamento de cada pensamento autoral existe, é real. Percebe-se que a escrita de Ana Lúcia Souza de Freitas, com toda a sua complexidade e identidade autoral permanece em águas freireanas de base e, por essas águas, busca outras autorias identificadas para marejarem juntas – essa foi sua escolha e esse é o seu propósito em vida autoral. Por essa diferença, o grupo de estudos escolheu, pela matriz freireana, suas duas obras publicadas como objeto de estudo, para o biênio 2018-2019.

### **MODO PENSADO PARA PENSAR UMA VIDA AUTORAL FEMININA ATRAVESSADA PELA VASTIDÃO DA OBRA FREIREANA**

Nesse modo de se movimentar, a Poiesis, enquanto grupo de estudos, observa essa autora na fiação de sua escrita, por um processo de desfiação da escrita de Freire. Pelas leituras que têm sido feitas em modo de estudos e problematizações, percebe-se um modo rigorosamente metódico, o qual desfia cada ideia de Freire, situando logo o leitor sobre o que está sendo dito, de modo mais detalhado - desfiado, mas que já produz uma nova fiação. Desse modo, vai ampliando o olhar de quem lê, a partir de multiarticulações, produzindo um processo de fiação e desfiação contínuas ou entrelaçadas, que não passa despercebido a uma leitura orientada pela atenção plena, como tem sido a desse grupo de estudos.

Nina Veiga, em sua tese de doutorado (2015), trata o “fiar a escrita” como um dos mais potentes conceitos da escrita. Diz ela:

Na fiação, o aprendiz se vê diante da matéria bruta. Seu trabalho se realiza diretamente entre o corpo e o material: fibras naturais, cardas e fusos. Porém, diferentemente de outros materiais que também colocam o corpo-aprendiz em contato com a matéria bruta, a fiação não se presta à representação, à figuração. Na fiação, não há como modelar uma forma figurada ou fazer um desenho riscado, como se faz, por exemplo, com argila ou pedra. O que se apresenta em um fio é o movimento do corpo do aprendiz, sua habilidade, sua plasticidade em ação, nada mais. Poderia dizer que a fiação desnuda o artífice e torna visível, materialmente, o corpo-fazedor (VEIGA, 2015, p.140).

De modo articulado e entrelaçado, nas duas obras produzidas por Freitas: *Pedagogia da Conscientização*, um legado de Paulo Freire à formação de professores (2001) e *Leituras de Paulo Freire*, uma trilogia de referência (2014), publicadas pelas editoras EDIPUCRS e MÉRITOS, respectivamente, a autora coloca a matéria bruta sempre diante dos leitores e leitoras – a obra freireana, como ela é e como está sendo. Com fazeres de corpo inteiro (inteireza) e sua voz escrita, Freitas também se vê diante do tamanho da obra. Percebe as linhas que Freire compartilha, as fibras de cada uma, as cardas e o fuso com que trabalha. E como sempre aprendiz, não toma a matéria como uma representação ou figuração para produzir a sua, mas com um cuidado irrepreensível, movimenta-se em corporeidade e voz, desafiando essa escrita-matéria, desvelando sua plasticidade, colocando-a em mais ação ainda, desnudando o artífice da palavra freireana. Nesse exercício reflexivo, percebe-se a implicação da autora com a obra freireana e a intensidade com que vive esse pensamento em seus processos de produção científica e de vida, como um todo.

O *olhar de partilha* (Guedes Trindade, 2018, no prelo), trata da busca de um olhar que, ao reconhecer o valor de um trabalho, deseja partilhar, imediatamente, com outras e outros, os achados, como um movimento genuíno de *alegria cultural* (Snyders, 1988), de quem investiga para repartir e

compartilhar, no sentido de produzir efeito de encontro com possibilidades de mudanças e transformações, com quem é partilhado e repartido. Pois é do lugar desse olhar de partilha, que se deseja fazer algumas reflexões das fiações da obra intitulada *Pedagogia da Conscientização – um legado de Paulo Freire à formação de professores* (FREITAS, 2001) oriunda de sua dissertação de Mestrado/ PUCRS e publicada pela EDIPUCRS, como um primeiro movimento. Em um segundo movimento, deseja-se deslizar pelas fiações do livro-convite, intitulado *Leituras de Paulo Freire – uma trilogia de referência*, publicado em 2014, pela Editora Méritos, destacando o compromisso de desfiar obras de Freire em potencial de leituras. Em um movimento entrelaçado, pensar a fiação de sua escrita, constituindo alguns olhares atenciosamente necessários para essas produções, de modo concreto.

Para tanto, o primeiro movimento elencará alguns elementos vitais entrelaçados do desejo de expansão da matéria freireana que existe, fiando com o segundo movimento que é o da gênese da escrita de Freitas (2001, 2014), o qual se importa em produzir a defesa da leitura de Freire, como movimento de luta de afirmação desse pensamento no sul do Brasil. Esses movimentos derivam de estudos, leituras e problematizações das escritas e pensamentações sobre suas duas obras, aqui compartilhadas, como recorte teórico de uma produção mais ampla que estamos a construir no grupo de estudos em Bioantropoiética, o qual tem constituído *Círculos de Cultura Freireanos* assim como *Poiéticas do entardecer ao anoitecer*, em encontros mensais e quinzenais, respectivamente, com educadores e educadoras, no Espaço Poiesis. As duas obras de Freitas, já citadas, têm sido objetos de estudos em duas dimensões: a primeira dimensão dá-se na tentativa de apreender Freire, a segunda dimensão, em compreender Freire pela fiação e desfiação que Freitas produz, em suas escritas, as quais constituem-se como uma mediadora intelectual que, primando pela gênese freireana, fia e desfia sua escrita sobre a de Freire em modo cognoscente problematizador e nutridor de ideias.

## PERCEPÇÕES, APRENDÊNCIAS, FIAÇÕES CONTÍNUAS SE PRODUZINDO

A primeira obra publicada por Freitas (2001), intitulada *Pedagogia da Conscientização – um legado de Paulo Freire à formação de professores*, pousa e se assenta em um olhar reflexivo radicalizado sobre a produção teórica de Freire, em especial na década de 90, discutindo producentemente o desafio da reinvenção da escola na década de 90, trazendo à luz três portais cognoscentes freireanos: a esperança como dimensão política, a curiosidade como dimensão epistemológica e a alegria como dimensão estética. Pela organicidade dessas três dimensões, discute a formação, conscientização e reinvenção da escola na perspectiva da gestão democrática como uma relação em permanente construção, atravessada pela práxis educativa libertadora e o pensamento e identidade do educador e educadora progressistas, pela professoralidade e profissionalização docente.

O modo como Freitas produz essa escrita organiza-se pela prática da *rigoriedade metódica* (FREIRE, 1997) em si mesma, que expressa-se pelo primeiro saber necessário à prática educativa (STRECK, 2010), assim como abraça os processos de disciplina e esforços nas leituras, releituras, compreensões, interpretações e anúncios da obra freireana, cuidando nos modos de fazer esse anúncio, colocando-se junto aos processos de denúncia freireana, observando os inéditos-viáveis de cada texto, de cada dito, de Freire e por Freire. Como Freire aborda os objetos em estudo de muitos ângulos, como uma didática singular, para facilitar as compreensões de quem o lê, Freitas (2001, 2014) desfia, ainda mais, cada um desses ângulos, trazendo novos elementos para serem pensados, detalhamentos de como haveria de ter se dado àquela menção de Freire, a historicidade do que está sendo dito, informações bibliográficas abundantes, datações, riqueza de detalhes, que fazem a matéria freireana se desfiar e fiar outros saberes e problematizações. Nesse processo, experimenta-se um ler deleitoso, uma leitura de leite, uma profundidade do que se está buscando.

Esse movimento de *fiar*, produz um *co-fiar* – o leitor, as leitoras ficam desejanτες de se atravessar naquela trama. Ao mesmo tempo, quem lê Freitas passa a *confiar* em seu modo de *fiar*. Uma fi-ança se estabelece, e uma *com-fiança* se origina – alguém que lê e vive tanto Freire, de corpo e voz inteiros, que dá para confiar em sua tradução freireana. Em seu processo metódico rigoroso, Freitas constrói com que a lê, uma *aliança* marcada por uma *confiança*. Uma tradução de Freire *transcriadora* arriscaremos, que ao mesmo tempo fideliza sua escritura e desfia essa escritura, acessando as historicidades mais refinadas e partilhando esses acessos, de modo verdadeiro, respeitoso, cuidadoso, amoroso, o que surge como escrita-leitura confiáveis, o que se mostra à altura do autor por ela trabalhado como referência teórica central (ABRAHÃO, 2001, in Apresentação).

A escrita da autora na obra Leituras de Paulo Freire – uma trilogia de referência (FREITAS, 2014) é produzida por uma paixão declarada pela obra freireana que deseja expandir-se, enquanto paixão e reconhecimento dessa importância, como um bem, uma relíquia, um patrimônio. Convida a todos e todas que o descobrirem a reler suas práticas, que não só de educação, mas de vidas, no todo da experiência e existência humana. Como ela expressa nas primeiras palavras do livro, ele nasceu de uma *intuição*. A intuição que faz nascer um livro orientador de três leituras imprescindíveis: Pedagogia da Autonomia (1996), Paulo Freire, uma história de vida (2006) e Dicionário Paulo Freire (2008), é a mesma que a faz tecer o texto que trama essas três obras. Nesse trabalho, Freitas (2014) produz a provocação da *leitura-experiência* (VEIGA, 2015), pelo modo como conta o prazer de ler do próprio Paulo Freire, como expressa o seu gosto por ler leituras-mundos, o modo como vai fiando as contações orientadoras dos três livros já fazendo a sua fiação de paixão pelas leituras freireanas, tramando modos de conversações escritas, com problematizações, com desafios e com carta-convite e atividades pensantes. Leiamos Nina Veiga:

Investir na experiência e (talvez essa) seja uma das formas de se escrever, como experiência. Escrever como experiência, aberto ao dizer do outro, ao patos da escrita. Apaixonando-se pela escrita. Construindo um corpo-escrita estranho, afetado pelo corpo-escrita-outro, que se diz. Abrir a escuta para outro corpo, abrir o corpo para outro corpo, para esse que não sou eu. Esse “que não sou eu”- para Larrosa – significa que é “outra coisa diferente de mim”, outras coisas diferentes das que eu falo, diferentes das que eu sei, diferentes das que eu sinto, penso, antecipo, diferentes do que eu posso, do que eu quero”(VEIGA, 2015, p. 244).

O convite ao diálogo, às problematizações, às coragens necessárias para serem tomadas diante das necessárias transformações, as circularidades e espaçamentos de leitura e escrita entre uma e outra das três obras, a proposição vinda por carta-convite, o jogo e brincâncias e pensamentações por escrito vindas ao final do livro – tudo nos remete a uma escrita-experiência e a uma leitura-experiência, o que indica uma *fiação-desfiação-nova fiação*, a modo de lembrar *ação-reflexão-ação* de Freire. Como uma relíquia, essa escrita.

## **CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS PARA RETORNAR COM OLHARES MAIS APROFUNDADOS – AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO**

Veiga, quando escreve as seguintes *palavrações* tramadas: “o dispositivo que provoca uma leitura-ação-procedimento, na invenção de um corpo leitor desejante. Os escritos se multiplicam, tornam possível a construção de uma política de leitura que ultrapassa a busca pelo entendimento, pela compreensão e investe nos modos de subjetivação” (2014, p.383) alinha-se com o que Freitas escreve, concluído sua carta-convite: “(...) o compartilhamento destas atividades tem dupla finalidade: contribuir para a auto-organização para o estudo e incentivar educadores e educandos à recriação do pensamento de Paulo Freire, na teoria e na prática, em diferentes contextos educativos” (2014, p.133). Essa

subjetividade possível de ser percebida, criada e recriada confirma a aproximação de ambos os pensamentos.

As provocações que as escritas de Ana Lúcia de Souza Freitas têm produzido no grupo de estudos são as mais caras conclusões (sempre provisórias) de que enquanto são lidas, elas são pensadas em ações possíveis, recriadas a partir das que são apontadas e criadas a partir das liberdades que essas escritas produzem nos leitores e leitoras. Dessa experiência, em *caderno de artífice* que o grupo tem como objeto co-pensador e artistador, surgem escritas, como essa que está sendo compartilhada nessa roda freireana. Outras, todas muito distintas entre si têm sido produzidas, e estão se fiando para serem compartilhadas em próximos encontros e espaços freireanos.

Fiar uma escrita e desfilar uma escrita a partir de Freire é um desafio imensurável, tanto quanto fiar e desfilar escritas e pensamentos a partir de quem escreve Freire na pulsação de Freire por si mesmo, em intenção sempre coletiva, intuída pela construção da ética universal humana, a que ele tanto defende, em todas as suas escritas.

Entre fiações e desfiações caminhamos todos e todas. Entre cadernos de artífices, círculos de leitura, grupos de estudos, fóruns de leituras, vivas ações e vivas reflexões aprendidas a fazer com Paulo Freire, caminhamos, movimentados e movimentadas pela esperança, pela curiosidade e pela alegria cultural tão presentes nas obras dessa autora e desse autor – ambos constructos humanos sempre a lembrar. Entre fiações e desfiações caminha Freitas (2001, 2014), que representa a voz do *feminino do sul* a afirmar a palavra, o pensamento e a ação freireana, mesmo em tempos tão difíceis.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. **Apresentação do livro Pedagogia da Conscientização – Um legado de Paulo Freire à formação de professores.** Porto Alegre, EDIPUC, 2002.



FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da Conscientização - Um legado de Paulo Freire à **formação de professores***. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.

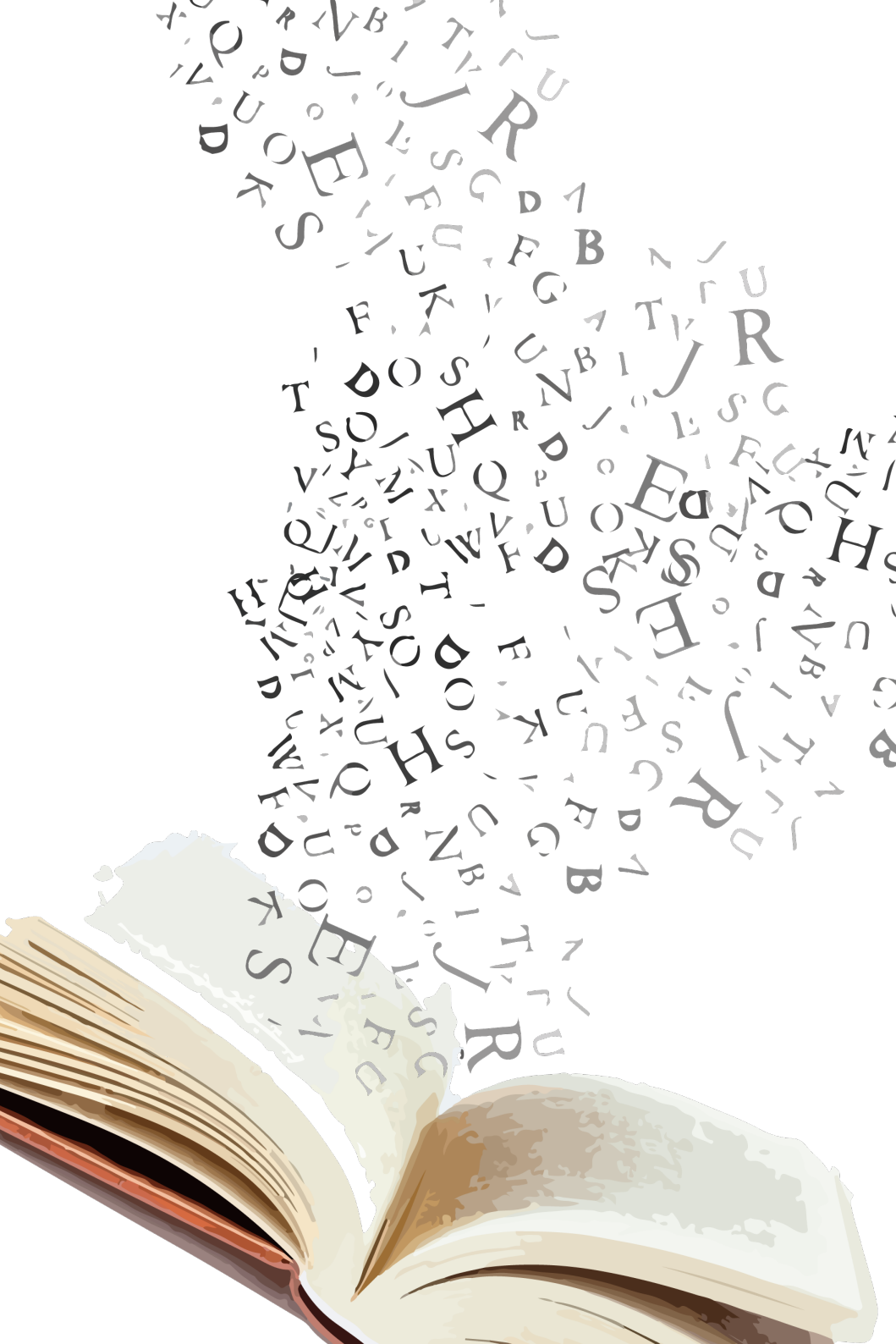
\_\_\_\_\_. **Leituras de Paulo Freire, uma trilogia de referência**. Passo Fundo, Méritos, 2014.

TRINDADE, Ana Felícia Guedes. **Alfabetizações de Mundos: para educadoras e educadores de mundos em pleno século XXI**. Caderno de Artífice 1. Porto Alegre: Editora Poiesis e Poiéticas, 2018 (no prelo).

\_\_\_\_\_. **A fiação da escrita freireana pelo feminino do sul do Brasil**. Escritos de Artífice - ponto zero. Grupo de Estudos da Poiesis. Arquivística da Poiesis, 120 páginas – em processamento, escritura e andamento, triênio 2016-2018.

ROLNIK, Suely. **Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ética, estética e política no trabalho acadêmico**. Cadernos de subjetividade.v.1 n.2:241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisa de Subjetividades. PPGEDU Psicologia Clínica, PUC/SP. Fev.1993.

VEIGA, Ana Lygia Vieira Schill da. **Fiar a escrita: políticas de narratividade - exercícios e experimentações entre arte manual e escrita acadêmica**: Um modo de existir em educações inspirado numa antroposofia da imanência. Universidade de Juiz de Fora. Tese de Doutorado, 2015.



## A PRÁXIS PEDAGÓGICA PARA A REALIZAÇÃO DAS UTOPIAS: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE ERNST BLOCH E PAULO FREIRE

*Rafael de Brito Vianna<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho é fruto de uma série de reflexões teóricas promovidas no Seminário “Educação e Possibilidade” no Mestrado em Educação- UNISC em 2013 e ministrado pela Prof<sup>a</sup>. Suzana Guerra Albornoz. Devido ao atual momento de aprofundamento de crise, tais reflexões e aproximações entre Paulo Freire e Bloch se tornam pertinentes, já que vimos o avanço de políticas neoliberais no Brasil e conservadoras e ameaçam a potencialidade emancipatória da educação em nosso país. Proponho aqui, debater o papel da escola à luz da emancipação e possibilidades, considerando as mudanças como frutos do pensamento utópico, materializadas através da práxis pedagógica. Abrir um diálogo que mostre a necessidade da prática docente estar embebida no princípio da esperança vista como libertadora e emancipatória em tempos onde as utopias são massacradas pela naturalização das contradições sociais e a resistência se torna difícil de concretizar em meio ao imediatismo e o balcão de trocas em que a educação se transformou no contexto de uma economia global e neoliberal. Metodologicamente, este trabalho foi construído através de uma revisão bibliográfica para a realização do seminário exposto acima com o esforço de aproximar o pensamento destes dois a respeito do conceito de utopias e esperanças entendidas como realizáveis através da práxis social. No caso específico, problematizar na educação a potencialidade da prática pedagógica para a transformação das realidades.

1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista Prosup-CAPES/ Modalidade I. Pesquisador do Grupo História, memórias e narrativas em Educação. E-mail: rafaelbritov@mx2.unisc.br

A questão a ser levantada aqui é considerar o elemento utópico não como uma impossibilidade, “lugar nenhum” e sim considerar a utopia como um objetivo fixo que sirva como uma bússola norteadora, não apenas como um fim em si, mas para nos levarmos à frente já que a esperança é o alimento para a vida. “A necessidade imediata e constrangedora é a mola do despertar da consciência do homem” (ALBORNOZ, 2006, p.26). O elemento utópico talvez seja um dos fatores que permeiam a prática docente muitas vezes de maneira subjetiva que necessita emergir das profundezas da apatia em que nos encontramos com a finalidade de mudar nossas realidades. Caminhar para a utopia é caminhar para a felicidade. “A busca da felicidade define os homens e denota o seu ser, indica que o homem é capaz de vir a ser e dá sentido à utopia” (ALBORNOZ, 2006, p.23). Pensarmos uma prática docente como agente desta *práxis emancipadora* e fazer dos estudantes protagonistas do processo de libertação e cultivadores de possibilidades na sociedade em que estão inseridos. A educação vista como uma porta entre aberta para a esperança de mudanças, aproximará teoricamente Ernst Bloch e Paulo Freire. A aproximação entre Bloch e Freire em relação à utopia e o desejo de mudanças a partir da tomada de consciência da realidade fazem da educação uma importante arma para a resistência ao discurso hegemônico. Se para Bloch esse impulso de transformação surge no momento em que há uma tomada de consciência das contradições reais que é chamado de “utópico-concreto” (MISOCZKY; MORAES; FLORES, 2009). A esperança vista como aspecto de mudança é fruto da realidade, uma vez que o desejo de se mudar aquilo que está posto nasce do concreto, da situação real do indivíduo. Portanto, podemos considerar a utopia como o “gatilho” para a *práxis* refletidos, segundo o filósofo alemão Ernst Bloch, no sonho diurno. “[...] o sonho diurno desenha no ar receptíveis vultos de livre escolha, e pode entusiasmar e delirar, mas também ponderar e planejar. [...] O sonho diurno pode proporcionar que não pedem interpretação e sim elaboração” (2005, p. 79

e 88). encontraremos nos escritos freirianos o conceito de “inédito-viável”. O “inédito-viável” em Freire nos mostra a incompletude humana e que nessa incompletude, esse eterno devir se mostra como uma possibilidade, uma esperança.

Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 2013, p. 102).

Paulo Freire entendia que a formação pretendida, a emancipadora, só se construiria e se realizaria se os processos pedagógicos fossem pautados pela busca da criticidade uma vez que a inércia de grande parte da população brasileira levaria à ares de comodidade e meramente adaptação, defendendo uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1974, p. 88). A esperança torna-se uma forma de “intencionalidade cognitiva” e antecipadora do desejo de mudança. Como ressalta Neto (2004),

Afirmar a esperança como uma forma de *intencionalidade cognitiva* significa afirmar a possibilidade de autoria na construção e reconstrução do conhecimento necessário à permanente constituição dos sujeitos e do mundo (p.60).

Este posicionamento nos apresenta uma questão central: que postura o professor deve tomar em relação ao ensinar. Não devemos somente *apresentar* o mundo como ele é, e sim, *explorá-lo* e propor mudanças em um exercício de sempre à frente com consciência das dificuldades para atingirmos nossos objetivos. Saímos das fantasias e investirmos na possibilidade de concretização de sonhos possíveis.

Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. (FREIRE, 2013, p.65).

É necessário transpormos as barreiras que se apresentam diante de nós e aceitarmos o desafio pela defesa de uma educação humanizadora e não meramente tecnicista, mecânica, desumanizadora. Ser esperançoso nesse sentido, não se toma o significado de inocente ou fantasioso e sim, uma postura de busca por melhorias em que as possibilidades das práticas pedagógicas não sejam limitadas e se acomodem com o passar dos anos de profissão, mantendo sempre uma porta entreaberta de possibilidades como uma construção inacabada, porém estimuladora de mudanças, da realização de utopias diárias em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ; Suzana G. *Ética e Utopia: ensaio sobre Ernst Bloch*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança (Vol. I)**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2005.
- FREIRE; Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: São Paulo, 2013
- MISOCZKY, M. C. A.; MORAES, J.; FLORES, R.K. Bloch, Gramsci e Paulo Freire: referências fundamentais para atos de denúncia e do anúncio. In: **Cadernos EBAPE**, v.7, nº 3, Rio de Janeiro, 2009.
- NETO, E.S. Esperança, utopia e resistência na formação e pratica de educadores no contexto neoliberal. In: **Revista de Educação do Cogeime**, p.53-62, ano 13, nº 24, 2004.

## CARTA PEDAGÓGICA - SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO DO EIXO TEMÁTICO PAULO FREIRE EM DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES E AUTORAS

Ana Lúcia Souza de Freitas<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Diálogo. Outros autores/as. Fórum de Estudos. Leituras de Paulo Freire. Eixos temáticos.

Destinatários/as: Participantes do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire

Queridas e queridos participantes do Fórum

É com alegria que me dirijo a vocês, por meio desta Carta Pedagógica que intitulei *O estado do conhecimento do eixo temático Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras*. O título é bastante ousado, não por acaso. Com este título, mais do que referir o conteúdo do que escrevo neste momento, pretendo chamar atenção para a necessidade de realizarmos estudos sobre o estado do conhecimento não apenas neste eixo temático, mas também nos demais eixos que integram o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire.

Esta proposição se justifica por um motivo óbvio: se considerarmos que os estudos do tipo estado do conhecimento têm a intenção de analisar a produção já existente, tendo em vista subsidiar a proposição de novas produções, esta é uma iniciativa fundamental para a organização de um evento que completa 20 anos de existência. Considerando a relevância deste tipo de estudos, importa também destacar que esta não é uma tarefa simples, especialmente se considerarmos que a própria natureza do objeto de estudo – o Fórum –, cuja organização, marcada pela itinerância em

1 Doutora em Educação (PUCRS), com pós-doutorado em Pedagogia Crítica (Liverpool Hope University); professora e pesquisadora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). [anafr@unisinos.br](mailto:anafr@unisinos.br)

diferentes instituições de Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul, tem se realizado de modo bastante autoral. Dimensão autoral que se revela, entre outros aspectos, na diferenciada proposição dos eixos temáticos para a apresentação de trabalhos em cada edição do evento. Ao chegarmos no marco de duas décadas do mesmo evento, esta é uma questão que merece ser analisada.

Por isso, com esta Carta Pedagógica pretendo, num primeiro momento, chamar atenção para a importância de analisarmos a historicidade do Fórum no que se refere à proposição dos eixos temáticos. Ou seja, trata-se de um convite para revisitá-los, exercendo nossa rigorosidade metódica para subsidiar a reflexão, porque, freireanamente, "O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996, p. 51). Neste caso, a proposição da rigorosidade metódica diz respeito ao "compromisso de estar sendo um espaço de afirmação, cultivo e ampliação das ideias de Paulo Freire" (FREITAS, GHIGGI e CAVALCANTE, 2011), como se expressa na *Carta Compromisso* que marca nossa itinerância.

Aliás, ao falar sobre itinerância e rigorosidade metódica, faço aqui um parêntese para compartilhar algo que me chamou atenção. Fui procurar o termo itinerância em um dicionário eletrônico da língua portuguesa e "nenhum resultado foi encontrado"; também no Dicionário Paulo Freire não se encontra a referida itinerância como um de seus verbetes. Mas há um lindo verbete, escrito pelo professor Carlos Rodrigues Brandão, que vale a pena ser lembrado neste momento, andarilhagem, sobre o qual ele afirma:

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um "estar aqui" e um contínuo "partir", "ir para". Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados) e há os que se des-



locam porque devem (os "engajados" – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os "comprometidos com o outro, com uma causa") (BRANDÃO, 2010, p. 41).

Partindo deste sentido da andarilhagem como comprometimento com o outro e com uma causa é que compartilho, no segundo momento desta Carta Pedagógica, as primeiras considerações de um estudo sobre o eixo temático *Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras*. Conforme já referido, os eixos temáticos têm variado conforme cada edição do evento, portanto, a análise da presença de cada um dos eixos temáticos, levando em conta sua historicidade nestes vinte anos, é um relevante campo de estudos que se vislumbra. Nesta direção é que se apresentam a seguir algumas considerações sobre *Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras*, um dos 16 eixos temáticos propostos nesta XX edição do Fórum.

Diferentemente dos demais, o eixo temático *Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras* vem se realizando de forma mais continuada. Este eixo tem origem nas proposições da décima edição do Fórum, realizada na Unisinos, no ano de 2008. Podemos considerar que este é um eixo temático que resulta da "maturidade" da experiência do Fórum, visto que também foi nesta edição que cada eixo temático passou a apresentar uma pequena ementa a fim de melhor orientar as inscrições dos trabalhos. Neste eixo, com a seguinte redação:

Estudos que proponham a aproximação teórico-prática do legado freireano com outras construções teóricas de autores/as clássicos/as ou contemporâneos/as. Com o objetivo de problematizar e dialogar, buscamos convergências e divergências que possam contribuir para a atualização da pedagogia de Freire.

A partir da décima edição, realizada no ano de 2008, e até a vigésima, no ano de 2018, este eixo esteve presente em 09 das 11 últimas edições do Fórum, com uma descon-

tinuidade de duas edições: na XVII, organizada pela UFSM, em Santa Maria, no ano de 2015, porque esta edição propôs a inscrição sem a distribuição por eixos temáticos, e na XVIII, organizada pela UNIPAMPA, Campus Jaguarão, no ano de 2016, porque este eixo não foi contemplado entre as doze temáticas propostas para a inscrição de trabalhos.

Em síntese, a rigorosidade metódica exercida por meio da análise documental (GIL, 2008) da historicidade do Fórum, permitiu identificar a relativa continuidade da presença do eixo temático *Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras*, ao mesmo tempo em que gerou uma inquietação quanto ao fato de que, embora desde o início o título atribuído ao eixo tenha levado em conta a flexão de gênero – autores e autoras –, a maioria dos trabalhos apresentados até o momento diz respeito ao diálogo de Paulo Freire com outros autores. Resulta desta inquietação o questionamento: quais os trabalhos apresentados neste eixo temático que propuseram o diálogo de Paulo Freire com outras autoras?

Para a realização desta análise, levou-se em conta o *corpus* de seis Anais do Fórum, o que representa dois terços das edições que contaram com a presença deste eixo até este momento. Foram desconsiderados os Anais cuja publicação não preservou a informação referente ao eixo temático relacionado a cada um dos trabalhos publicados: o organizado pela UNIJUÍ, em Santa Rosa (XIII), no ano de 2011 e pela URI Campus Santo Ângelo (XVI), no ano de 2014. Também não foi considerado o material referente à XX edição, ainda não publicado no momento de elaboração desta Carta Pedagógica.

Da análise realizada, resulta o quadro a seguir.

Quadro 1 – Análise da questão de gênero nas aproximações teóricas realizadas no eixo temático Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras

Grupos de análise	Totais parciais	X UNISINOS São Leopoldo 2008	XI UFRGS Porto Alegre 2009	XII PUCRS Porto Alegre 2010	XIV UFFS Erechim 2012	XV FACCAT Taquara 2013	XIX FURG Rio Grande 2017
DCAEs	96	12	12	14	25	17	16
DCAAs	14	04	01	00	02	01	06
NSA	31	06	07	00	03	02	13
Total de trabalhos	141	22	20	14	30	20	35

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os limites desta carta, a análise qualitativa do quadro apresentado será realizada na Roda de Diálogo deste eixo temático, na vigésima edição do Fórum. Com este estudo pretende-se chamar atenção sobre a reduzida presença de estudos sobre o diálogo do pensamento freireano com outras autoras, sugerindo o direcionamento de novos trabalhos neste eixo temático. Também se pretende enfatizar a relevância de estudos sobre o estado do conhecimento de cada um dos eixos temáticos, tendo em vista contribuir para a permanente recriação do pensamento freireano, na continuidade da experiência do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire.

Despeço-me na expectativa de que esta Carta Pedagógica seja percebida como um convite para que possamos olhar mais amplamente para o conhecimento produzido no Fórum, compreendendo-o como um campo fértil para a

realização de novas investigações. Fica aqui a minha "provocação" à continuidade do diálogo.

Grande abraço freireano,  
*Ana Freitas*, em 10/04/2018.

## REFERÊNCIAS

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem (verbetes). In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 41-42.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.

## DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE PAULO FREIRE, IVAN ILICH E A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

*Carlos Roberto da Silva Machado<sup>1</sup>*  
*Horácio Rodrigo Souza Rodrigues<sup>2</sup>*  
*Leonardo Leite da Cunha<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** pedagogia libertadora; sociedade desescolarizada; pedagogia libertária; autogestão pedagógica.

### INTRODUÇÃO

Dentre as principais considerações críticas acerca da relação entre educação e sociedade, principalmente no que concerne a perspectivas de transformação social, desde a segunda metade do século XX até início do XXI, os esforços de Paulo Freire e Ivan Illich representaram sólidas contribuições para esta problemática. Para além de suas semelhantes (pre) ocupações intelectuais, ambos também compartilharam em vida de tempos e espaços relativamente semelhantes, sendo que algumas de suas principais obras dizem respeito às décadas de 1960 e 1970 abrangendo, entre outras nações, questões educacionais pertinentes aos países latino-americanos.

Tendo em vista que a América Latina atualmente está sob ataque das iniciativas neoliberais, com vários países vivenciando situações de golpe de estado, consumados ou não (Brasil, Paraguai, Venezuela). Para, além disso, cada vez

---

1 Doutor em Educação (UFRGS). Professor de Políticas Públicas da Educação (IE-FURG), coordenadores do Observatório dos Conflitos do extremo sul do Brasil, carlosmachado2004furg@gmail.com

2 Bacharel em Oceanologia (FURG) e mestrando em Educação Ambiental (PPGEA-FURG), bolsista CAPES/DS, membro do Observatório dos Conflitos urbanos e socioambientais do extremo sul do Brasil, horacio.r.sr@gmail.com

3 Licenciado em História (URCAMP), especialista em Alfabetização e Letramento (UNIMEP) e mestrando em Educação Ambiental (PPGEA-FURG), bolsista CAPES/DS, membro do Observatório dos Conflitos urbanos e socioambientais do extremo sul do Brasil, leonardolcunha@gmail.com

mais podemos verificar a vigência de relações de opressão dentro de nossa sociedade, o que nos remete a buscar através da educação o empoderamento individual e coletivo através do qual se pode buscar uma transformação da nossa sociedade. No campo da educação, mais especificamente da Educação Ambiental, podemos vislumbrar um potencial de amadurecimento de uma teoria da ação dos oprimidos (MACHADO; MACHADO, 2017), que contemple a luta contra as injustiças a partir dos próprios grupos injustiçados, o que temos chamado de “educação para a Justiça ambiental” (SANTOS et. al., 2015).

Esta perspectiva de ação transformadora identifica potencialidades em comum tanto na teoria educacional anarquista, quanto nas contribuições pedagógicas de Paulo Freire e Ivan Illich. Este trabalho apresenta uma aproximação inicial em relação a estas propostas.

## **OBJETIVO**

Discutir em termos gerais quais são as principais contribuições, convergências e divergências presentes nestes dois autores no que se refere à discussão sobre educação, sociedade e transformação social, tendo enquanto pano de fundo o diálogo destes autores com a perspectiva pedagógica libertária.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O movimento anarquista, também conhecido por socialismo libertário, desde o século XIX e perpassando todo o século XX, se caracterizou enquanto uma proposta política, econômica e social, frontalmente contrária ao capitalismo e suas mais variadas nuances. Desde os primeiros tempos em que se estabeleceu enquanto corrente socialista no movimento operário internacional, o anarquismo ficou conhecido na sociedade capitalista enquanto um projeto revolucionário pautado especialmente por organização e participação em eventos tais como greves, manifestações em geral

e, em alguns casos mais extremados, os chamados “atos de terrorismo”. Entretanto, esta fama atribuída ao movimento anarquista olvida um dos sustentáculos da teoria ácrata, e prática de vários anarquistas, que é a preocupação com a educação. Em termos gerais, a educação através de escolas libertárias, dentre outros tantos meios de conscientização, deve se articular com todo o processo revolucionário, garantindo que ele possa ocorrer de acordo com os princípios libertários.

Desde as primeiras formulações teóricas por parte dos anarquistas, e das primeiras iniciativas educacionais dos mesmos, a pedagogia libertária se caracterizou por uma crítica ferrenha à educação ministrada em instituições escolares de cunho religioso ou estatal. Estas instituições eram, e continuam sendo, identificadas pelos libertários enquanto espaços de atuação em conformidade com o capitalismo e todas as suas tendências opressivas. Além de identificarem na estrutura de ambas as escolas um ambiente autoritário, hierárquico e disciplinador, a serviço do modo de produção capitalista, também criticavam os conteúdos implícitos ou explícitos nos programas educacionais destas instituições, caracterizando o ensino de escolas religiosas, principalmente as católicas, enquanto difusoras de um conteúdo supers-ticioso e falso, e as estatais como propagadoras de um sentimento de patriotismo. Neste sentido, em uma dupla crítica, o pedagogo Francisco Ferrer y Guardia afirma que na transição do padrão religioso para o ensino laico estatal “Deus foi substituído pelo Estado; a virtude cristã pelo dever cívico; a religião pelo patriotismo; a submissão e a obediência ao rei, ao aristocrata e ao clero pelo acatamento ao funcionário, ao proprietário e ao patrão” (LUIZETTO, 1987, p. 60).

Uma das propostas que mais aparecem nos projetos libertários, em contraste com a lógica existente no capitalismo, é o princípio da autogestão, que na educação anarquista é desenvolvida enquanto autogestão pedagógica. Embora o termo “autogestão” só tenha sido elaborado e popularizado na década de 1960, as suas características re-

montam a experiências anárquicas ocorridas durante o final do século XIX e início do século XX, tais como a Comuna de Paris, em 1871, e a Revolução Espanhola, de 1936 até 1939. A autogestão traduz de forma bastante coerente os princípios do anarquismo (que na própria etimologia quer dizer “sem governo”), pois visa organizar e administrar as relações sociais abolindo a divisão hierárquica e classista, as intermediações, a autoridade e todos os privilégios decorrentes destas características, no seio dos grupos, organizações e instituições sociais. Visa torná-las, portanto, administradas e organizadas por todo o conjunto de indivíduos que vivem em sociedade e que trabalham em âmbitos específicos desta, tais como as fábricas, escolas, sindicatos, etc., através de uma divisão igualitária das tarefas e também dos frutos do trabalho coletivo. Desta forma, “a tese da autogestão se baseia na demonstração da incapacidade congênita de toda minoria isolada para ‘conduzir’ as ações da totalidade dos homens” (GUILLERM; BOURDET, 1976, p. 80).

A autogestão não deve ser entendida enquanto um fim em si, mas um meio bastante importante dos seres humanos se desenvolverem no sentido de construir e consolidarem relações livres e solidárias, uma ferramenta de emancipação individual e coletiva. Na medida em que engaja os indivíduos na organização e administração das diferentes instituições sociais, já não mais baseadas em relações de autoridade, a autogestão representa uma manifestação de expansão da autonomia dos indivíduos, que assumem a responsabilidade pelas suas próprias ações e reflexões acerca da totalidade do meio social no qual está inserido. Neste sentido,

A autogestão é uma transformação radical, não somente econômica mas política, levando-se em conta que ela destrói a noção comum de política (como gestão reservada a uma casta de políticos) para criar um outro sentido da palavra política: a saber, a manipulação, sem intermediário e em todos os níveis, de todos os “seus negócios” por todos os homens (Ibidem, p. 30-1).



Estas transformações das relações humanas, no sentido de torná-las livres, solidárias e iguais, exige de todos participantes um esforço não somente físico, manual, mas também intelectual, pois a proposta anarquista está absolutamente atrelada a um entendimento de ser humano integral, não aquele fragmentado entre o trabalho manual e intelectual como no modo de produção capitalista, mas apto a apoiar a sociedade através de ações e reflexões.

Na pedagogia libertária, a autogestão pedagógica representa um paradigma essencial. A autogestão pedagógica visa transformar não só a estrutura formal da escola e a relação dela com o meio social em que se situa, mas todas as relações estabelecidas dentro dela. A organização escolar é pautada por relações horizontais, nas quais todos os indivíduos envolvidos são potencialmente ativos como qualquer outro membro da escola no regime autogestionário. Esta estrutura horizontal reflete no caráter de solidariedade, apoio mútuo, que deve orientar as relações estabelecidas na escola. Desta forma, a autogestão pedagógica de cunho libertário é ao mesmo tempo um ambiente e um processo que se articulam e complementam entre si. A autogestão pedagógica anarquista não pretende “democratizar” a escola, senão romper com os fundamentos hierárquicos e autoritários que caracterizam a educação escolar liberal e tradicional existentes na sociedade capitalista. Através de objetivos que visam “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1992, p. 32), opta por questionar, transgredir, e transcender as ações e convicções que sustentam as relações pedagógicas e políticas no capitalismo. Para realizar estes objetivos, historicamente a educação libertária não restringiu suas ações à escola formal, mas apoiou e desenvolveu participações em instituições auxiliares da escola, tais como a imprensa, os sindicatos, as bibliotecas, todas de caráter libertário e autogestionário como a própria escola, buscando a articulação destas organizações com os movimentos de libertação da opressão como um todo, desenvolvendo assim

o caráter pedagógico destes ambientes e ações sociais de cunho político.

No ambiente escolar autogestionário, através dos princípios anarquistas, as relações pedagógicas devem ocorrer pela aprendizagem e ensino mútuos, trabalhando sempre por meio de princípios solidários, desconstruindo os argumentos e práticas que ordenam a competição compulsória entre indivíduos, quando submetidos à sociedade capitalista. Neste sentido, a relação docente-discente deve ser problematizada, não mais educador e educando, mas sim educadores e educandos ensinando e aprendendo através de relações horizontais permeadas pelo apoio mútuo e pela liberdade. Entretanto, é preciso considerar que os indivíduos constituindo suas existências objetivamente em um contexto capitalista caracterizado por relações de opressão estão vulneráveis a reproduzir comportamentos pautados em relações de autoridade e competição. Desta forma, como afirma Silvio Gallo:

A tarefa da pedagogia libertária é uma tarefa destrutiva, des-constructiva: é preciso primeiro destruir para depois criar, nas palavras de Bakunin. Nessa perspectiva, deve-se partir da vivência da autoridade, como vimos anteriormente, para destruí-la paulatinamente, enquanto a liberdade é conquistada e construída como fenômeno ao mesmo tempo individual e coletivo (1995, p. 216).

Percebe-se assim, que não deve ser objetivo do educador reproduzir as relações de autoridade que a escola tradicionalmente atribui ao professor perante os alunos. Pelo contrário, toda a ação educativa deve partir do pressuposto de construção coletiva da liberdade, através da responsabilidade, autodisciplina e autonomia do educador e dos educandos inseridos no processo educativo, configurando assim uma superação da relação contraditória docente-discente. São preferíveis as dificuldades e complexidades de um ato educativo pautado pela horizontalidade da reflexão, diálogo e ação, a optar por simplesmente memorizar e repetir slogans e palavras de ordem, advindos de uma suposta

vanguarda revolucionária e/ou docente pretensamente mais esclarecida. Como afirma Bakunin de forma categórica: “as faltas cometidas pelo despotismo são sempre mais funestas e menos remediáveis do que as cometidas pela liberdade” (MORIYÓN, 1989, p. 44).

Outra preocupação característica da pedagogia libertária é a educação integral. Desde os escritos acerca da educação, elaborados por anarquistas como Proudhon, Bakunin e Kropotkin, que remontam ao século XIX, a ideia de uma educação que vise à formação integral dos educandos está presente. Esta elaboração teórica perpassou desde as práticas de diversos pedagogos anarquistas, ou simpatizantes, como Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia, até as iniciativas educativas desenvolvidas pelos libertários, anarco-comunistas e anarco-sindicalistas, durante as primeiras décadas do século XX no Brasil. A educação integral busca desenvolver todas as possibilidades do educando, sejam elas físicas, mentais, afetivas ou intelectuais, ao mesmo tempo em que procura romper com o estreito marco da divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal, que a sociedade capitalista desenvolve e reproduz nas escolas simpáticas aos seus princípios. Ao comentar sobre a colaboração de Kropotkin em relação à teoria da educação integral, Félix Garcia Moriyón desenvolve a ideia de que essa contribuição da pedagogia libertária representa uma

concepção mais complexa e rica daquilo que deve pressupor a educação; a educação integral não é só um problema didático restrito ao âmbito da escola, mas também pressupõe toda uma concepção distinta da sociedade e das relações humanas; manifesta-se assim insuficiente a aplicação desse ensino integral e ativo somente à escola, enquanto toda a sociedade funciona de outra maneira. Do mesmo modo, de nada serviria se não fosse articulada com um projeto antropológico mais amplo cujo pilar básico seria precisamente o apoio mútuo e a solidariedade, a colaboração de todos os seres humanos na solução dos problemas que a natureza nos apresenta (1989, p. 32).

A pedagogia libertária visa o respeito à liberdade e autonomia individual e coletiva dos participantes do processo educativo, sejam estes educadores ou educandos. O interesse em construir relações humanas livres e solidárias está potencialmente materializado em metodologias e práticas que contrariam a lógica da competição, que subtrai, e endossam a cooperação, que soma. Por, e para, isto, as atividades práticas pedagógicas não devem ser realizadas através de prazos, programas, exames, classificações, ameaças, prêmios, castigos, recompensas, etc. A concepção norteadora deste processo é a ideia kropotkiana de que se deve exigir de cada um conforme as suas capacidades e oferecer a cada um conforme as suas necessidades.

Portanto, toda e qualquer prática de autogestão pedagógica libertária está motivada por uma proposta radical de mudança social. Sendo assim, Silvio Gallo salienta que no ato de “buscar a autogestão, a construção da subjetividade autônoma, singular, a educação anarquista busca aquilo que nunca teve lugar. Estamos aqui trabalhando com um conceito positivo de utopia” (1995, p. 224). A existência da pedagogia libertária através da autogestão escolar é por si só uma atitude subversiva, uma condição de afirmação da luta por uma escola e educação livre e libertária, mas não a consolidação das condições de existência desta, que só pode ser realizada através da transformação radical de outros diversos setores da sociedade, ou seja, por meio da revolução social. Trata-se de uma peleja pelo convencimento geral da possibilidade da própria possibilidade de uma alternativa pedagógica, política, econômica, cultural e social ao capitalismo, representada pelo anarquismo através da autogestão libertária. Significa a tentativa de construir no presente algo que por muito tempo foi dito pertencente a um futuro distante.

## **METODOLOGIA**

O trabalho foi realizado via pesquisa qualitativa de ordem bibliográfica. O levantamento bibliográfico foi realiza-

do com enfoque em quatro eixos principais: a) as aproximações da teoria pedagógica de Paulo Freire com a pedagogia libertária; b) as aproximações do pensamento de Ivan Illich com a pedagogia libertária; c) perspectivas de diálogos e aspectos divergentes entre o pensamento dos dois autores.

Com relação à seleção das leituras, foi realizada a leitura analítica e interpretativa das obras consideradas de maior expressão e referência ao pensamento dos autores, a saber: a) “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, no qual o autor elabora suas concepções pedagógicas fundamentais, escrita em 1968 quando se encontrava exilado no Chile, em consequência de suas concepções de mundo atreladas ao marxismo, frontalmente contrárias às dos idealizadores do golpe militar de 1964 no Brasil; b) “Sociedade sem Escolas” de Ivan Illich, no qual problematiza a institucionalização do ambiente escolar enquanto um espaço de manutenção ideológica a serviço da classe dominante.

## ANÁLISE

Paulo Freire desenvolveu uma perspectiva pedagógica crítica, também conhecida enquanto pedagogia libertadora, também caracterizada enquanto dialógica. Segundo este autor, a educação é um ato essencialmente político, e não um “que fazer” neutro, no qual educadores e educandos encontram-se inseridos em um contexto social de luta de classes, sendo que a relação entre oprimidos e opressores permeia as teorias e práticas pedagógicas. Neste sentido, a busca essencial na obra de Paulo Freire foi articular a possibilidade de emancipação humana pelos oprimidos, através de um viés pedagógico próprio, presente principalmente na obra utilizada para este trabalho.

Ivan Illich tornou-se conhecido por ser o principal teórico da proposta de uma “sociedade desescolarizada”, através da qual propõe uma transformação social baseada na desconstrução das instituições hegemônicas da sociedade capitalista, dentre elas, a escola. Este aspecto de sua obra tornou-o bastante considerado pelos adeptos da perspecti-

va libertária em educação, pois estes consideram o Estado, e conseqüentemente a escola estatal, enquanto instituições classistas, hierárquicas, burocratizadas, autoritárias, competitivas, enfim, verticais. Segundo Illich, a escola na história recente da sociedade industrial ocidental pode ser caracterizada enquanto uma espécie de fábrica nos moldes capitalistas, interessada na produção de indivíduos subservientes à lógica do capital. Nas palavras do próprio autor, a escola “é a agência publicitária que nos faz crer que precisamos da sociedade tal qual ela é” (ILLICH, 1973, p. 180).

Freire e Illich consideram, portanto, que a educação está inserida no contexto de relações de poder existentes na sociedade capitalista, e tratam de conceber perspectivas de superação destas condições hierárquicas que permeiam as relações no processo pedagógico. De acordo com a perspectiva freireana (FREIRE, 2005), o processo de libertação desenvolvido nas relações pedagógicas entre educadores e educandos, visando à superação desta dualidade, é caracterizado enquanto uma educação crítica, problematizadora e dialógica, na qual o processo de conscientização ocorre por meio da práxis, diálogo entre reflexão e ação, com o intuito de transformar a realidade social que contextualiza o ambiente pedagógico em questão, considerando estes atores sociais enquanto sujeitos, e não objetos. Esta diluição das relações hierárquicas existentes entre educador e educando, em uma nova relação de aprendizagem de viés horizontal, dialoga com as perspectivas pedagógicas libertárias.

Em contraposição a esta educação crítica, Freire caracteriza a perspectiva educacional opressora enquanto “educação bancária”, na qual o educador, supostamente detentor do conhecimento, transfere os conteúdos para os educandos que não os possuem. Nas palavras de Álvaro Vieira Pinto, acerca desta concepção bancária de educação: “a prática pedagógica é contraditória. É duplamente contraditória porque ela supõe que quem ensina sabe, quando não sabe e quem aprende não sabe, quando, na verdade, sabe” (PINTO, 2005, p. 24). É importante pontuar que, para Freire,

mesmo considerando as limitações presentes no ambiente escolar capitalista, a escola pode ser considerada um espaço de embates políticos transformadores. Segundo o próprio Freire argumenta:

Se esta educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espere a chegada ao poder para aplicá-la.

No processo revolucionário, a liderança não pode ser “bancária”, para depois deixar de sê-lo (FREIRE, 2005, p. 87).

Nestes termos, considerando a instituição escolar, organizada sob qualquer aspecto pelos ditames do Estado capitalista, a pedagogia freireana destoa das concepções de Ivan Illich e dos educadores anarquistas. Todavia, deve ser salientado também que Paulo Freire aborda em sua obra a possibilidade desta instituição ser superada pela organização dos chamados “Círculos de Cultura”, espaços dialógicos que visam à atividade pedagógica crítica, na qual os conteúdos presentes na “educação bancária” são substituídos por “temas geradores”, conceito que propõe a problematização da realidade vivida por educadores e educandos, possibilitando a “leitura o mundo” através deste processo.

Na leitura que Ivan Illich realiza acerca da questão educação e(m) sociedade, existe a difusão, pelos capitalistas, de que a escola seja o espaço educacional e educativo por excelência, tratando de inculcar, explícita ou implicitamente, a ideia de que a escola é necessária para que exista educação, sendo que esta argumentação de imprescindibilidade atende a alguns interesses do Estado e de grupos sociais dominantes existentes no meio capitalista, por exemplo: ajuda a consolidar a possibilidade da obrigatoriedade de ensino, duramente criticada também pelos libertários. Enquanto possibilidade de superação deste contexto, Illich propõe a desinstitucionalização da escola e da sociedade, ou seja, o fim do monopólio educacional pela instituição escolar, e a criação de ambientes educacionais diluídos em uma socie-

dade desescolarizada, todo o ambiente social deve tornar-se potencialmente pedagógico.

A educação, em Illich, é um fenômeno social presente nos mais diversos tempos e espaços da sociedade e do próprio Estado, dentre eles estão a família, as fábricas, as bibliotecas, os sindicatos, os teatros, os meios de comunicação, etc., que representam ambientes informais ou não-formais de educação a serem disputados politicamente e desinstitucionalizados por aqueles que anseiam por transformações sociais.

## RESULTADOS

Considerando o que foi abordado até o presente momento, pode-se sugerir que as concepções de Freire e Illich, e também os pressupostos da pedagogia libertária, embora tenham certas divergências quanto ao papel da escola e do Estado no geral, são bastante complementares. O presente escrito, como dito anteriormente, propôs uma discussão em termos gerais, sem pretensão alguma de esgotar o assunto, mas de principiar um diálogo já existente entre estes autores e a perspectiva educacional anarquista, diálogo que se revela de bastante fecundidade no que diz respeito a perspectivas críticas sobre a relação entre educação e sociedade, transformação social e ambiente escolar, evidenciando a possibilidade de elaboração futura de discussões mais aprofundadas<sup>4</sup>.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

---

4 Discussões estas que pretende-se ampliar no campo da Educação Ambiental, através de duas dissertações de mestrado que buscam, partindo de pressupostos anarquistas, contribuir nas discussões dentro deste campo do conhecimento. Dissertações estas que serão elaboradas pelos dois autores deste trabalho, sob orientação do primeiro autor.



- GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GUILLERM, Alain; BOURDET, Yvon. **Autogestão: uma mudança radical**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- LUIZETTO, Flávio. **Utopias anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MACHADO, Carlos RS; MACHADO, Tainara Fernandes. O lobo (o opressor) em pele de cordeiro entre nós (os desiguais e diferentes): Os conflitos em Paulo Freire como contribuição aos processos educativos e produtivos. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 60-78, 2017.
- MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Caio Floriano dos; GONÇALVES, Leonardo Dornelles; MACHADO, Carlos RS, "EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA JUSTIÇA AMBIENTAL: DANDO MAIS UNS PASSOS". **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.32 n.1, p.189-208. Rio Grande. 2015.



## EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO POPULAR: UM DIÁLOGO ENTRE GOHN E FREIRE

*Thiago Ingrassia Pereira<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Educação popular. Educação não formal. Maria da Gloria Gohn. Paulo Freire.

### ABRINDO O DIÁLOGO

A educação é um processo cultural permanente e responsável pela própria humanização. Nesse sentido, passa, mas vai além da escola, entendida como instituição formal. Na escola, a educação é também ensino, é método, é organização de um currículo. Portanto, a escola ensina e educa, é um lugar, afinal, feito de gente.

Esse ensaio assume a importância dos espaços de educação não formal na atualidade e reflete com base em Maria da Gloria Gohn e Paulo Freire acerca da educação popular como parte de uma estratégia de formação e conscientização das classes populares. É um texto que convida ao diálogo e a permanente e necessária atualização do pensamento de Freire a partir de outras leituras e novas “pontes” teóricas.

Dessa forma, interessa a análise conceitual do que se compreende por educação não formal e sua relação com a educação popular. Estudaremos alguns textos de Gohn e Freire para sustentar a argumentação sobre o tema em pauta, embora nesse momento nosso enfoque seja sobre o artigo “Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas” de Gohn (2006) e o livro “Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular” (2008) de Freire.

### DO QUE SE TRATA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL?

Educação é um conceito por vezes amplo e difuso. Se a educação está em todo o lugar, onde ela está de fato?

1 Sociólogo, Doutor em Educação. Professor da UFFS Campus Erechim. E-mail: thiago.ingrassia@uffs.edu.br

Brandão nos convida a refletir sobre a tensão entre os saberes e seus lugares de legitimação, ou seja, a escola, como tempo e lugar da educação, é uma construção histórica que faz parte de um processo de instauração do discurso científico especializado que produz “verdade”, em detrimento do saber popular, difuso e impreciso. Contudo, um exame mais cuidadoso em termos antropológicos sinaliza que

não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “saber erudito” (BRANDÃO, 2006, p. 30).

Assim, quando tratamos de educação não formal, logo o debate sobre educação formal apresenta-se com força, tendo em vista que a forma de educação escolar se hegemoniza ao longo do século XX (CANÁRIO, 2006). A escola é um lugar fundamental para a formação e conscientização dos sujeitos, entretanto, não é o único local legítimo de construção de nossas noções de mundo.

A reflexão proposta em termos exploratórios vai se orientar pela seguinte concepção de educação não formal em seu debate com a educação (in)formal:

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Essa noção de Gohn é importante: a educação não formal se refere ao que se aprende no “mundo da vida”. Ora, esse é um debate que pode nos levar a Habermas, mas

que encontra em Freire uma acolhida significativa. Pela perspectiva freireana, torna-se fundamental a valorização do saber popular para a construção do conhecimento científico. É esse “saber de experiência feito” que se toma como o ponto de partida da formação dos sujeitos, de modo que a formação científica é uma superação, jamais uma ruptura, como o saber originário das experiências cotidianas<sup>2</sup>.

Ao considerarmos a educação não formal como um espaço de organização e atuação da sociedade civil, é possível nos aproximarmos do debate sobre participação política. Gohn discute essa esfera educativa por meio da construção da cultura política (GOHN, 2011), valorizando as práticas associativas e produtoras de capital social na linha teorizada por Robert Putnan.

Dessa forma, os espaços de educação não formal são pensados a partir de sua alta capacidade formativa, militante e educacional. Em sua articulação possível com o sistema forma de ensino, potencializariam as escolas e universidades como locais públicos com qualidade social. Por isso, para Gohn (2006, p. 30-31) esses espaços não formais poderiam apresentar como resultados os seguintes processos:

- consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- a construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo;
- contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho);
- quando presente em programas com crianças ou

---

2 Refleti sobre a noção de “saber de experiência feito” de Freire em diálogo com a “sociologia da vida cotidiana” de José de Souza Martins no *XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire* de 2017, na FURG em Rio Grande. Com modificações, minha comunicação no Eixo de diálogo foi publicada em dossiê (PEREIRA, 2017).

jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de auto-ajuda denominam, simplificada, como a auto-estima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.);

- os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.

Percebemos como essas questões podem ser assemelhadas a concepções freireanas sobre os processos educativos emancipatórios. Nesse sentido, cabe aproximarmos os espaços de educação formal a algumas práticas político-educativas de movimentos sociais populares que estão na base da educação popular como estratégia de resistência e luta na América Latina.

## **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO POPULAR**

Refletir sobre a educação popular em seus aspectos teóricos e práticos é um exercício que nos aproxima da luta de movimentos sociais populares do campo e da cidade na América Latina do século XX. Ao resistirem e se organizarem para a luta coletiva, os sujeitos sociais criam suas pedagogias e afirmam uma forma de ser e estar no e com o mundo.

Aprendemos com Freire que a vida não é determinada, programada e mecânica, sendo parte de um movimento histórico tenso, contraditório e em disputa. Por isso, nega-se posturas fatalistas e que naturalizam situações produzidas ao longo da história da humanidade. Não é natural a desigualdade social, a opressão, a intolerância e a apatia política que criam obstáculos ao *ser mais*.

Em uma sociedade estruturalmente desigual, a educação precisa refletir essa assimetria, proporcionando instrumentos reflexivos capazes de empoderar os sujeitos. Nesse sentido, a educação popular de matriz freireana assume que a educação é um ato político e que se desdobra em posições epistemológicas, metodológicas e teóricas articuladas com a ação transformadora. Em síntese,

o adjetivo “popular” refere-se ao povo e não à elite. Povo no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes. Quando dizemos povo não estamos incluindo neste conceito os industriais e eu não quero dizer que os industriais não fazem parte de uma outra compreensão do conceito de povo, de povo de um país. Eu não tenho o poder de separá-los como eles fazem conosco. Mas de um ponto de vista sociológico e político, eles obviamente não são povo (FREIRE, 2008, p.74).

Essa educação do povo, entendida como categoria sociológica, não é um simples treinamento ou capacitação instrumental, ainda que não possa prescindir disso na luta concreta pela sobrevivência dentro do sistema. Para Freire, a educação tem uma finalidade de conscientizar os indivíduos, permitindo uma apreensão mais crítica da realidade.

Então, se educar é conscientizar e essa perspectiva assume como ponto de partida a leitura de mundo dos sujeitos sociais, logo a educação é uma ferramenta essencial no processo de emancipação cultural e material das classes populares. Essa abertura epistemológica tributária de posição política do campo democrático e popular permite a aproximação dos espaços de educação não formal com espaços de educação popular.

Nascida no seio das lutas populares, dos movimentos sindicais, camponeses e das marchas dos Sem (terra, teto, comida, amor, dos/as reprovados/as<sup>3</sup>), o movimento de educação popular associa-se à construção de um outro

3 Essa foi a linha de Freire em sua última entrevista em 1997 para a TV PUCSP, quando fala, entre outras coisas, com entusiasmo das marchas como “andarihagens históricas”.

mundo possível, ancorado na solidariedade de classe. Reconhecendo o saber popular como portador de estatuto epistemológico, lança as bases de movimentos de alfabetização de adultos, das campanhas pela escola pública e da organização política dos segmentos subalternos.

Não foram dentro das escolas e universidades que as práticas de educação popular brotaram, mas da luta concreta contra a exploração e pela afirmação dos direitos sociais. Em seu movimento histórico, essa vertente passa a disputar as instituições escolares, buscando novas formas de currículo e produção científica. De fora para dentro e, em seguida, de dentro para fora, criam-se ações formativas que aproximam movimentos sociais das instituições formais de educação.

Não estando isenta de contradições, essa relação entre os espaços formais e não formais de educação nos permite alargar o conceito de educação para além da escolarização. Desde os movimentos de cultura popular sabemos que há um esforço em evitar a criação de dicotomias que apenas reforçariam o *status quo*: teoria e prática, popular e erudito, analfabeto(a) e alfabetizado(a), entre outras, desafiam uma nova produção e difusão de conhecimentos. Igualmente, é relevante a fuga de uma postura basista. O próprio Freire (2005) adverte sobre os riscos do basismo enquanto atrofio da dimensão teórica, assim como do verbalismo, quando temos a supervalorização da dimensão teórica. A saída desse impasse estaria na práxis que coloca em relação dialética a teoria e a prática.

Assim, não se idealizam os espaços não formais de educação, uma vez que contêm seus desafios e limites. Por outro lado, a aposta reside na potencialidade da organização da sociedade civil, dos movimentos sociais e da relação sinérgica dessas práticas com as instituições. Para Gohn (2006), os conselhos escolares seriam espaços que acolheriam o potencial associativo da comunidade e potencializariam a participação política.

Outros exemplos atuais dessa relação sinérgica entre os múltiplos espaços educativos são alguns projetos de ex-



tensão universitária. Em especial, os cursos pré-universitários populares poderiam ser compreendidos como espaços na “fronteira” da educação não formal e formal, tendo sua dinâmica em contato com movimentos sociais diversos e, também, se institucionalizando no âmbito acadêmico<sup>4</sup>.

A partir dos estudos no campo da educação popular de matriz freireana, alguns casos de experiências de educação não formal são examinados. É significativo que alguns programas de pós-graduação tenham aberto linhas de pesquisa sobre educação não formal, geralmente associada ao debate sobre movimentos sociais e educação popular. É o caso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFFS *Campus* Erechim, onde atuo na linha de pesquisa 2, que acolhe pesquisas sobre experiências educacionais em movimentos sociais. Ofertamos a disciplina “Educação Popular, Educação Não formal e Movimentos Sociais” no curso de mestrado e aproximamos o debate da educação popular da formação de professores(as) e do currículo escolar.

Tanto em Gohn como em Freire, encontramos perspectivas que se aproximam no entendimento da importância da participação política e da legitimação dos diferentes espaços produtores e enunciadores de conhecimento. A democracia é um sistema político que precisa de uma sociedade civil ativa, protagonista e engajada nas pautas sociais. Contudo, participação sem conscientização e em ambiente de profundas desigualdades sociais é sério problema que induz cenários de democracia procedimental, ou seja, a democracia resume-se a procedimentos estéreis à cultura política.

A radicalização democrática é indissociável da qualidade educacional, pois os processos educativos formais e não formais são espaços potentes de formação crítica e si-

---

4 Remeto à dissertação de mestrado de Tatiane Fernanda Gomes sobre a experiência do Pré-Universitário Popular Alternativa, projeto de extensão da UFSM. Em sua pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS/Erechim, Gomes defende o reconhecimento do *cursinho popular* na formação inicial de docentes na UFSM (GOMES, 2017).

tuada. As reflexões de Gohn e Freire nos remetem ao trabalho como princípio educativo, à organização coletiva como agente socializador e à participação política como instância formativa. É o trabalho de base ocupando lugar primordial em processos educativos que potencializam transformações individuais e sociais.

A educação popular é um movimento de afirmação dos saberes populares, de resistência (*denúncia*) e de construção (*anúncio*) de novas possibilidades de vida. Mesmo penetrando no ambiente formal, as práticas de educação popular são originadas da organização e da luta dos sujeitos sociais da América Latina. Essa dimensão política é da essência do movimento e que caracteriza suas construções epistemológicas e metodológicas. Dessa forma, uma chave de leitura que permite a compreensão da sinergia entre o debate sobre educação não formal e educação popular é a conscientização.

A conscientização é a razão de ser do processo formativo crítico, no qual os sujeitos partem de seu universo material e simbólico e formam novos entendimentos sobre a realidade que os cerca. Este é um processo coletivo que abarca uma dimensão individual, pois é também autotransformação. Assim, a relação sinérgica entre o sistema formal e as práticas de educação não formal fomenta possibilidades permanentes de reinvenção da educação popular.

Atualmente, práticas participantes de pesquisa são canais de reinvenção das ações de educadores(as) populares. Igualmente, a formação inicial e continuada de professores(as) é um canal de diálogo da escola com a universidade. Encontramos a reinvenção dos círculos de cultura freireanos em “círculos dialógicos investigativo-formativos” (HENZ;TONIOLO, 2015) permeados por rigorosidade e amorosidade que humanizam. Além disso, conforme destacado, projetos de extensão universitária também se apresentam como mecanismos fomentadores da relação entre esferas educativas formais e não formais.

Mesmo considerando suas tensões e contradições, aproximar as esferas educativas é um trabalho relevante,

inclusive para a construção de novos arranjos curriculares nas instituições de ensino, assim como na organização metodológica das experiências não formais. Se pensada como uma “via de mão dupla”, a relação entre formal e não formal revigora a formação dos sujeitos, permitindo um melhor conhecimento do mundo, uma leitura da palavra que parte e vai além da leitura de mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação popular é um compromisso político e epistemológico. Como tal, nos incita a permanentemente reinventarmos estratégias de conhecimento e de luta social. Promover novas leituras e releituras é essencial para a rigidez necessária do discurso científico que se constrói por nosso corpo consciente. Novas pedagogias sem cair em modismos; novas ações políticas sem sectarismo; novas epistemologias que disputam as leituras de mundo: hoje, penso em *inédito-viáveis* em um mundo em mudança e nesse cenário de flagrante instabilidade política no Brasil.

Aproximar Freire de autores e autoras é um exercício de tipo hermenêutico e importante para uma rigorosa base conceitual para pesquisas no campo da educação e das ciências humanas em geral. Em especial, promover o diálogo de Freire com autoras demarca as vozes femininas, muitas vezes caladas ao longo de nossa história. Mostra que, tanto entre os pioneiros e as pioneiras da pedagogia latino-americana como agora, há mulheres engajadas na luta política e na produção e difusão do conhecimento.

Esse texto, em estilo ensaístico, é um convite ao diálogo. Apresenta brevemente a noção de educação não formal trabalhada pela professora Maria da Gloria Gohn e reconhece o papel histórico dessa dimensão na construção da educação popular na América Latina. Observa-se que a política é um aspecto fundamental nos processos educativos não formais, tendo em vista a característica associativista dos coletivos e redes. Por isso, educar é conscientizar, é empoderar os sujeitos que se autotransformam e se situam no cenário social.

Percebemos como práticas de educação popular se apresentam em instituições formais na atualidade e em projetos de extensão universitária como Pré-Universitários Populares. Na relação entre a escola e a universidade, na formação inicial e continuada de professores(as) e em projetos e disciplinas na graduação e pós-graduação, o debate sobre a educação popular se alimenta e se atualiza por meio das trocas com experiências não formais de educação e com os movimentos sociais populares.

Tanto na gênese da educação popular na primeira metade do século XX, passando por seus processos de reinvenção nos anos 1990, como agora no século XXI, a participação ativa dos sujeitos sociais é essencial para a construção do conhecimento e a luta política consciente. Estudar Gohn e Freire nos dá pistas de como na confluência de intencionalidades podemos entender e transformar o mundo.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 11-25, 2006.
- GOMES, Tatiane Fernanda. **Pré-Universitário Popular Alternativa**: formação inicial para a docência entre a educação formal e não formal. Dissertação (mestrado

profissional). Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul. 148f. Erechim, 2017.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (Orgs.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. **Remea**, FURG, Rio Grande, p. 112-125, junho, 2017.



## FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE FREIRE E MERLEAU-PONTY<sup>1</sup>

*Luciane Rocha Ferreira Pielke<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Acredito que faz parte do legado de Freire no Rio Grande do Sul o comprometimento e a amorosidade de uma presença militante na universidade que enfrenta os modos eurocêntricos de fazer o ensino superior; com gentes que abraçam a todas e todos que aqui vêm estudar. Este é nosso caso, uma Educadora Popular, militante por um outro mundo possível, engajada em Movimentos Sociais Populares, que veio do MT para o Sul do Brasil continuar a utopia pela luta coletiva e solidária que deseja a transformação social.

Este ensaio dialógico tem por objetivo tecer relações teórico-metodológicas entre a Educação Popular freireana e a fenomenologia existencial em Merleau-Ponty. Reflexões que nascem das experiências na militância desde a periferia de um mundo “Moderno”, racional, letrado, elitizado, machista. Para tecer as condições necessárias ao enfrentamento desta realidade Freire nos inspirou de várias formas: na luta, no diálogo encarnado.

Compartilhar as interconexões tecidas no movimento de aproximação/distanciamento duma cultura acadêmica elitizada, mas também das experiências libertadoras que fazem parte dela, faz parte dos enfrentamentos a uma estética eurocêntrica que carece ser transformada por dentro. É nes-

---

1 Parte desta reflexão teórica faz parte da Tese em Educação de nossa autoria intitulada Educação em Economia Popular Solidária: Experiências pedagógicas que libertam? (2018).

2 Educadora Popular, Militante da Economia Popular Solidária, Pedagoga e Mestre em Educação (UFMT/2011), Doutora em Educação (Unisinos/2018). E-mail: lucianekatu@gmail.com

te movimento que se insere nossa reflexão, a partir dos encontros epistemológicos da fenomenologia existencial com a Educação Popular freireana. Um diálogo que compartilha algumas conversações epistemológicas entre Freire e Maurice Merleau-Ponty.

No texto tratamos da relação entre dimensões vitais a cada abordagem: a dialética da existência, a ontologia do Ser, a noção de intencionalidade percebida como corporeidade e uma totalidade que não reconhece sínteses reducionistas da realidade. Diálogos (des)coloniais<sup>3</sup> que o legado de Freire inspira, provoca, germina, desafia; que buscam tecer relações solidárias.

O texto está organizado em um único bloco articulado entre ponto de partida e de chegada da reflexão teórica proposta. Apresentamos algumas características do interlocutor de Freire e em seguida destacamos dimensões importantes que ajudam a evidenciar suas inter-relações epistemológicas. Nas considerações apresentamos as aprendizagens significativas produzidas neste diálogo sem a pretensão, contudo, de trazer soluções, mas de provocar outros diálogos com vistas a libertação epistemológica colonial que influencia nosso jeito de perceber e fazer Ciência na Educação.

## **A RELAÇÃO ENTRE A DIALÉTICA EXISTENCIAL E A ONTOLOGIA DO SER**

Como referência de pesquisa nosso ponto de partida foi a participação nos processos formativos dos Movimentos Sociais Populares (MSP) da Economia Popular Solidária (EPS) e de mulheres: experiências vitais para perceber-nos como uma *mulher que pode pesquisar*. A partir destas a *imersão* nos estudos fenomenológicos aconteceu desde leituras de Edmund Husserl (1859-1938), filósofo alemão, considerado

3 De acordo com Moretti e Adams (2017), “os termos descolonial e descolonialidade não correspondem à idéia de um simples “desfazer” ou, ainda, voltar ao original [...] trata-se de reconhecer que incorporamos muito dessas as heranças do processo histórico de dominação-emancipação [...] ainda que tenhamos resistido e criado alternativas, valorizando o lugar da ação, do pensamento e do saber da experiência” (p. 199).



o “pai” da fenomenologia, na relação com Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês que contribuiu para a construção de uma fenomenologia existencial dialógica<sup>4</sup>.

Motta<sup>5</sup> (1997), fazendo *uma descrição fenomenológica das mudanças existenciais*, diz que Merleau-Ponty foi “citado como o filósofo que reviu os principais temas da fenomenologia Husserliana: ciência das essências, redução, intencionalidade, racionalidade. É ele que esboça a passagem de uma filosofia descritiva para uma filosofia ‘existencialista’” (p. 40). A categoria *intencionalidade* em Merleau-Ponty avança sobre a visão fenomenológica idealista<sup>6</sup> radicalizando ao propor a *corporeidade* como *intencionalidade*. Aqui encontramos os primeiros aspectos da *dialética da existência*:

[...] temos experiência de nós mesmos, desta consciência que somos, é sobre esta experiência que se medem todas as significações da linguagem e é ela que faz com que justamente a linguagem signifique alguma coisa para nós. “E a experiência [...] ainda muda que deve ser conduzida à expressão pura de seu próprio sentido. As essências de Husserl devem conduzir consigo todas as relações vivas da experiência, como a rede traz do fundo do mar todos os peixes e algas palpitantes [...]”. Buscar a essência do mundo, não é buscar o que ele é em ideia, uma vez que o reduzimos a tema de discurso, é buscar o que ele é de fato para nós antes de qualquer tematização. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 13).

4 A Fenomenologia de Husserl inspira o pensamento de muitos filósofos e cientistas contemporâneos, entre eles, Alexander Pfander, Martin Heidegger, Max Scheler, Karl Jaspers, Paul Ricoeur, Maurice Merleau-Ponty, Jean Sartre (MOTTA, 1997, p. 32).

5 Maria da Graça Corso da Motta é enfermeira, Doutora em Enfermagem pela UFSC, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Cuidado à Saúde das Pessoas, Famílias e Sociedade (UFSM). Esta discussão faz parte da Tese Doutoral intitulada *O ser doente no triplice mundo da criança, família, e hospital: uma descrição fenomenológica das mudanças existenciais* (1997).

6 A epistemologia fenomenológica possui escolas distintas: uma de perfil idealista, outra existencial; estas convivem com ambiguidades herdadas pela tradição filosófica binária. Trabalhando sobre o retorno husserliano ao “mundo da vida” (*Lebenswelt*), Merleau-Ponty (re)pensa o “aparecimento” da vida e do mundo (natural, social, histórico) sem nenhum resíduo dualista e/ou reducionista (FERREIRA, 2018).

Elencando a *existência* enquanto dimensão de uma *intencionalidade encarnada* Merleau-Ponty anuncia uma militância em torno de um *projeto social* que só pode *ser* desde a problematização de vidas relegadas a um *não-lugar*. Parte do (auto) reconhecimento de *si* e do *outro* em direção a um *mundo* que *nos* cerca, que está em *nós* tanto quanto *nós* estamos *nele* - Uma arena onde se travam enfrentamentos diários. Aqui já é possível perceber aproximações com os pressupostos libertadores freireanos.

Pois está se anunciando uma *intencionalidade* que “reconhece a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não envolve nem possui, mas para o qual ela não deixa de se dirigir [...] A relação com o mundo, tal como se pronunciou infatigavelmente em nós [...]” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 15).

Encontramos elementos importantes na filosofia fenomenológica existencial merleau-pontyana que nos ajudam problematizar os limites de perspectivas cindidas; colocam-nos em situação de estabelecer diálogos entre distintas correntes filosóficas e científicas. Freire também insistia neste aspecto dialógico, do respeito entre os olhares, inclusive os antagônicos. A conexão com o materialismo dialético marxista, por exemplo, discussão feita por Giovedi<sup>7</sup> (2006, p. 53), que indica que esta se dá na medida em que:

[...] dá bastante ênfase nas condições objetivas nas quais os indivíduos estão inseridos e que precisam ser entendidas se quisermos compreender as diversas manifestações da subjetividade humana. Portanto, as condições materiais de existência são dados fundamentais na compreensão de qualquer fenômeno social. (GIOVEDI, 2006, p. 53).

Passos (2014) concorda com esta posição ao dizer que a “fenomenologia merleau-pontyana não é antimarxia-

7 Valter Martins Giovedi, brasileiro, é Doutor pelo Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). É professor do mestrado profissional em Educação da UFES. Dialogamos a partir de suas reflexões em torno da *Inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire* (2006).

na. Merleau-Ponty dialoga com Marx, possui textos clássicos dessa interlocução, e afirma que não se pode prescindir de Marx, não cabe – porém – na bitola, simplificadores de alguns marxismos de plantão” (p. 43). Uma diferença básica entre as leituras refere-se a compreensão da relação *totalidade*.

A perspectiva marxista entende a *totalidade* como o resultado dinâmico da relação *todo-parte*, onde há ênfase do macro sobre o micro dialeticamente; aqui a *objetividade* exerce determinações sobre o sujeito. Neste sentido, a *totalidade*, entendida como objeto e categoria sociológica é vista como a *síntese* dos pólos micro e macros estruturais que constituem a sociedade burguesa, de base classista e capitalista.

Na fenomenologia existencial merleau-pontyana o movimento segue o fluxo contrário do marxismo ortodoxo<sup>8</sup>. Vale dizer que o enfoque fenomenológico existencial dialoga com a perspectiva materialista tecida por Marx, contudo entende a *totalidade* com ênfase na relação *parte-todo* de modo integrado, onde a *intencionalidade* é corporeidade *encarnada na existência*.

Movimenta-se, desse modo, entre dimensões micro (interior/subjetividade) e macro (exterior/objetividade) numa relação mediada pela *hiperdialética*, onde “o ponto de vista subjetivo envolve o ponto de vista objetivo; a sincronia envolve a diacronia” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 92). A subjetividade encarnada na realidade e suas possíveis relações movimenta o conjunto dos sentidos que damos a nossa vida, desde a existência, assumindo os significados que atribuímos, mas nada determinado.

Assim, a existência objetiva é ponto de encontro entre objetividade e subjetividade, contraditória e dialeticamente,

8 Sobre o assunto, José Paulo Netto (2011), na obra *Introdução ao estudo do método de Marx*, faz uma discussão interessante sobre as interpretações equivocadas da obra marxiana, abordagens que sofreram influências de uma época e de uma tradição filosófica que deram vida a “interpretações que deformaram, adulteraram e/ou falsificaram a concepção teórico-metodológica de Marx” (p. 11).

sem ruptura. Desse modo não é possível dizer que há uma totalidade universal – macro ou micro situada, pois não há uma parte que se encontra definitivamente dentro (subjatividade) e outra fora (objetividade). A *totalidade* na fenomenologia existencial, neste contexto, não é uma categoria dado seu conteúdo transcendental, mas uma dimensão que acolhe a ambiguidade inerente ao ser, ao mundo e suas (inter) relações como totalidades impossíveis de serem sintetizadas.

Neste sentido a *totalidade* encontra na expressividade do corpo possibilidades de questionar/enfrentar os totalitarismos que cindem dimensões que deveriam ser inexoravelmente unidas. Dialoga com Freire (1996) quando ele diz que “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (p. 49).

O sentido de quiasma em Merleau-Ponty é uma dimensão que representa bem a noção de totalidade fenomenológica, um movimento sem fissuras, sem sínteses, mas como complexos inteiriços e densos, porém singulares e incompletos. Neste, um exemplo são os sentidos que o silêncio pode assumir (ora opressão; ora resistência; ora estratégia; ora dor).

O quiasma trata da abertura polissêmica dos sentidos e mais sentidos que as palavras, conceitos, práticas e dimensões podem possuir. Neste sentido, o olhar lançado está umbilicalmente relacionado com o contexto da corporeidade situada existencialmente e localizada historicamente, ou seja, configura-se numa relação ontológica antes de epistemológica. Desse modo não é possível dizer que há uma totalidade, mas totalidades que por vezes são complementares, por vezes antagônicas.

Conforme Passos, é a partir de uma transcendência para baixo, “no encontro radical com a carne original do ser” (PASSOS, 2014, p. 44) que se promove a (re) produção dos sentidos sempre provisórios, parciais, inéditos em sua corporeidade, totais em suas inter-relações. Sobre esta com-

preensão Freire (2010, p. 78) entende que a “transcendência é a capacidade da consciência humana de sobrepassar os limites da configuração objetiva. Sem esta capacidade nos seria impossível a consciência do próprio limite”.

Esta circularidade promovida pela *dialética existencial* perpassa as relações travadas/compartilhadas na construção compreensiva das possibilidades semânticas presentes nas experiências vividas. Valorizar, no processo de pesquisa, as experiências de vida, de trabalho e dos saberes cotidianos como base para construção da conscientização engajada faz parte da dinâmica libertadora que Freire e Merleau-Ponty defenderam.

Outra aproximação trata-se da radicalidade do compromisso ético e estético com a pessoa situada num contexto social marginalizado – um *ser ontológico com vocação de ser mais* (FREIRE, 1987; 2001). É uma *intencionalidade* do corpo que mobiliza e articula *homens-mundos*<sup>9</sup> numa ação *dialética/dialógica*. A *Ontologia do Ser* segundo Sartre<sup>10</sup>:

[...] nos fornece duas informações que podem servir de base [...] a primeira é que todo esse processo de fundamento de si é ruptura do ser, tomada de distância do ser em relação a si mesmo e aparição da presença a si, ou consciência [...] A outra é que o Para-si é *efetivamente* projeto perpétuo de fundamentar a si mesmo enquanto ser e perpétuo fracasso desse projeto [...] a reflexão representa o redobramento do projeto [...] o “fazer” e o “ter”, categorias cardeais da realidade humana, reduzem-se de modo imediato ou mediato ao projeto de ser [...] (2015, p. 756-757).

A construção de *si* percebida como *projeto* que parte de uma *corporeidade* entendida como uma relação *intencio-*

9 Homem-mundo é uma dimensão problematizada por Freire quando introduz a ideia de “hominização” que “não é adaptação: o homem não se naturaliza; humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história” (1987, p. 07).

10 Jean Paul-Sartre, filósofo Francês (1905-1980), militante das causas filosóficas em prol da vida e da libertação. Por muito tempo foi amigo, colaborador e cúmplice de escrita, ideias e militâncias com Merleau-Ponty. Aqui dialogamos a partir da obra *O ser e o Nada* (2015).

*nal* denota a *reciprocidade* deste processo na tríade: *eu*, o *outro* e o *mundo*. Um processo que pressupõem reconhecimento, uma vez que “capto o ser, *sou* captação do ser, não sou senão captação do ser; e o ser que capto não se põe contra mim para captar-me por sua vez: é aquele que é captado. Simplesmente, seu ser não coincide de modo algum com seu ser-captado” (SARTRE, 2015, p. 761).

O autor nos faz refletir sobre a complexidade do movimento dialético existencial que é estabelecido na relação tecida para constituição ontológica do *ser sendo*, ou seja, na construção de *si*. Essa dinâmica intra e intersubjetiva co-habita muitas territorialidades, nasce dos (des) encontros cotidianos que travamos conosco e com os outros; produz conhecimentos, sentimentos de pertença, faz parte da constituição da identidade individual e coletiva sempre aberta, inconclusa, provisória, em permanente transformação.

Mais uma vez, percebemos encontros entre as percepções fenomenológicas e as leituras de Freire (1987), especialmente quando o autor reflete sobre as bases dialógicas da constituição encarnada da consciência de *si*, onde o “diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional [...] os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se; a consciência é existência na busca por fazer-se” (FREIRE, 1987, p. 08).

Percebemos que as dimensões *dialogicidade* e *consciência/conscientização* ganham destaque e contornos próprios em cada paradigma aqui apresentado. Sendo ponto de convergência o *olhar* político marcado pela *intencionalidade* comprometida com o *existir*. Entendemos que a Educação Popular representa uma expressividade latina que *luta* para qualificar processos e pessoas desde os saberes cotidianos; da experiência singular e coletiva do enfrentamento ao desemprego, da mercantilização e feminização das pobres, da fome, da vida e da morte. Do modo como o percebemos, é um projeto contra-paradigmático que visa transcender estruturas culturais baseadas em lógicas desumanas.

Uma *prática social* que problematiza o *fazer-se mais gente* com pessoas que, ao mesmo tempo, precisam sobreviver a realidades que as nega cotidianamente. Diante de contextos como estes é importante entender que a Educação Popular não é uma receita, não opera milagres e não têm definição *una*, “no existe un significado único de educación popular [...] este caráter plural y heterogéneo de la EP fue planteado por algunos de los participantes en el Taller de la Región Andina con la afirmación: La EP no es UNA, sino diversidad de prácticas, procesos, concepciones” (CARRILLO, 2008, p.67).

Em sintonia com estes *olhares*, entendemos que o fenômeno educativo/formativo para libertação mobiliza sentidos, significados, sentimentos e (in) certezas instituintes em articulação com contextos que marcam as pessoas de forma distinta. Estas abordagens podem nos ajudar a tecer, por um lado, *mediações pedagógicas* que valorizam as *experencialidades* como fonte de conhecimento; por outro, podem qualificar nossa compreensão sobre os processos, fenômenos e as realidades em sua pluralidade com vistas à busca de estratégias coletivas que possam ir de encontro à lógica instituída.

Conforme Rezende (1990), a *abordagem existencial* reconhece que:

O sentido pleno é aquele que nunca encontramos e ao qual, no entanto, nunca podemos renunciar. O senso do sentido que falta, do mais sentido que há, é que dinamiza toda a nossa procura e relativiza todas as nossas descobertas. A ambiguidade da fenomenologia significa muito precisamente a recusa de toda e qualquer forma de dogmatismo, para permanecermos uma atitude de constante busca [...] uma resposta que seja busca ininterrupta [...]. Interessa-nos “o visível e o invisível”, “o olho e o espírito”, “o sentido e o não sentido”, “a vida e a metáfora”. (REZENDE, 1990, p. 28-29).

Dentro deste movimento percebemos que a Educação Popular, enquanto uma epistemologia de base social que

busca ir de encontro a um todo instituído, é um fenômeno que renova o *olhar* que lança para processos, relações e pessoas de modo sempre perspectivo. Este caráter holístico carece ser revisitado constantemente, ser (re) significado, sendo isto uma (re) construção que nunca se fecha. As reflexões tecidas por Rezende (1990) evidenciam a impossibilidade de capturar o *sentido pleno* cartesiano: *univocidade em detrimento da polissemia*. Assim, o conhecimento se encontra, sobretudo, no reconhecimento de uma existência cotidiana que carece de atenção e visibilidade; processo problematizado por Berger e Luckmann (1996, p. 37) quando nos dizem que:

O senso comum contém inumeráveis interpretações pré-científicas e quase-científicas sobre a realidade cotidiana, que admite como certas. Se quisermos descrever a realidade do senso comum temos de nos referir a estas interpretações, assim como temos de levar em conta seu caráter de situação indubitável [...]. Uma análise fenomenológica detalhada descobriria as várias camadas da experiência e as diferentes estruturas de significação implicadas [...] O que nos interessa aqui é o caráter intencional comum de toda consciência.

Acreditamos que as vivências cotidianas são prenhes de desafios e possibilidades, nossos diálogos chamam a atenção para esta realidade. Neste cenário, a estratégia básica da Educação Popular em articulação com a Fenomenologia existencial é promover e interagir com diversas mediações/situações elementares ao *vivido*, articulando dimensões fundamentais que possam ser capazes de colaborar com o *fazer-se Mais Gente*. Trata-se, neste sentido, de valorizar experiências existencialmente localizadas que mobilizam dimensões ontológicas elementares à vida individual e coletiva de bases solidárias.

São os conteúdos da vida que transcendem a lógica instrumental institucionalizada no/pelo Sistema Capitalista que fragmenta/mutila o existir em categorias sociais, políticas e econômicas eurocêntricas. Uma arquitetura classista,



racista, machista, fascista que aliena os sentidos da vida e do trabalho a uma visão abstrata, reduzindo o potencial humano e político das relações à mera coisificação instrumentalizada para manutenção do *status quo*.

Tanto a fenomenologia existencial quanto a Educação Popular freireana assumem a experiência com a libertação como uma condição vital para a humanização impossível de ser *vivida* na lógica categorial e abstrata empreendida pelo sistema capitalista. Trata-se de criar uma lógica possivelmente *vivida* na corporeidade do compartilhamento de necessidades vitais; que pousa na ancestralidade de povos originários; que mobiliza uma memória coletiva que o corpo condicionado inconscientemente sente falta:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se deu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afagada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco. (FREIRE, 1997, p. 16-17).

Esta reflexão é *tocada* pelas *utopias* de uma construção individual e coletiva que foi silenciada, abortada, negada, manipulada, mas que ainda reside, com *resistência*, em nossas memórias. Dimensões que refletem engajamento aos enfrentamentos das realidades demarcadas como *não-lugares*: uma classificação racial institucionalizada. Uma realidade institucional edificada por *papéis socialmente* definidos, onde coexistem *resistências* nascidas na relação com uma *mundaneidade* que é *vivida* na periferia do mundo moderno.

Percebemos, a partir de todos os elementos evidenciados, que a construção da tríade *si/outro/mundo*, tanto

para a fenomenologia existencial merleau-pontyana quanto para a Educação Popular freireana são horizontes comuns. Insistimos que esta *relação* nasce de interconexões existencialmente situadas nas *experiências* e historicamente localizadas.

Compreendemos suas convergências a partir de sua dinamicidade, não necessariamente dos consensos. Encontra-se, de forma especial, no *olhar* lançado à indissociabilidade do eu-outro-mundo; do espaço, tempo, da sexualidade (PASSOS, 2011); que reconhece o “ser humano como inacabado, que não subsistirá sem a relação com todos os outros seres, que lhe tocam a pele e o coração” (PASSOS, 2014, p. 46).

Nestas “águas” estabelecemos relações *conosco*, com as *outras* e os *outros*, e com *os mundos* que nos atravessam. As compreensões tecidas a partir das contribuições da fenomenologia existencial merleau-pontyana e da Educação Popular freireana são importantes, sobretudo, por valorizar de *onde estamos falando*, articulando pontos de partida e chegada para tecer diálogos necessários a compor uma epistemologia encarnada.

Acreditamos que as reflexões produzidas inserem elementos *suficientes* e *relevantes* da relação ontológica e epistemológica entre fenomenologia existencial merleau-pontyana com a Educação Popular freireana. Estas perspectivas encontram sua radicalidade nas territorialidades do mundo cotidiano, *imersa/emersa* entre conflitos e contradições. Colocam-nos em situação de tencionar *sentidos/significados* compartilhados, manipulados e disputados como estratégia de desenhar *projetos* e outros *mundos possíveis*.

## CONSIDERAÇÕES

Este ensaio dialógico mergulhou por dimensões densas tanto da Educação Popular freireana quanto da fenomenologia existencial em Merleau-Ponty. Nosso objetivo foi compartilhar um olhar perspectivo em relação a espec-

tos vitais destas abordagens em suas interrelações, sem, no entanto, o compromisso de aprofundar na problematização. Mesmo de modo panorâmico ficou evidenciada a aproximação entre dimensões básicas: dialética existencial, corporeidade, intencionalidade, totalidade, experiência, ser mais.

Não há, portanto, resultados alcançados como um produto deste processo, mas uma entre muitas possibilidades que o legado de Freire nos apresenta: os diálogos entre saberes distintos, a humildade epistemológica, a amorosidade da acolhida e a rigorosidade metódica ancorada nas existencialidades possíveis. Fazer pesquisa a partir da Educação Popular exige, entre outras coisas, a abertura ao sensível que envolve aprender a dialogar com outras/os interlocutoras/es; tecer diálogos coerentes com o desafio de transcender a lógica monopolizadora, binária e colonial da ciência eurocêntrica.

Freire, assim como Merleau-Ponty, foram militantes de sua época que lutaram por uma outra forma de fazer ciência, educação e desenvolvimento de modo visceralmente engajado com a vida em situação. Este ensaio dialógico teve o caráter de compartilhar formas alternativas/ (des) coloniais de tecer uma epistemologia comprometida com estas situações da vida que são invisibilizadas, criminalizadas, relegadas a periferia de um mundo que nos nega diariamente de diversas formas.

Sem protocolos, receitas ou sínteses, nosso diálogo intencionou compartilhar um olhar de interconexão entre dois militantes que defendem a polissemia da realidade que vestimos de sentidos e significados contextualizados em uma corporeidade que tem endereço. A valorização deste lugar inédito que é nosso corpo indo em direção ao e com o mundo é, conforme evidencia as abordagens merleaufreireanas, a essência da radicalidade de uma ciência comprometida com as pessoas excluídas do circuito capitalista. Esse é o compromisso pelo qual milito, faço ciência na educação e penso estar ajudando a tecer.

## REFERÊNCIAS

- BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 13 Edição. Petrópolis: Vozes. 1996.
- CARRILLO, Alfonso Torres. **La Educación Popular: Trayectoria y actualidad**. Bogotá: El Búho Ltda. 2008.
- FERREIRA, Luciane Rocha. **Educação em Economia Popular Solidária: Experiências pedagógicas que liberam?** (Tese em Educação). 297 f. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 22 Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e praticada libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.
- GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração Fenomenológica na Concepção de Ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado em Currículo. f 141. PUC/2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- MORETTI, Cheron Z.; ADAMS, Telmo. **Mediações Pedagógicas e (Des) Colonialidade: A contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire** In: ADAMS et al. PESQUISA-EDUCAÇÃO: Mediações para a transformação social. Curitiba: Appris. 2017. p. 195-220.

- MOTTA, Maria da Graça Corso da. **O ser doente no tríplíce mundo da criança, família e hospital: uma descrição fenomenológica das mudanças existenciais.** Tese de Doutorado. Ciências da Saúde, Florianópolis: UFSC, 1997.
- PASSOS, Luiz Augusto. Maurice Merleau-Ponty: Um autor em diálogo com o mundo contemporâneo IN **Revista Online IHU, Nº 378**, 2011. Disponível em <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4161&secao=378](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4161&secao=378)> Acesso em 15 Set de 2016.>
- \_\_\_\_\_. Metodologia da Pesquisa Ambiental a partir da Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. In: **Revista em Educação Ambiental**. vol. 9, n. 1 – p. 38-52, 2014.
- PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo 9; v. 38), 1990.
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada – Ensaio de ontologia fenomenológica**. Tradução de Paulo Perdigão. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



## O SENTIDO DA PALAVRA EM PAULO FREIRE NO DIÁLOGO COM AUTORES

*Carmem Lucia Albrecht da Silveira<sup>1</sup>*

*Munir José Lauer<sup>2</sup>*

*Rosimar Serena Siqueira Esquinsani<sup>3</sup>*

O presente texto trata da cooperação de outros autores à tese das obras de Paulo Freire, indicando o processo de alfabetização pelo uso da *palavra* e formação política do ujeito. Tem o perfil de pesquisa inicial e colaboram com Paulo Freire, na construção teórica da escrita, os autores Maturrana (1994) e Larossa (2017).

A pedagogia concreta de Paulo Freire idealiza a educação de cunho popular através da conscientização pela *palavra*, sendo ela a fonte da percepção dos indivíduos, da emancipação social, cultural e política das classes segregadas da sociedade. Volta-se à inserir e reconhecer o povo excluindo – os pobres, os negros, os camponeses, os quilombolas, os ribeirinhos e os favelados - como sujeitos capazes de dialogar com as demais culturas, com as identidades e com a história. O uso da *palavra* identifica a valorização da cultura, das memórias, dos valores, dos saberes, da racionalidade e das matrizes intelectuais daqueles indivíduos inferiorizados por suas condições sociais tendo na educação o ato político de formação.

A palavra tem o poder de definir e criar mundos, incorporar e interpretar cotidianos, elaborar significados, construir e destruir relações, declarar afetos e desafetos pela produção de sentidos e pelo mecanismo da subjetivação.

1      Doutoranda em Educação, Mestra em Educação – PPGEDU-UPF. Professora da rede municipal de Carazinho/RS. E-mail [carmem.albrecht@hotmail.com](mailto:carmem.albrecht@hotmail.com).

2      Doutorando em Educação, Mestre em Educação – PPGEDU-UPF/RS. Professor de Educação Física da rede estadual de ensino, em Pontão/RS. E-mail: [munirjlauer@gmail.com](mailto:munirjlauer@gmail.com).

3      Professora Orientadora. Doutora em Educação. Docente da Universidade de Passo Fundo (UPF) – RS. E-mail: [rosimaresquinsani@upf.br](mailto:rosimaresquinsani@upf.br).

Larrosa (2017 p. 16) acredita “no poder das palavras, na força das palavras”. Crê na possibilidade de se fazer coisas com elas e que as “palavras podem fazer coisas conosco”. Afirmo que as palavras definem o pensamento por se pensar com palavras e não pela expertise da inteligência, pois pensar é “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Segundo Maturana (1994, pp. 10 a 15), os seres humanos vivem amplamente imersos no mundo da linguagem pelo fluir da *palavra*. A “palabra que viene del latín “con” que quiere decir “junto con” y “versare”, que quiere decir “dar vueltas alrededor de una cosa”, es decir ir juntos, rondar en compañía”. Por um lado, a linguagem permite o acesso ao conhecimento, por outro lado, possibilita no falar o expressar e transmitir a experiência e as intenções pela condição de vida. A linguagem torna-se instrumento de coordenação da organização das condutas de convivência humana, podendo estar demarcando os ambientes e prováveis espaços de aprendizagem. A linguagem tem a ver com todo o fazer humano – experiência – entrelaçada pelos sentimentos. Todo o viver humano ocorre por estabelecer redes de comunicação, ou seja, pelo intercâmbio de *palavras* trocadas no diálogo. Ao dialogar a linguagem manifesta na *palavra* a união com o lado subjetivo da experiência, encarregando-se por movimentar o conhecimento na construção de pontes com o outro.

A contribuição de Larrosa e de Maturana, para a tese de Freire, fundamenta o educar pela *palavra*, identificando na subjetividade da experiência do indivíduo a relação com o contexto. Tomam o movimento da *palavra* pela linguagem, construída na teia do diálogo, diante da qual o indivíduo amplia a circunferência de conhecimento do mundo. A consciência permite ao sujeito a naturalização da transformação de si e do meio onde vive. A pedagogia da autonomia de Freire objetiva emancipar o sujeito e não apenas adaptá-lo para o mercado de trabalho. Portanto, o pensar vai além do raciocinar, do calcular, do argumentar e do compreender, mas segue a linha por dar sentido ao que cada



sujeito representa para si diante do que lhe acontece, como se coloca diante dos outros e do mundo e como age para interpretar e conduzir as ações. Retomando Larossa (2017, p. 17) o ser humano “é um vivente com palavra. [...] que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo o humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver [...] se dá na palavra e como palavra [...]”.

Para Freire, a formação do sujeito desde a alfabetização carece por reconhecer o conhecimento do sujeito, mediado com a leitura que faz do mundo, diante da oportunidade do diálogo sobre a vida e sobre seu meio cultural. A pedagogia de Freire pode ter destacada contribuição à educação do século XXI ao compreender o conhecimento em constante processo de transformação, pela inegável demanda de relacionar os saberes dos estudantes - suas experiências, suas vivências - com os conhecimentos escolares e pela possibilidade de interceder na dinâmica das aulas, pela necessidade da prática de pesquisa, tanto para aluno quanto para o professor e pela necessidade de transformar os saberes - por reflexões e descobertas - favorecendo a intervenção nos contextos sociais.

Freire foi quem claramente evidenciou o caráter doutrinário e ideológico da educação brasileira, rompendo com a pedagogia tradicional iniciada pelos jesuítas e que ultrapassou diversas reformas pelos cinco séculos de história, deixando marcas prementes entre os indivíduos da sociedade. Indica no respeito a diversidade, na liberdade, na lealdade e no rigor ao ato de aprender o caminho para a autonomia. Freire iniciou seu trabalho, em 1963, rompendo com os padrões da época e assumindo o propósito de alfabetizar 300 cortadores de cana adultos analfabetos, no tempo de 40 horas, sem o uso do instrumento habitual da cartilha, mas valendo-se da palavra, ou seja, do vocabulário conhecido na origem da experiência de vida de cada um dos alunos. Naquela época em torno de 40% da população brasileira era analfabeta, quando Freire considerava ser ingênuo es-

perar que a classe dominante desenvolvesse uma forma de educação que efetivasse uma educação à classe dominada considerando a capacidade de perceber criticamente as injustiças sociais.

A complexificação social vigente acolhe situações humanas mal (ou não) resolvidas, pelo passar do tempo e, que aprofundam a estratificação da condição do indivíduos. Exemplo disso está na lacuna histórica do analfabetismo brasileiro que, no momento, atinge cerca de 11,8 milhões de analfabetos. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE a parcela representa 7,2% da população brasileira, incluindo cidadãos desde os 15 anos de idade. Nestes índices inserem-se, com maior concentração, as pessoas de faixa etária a partir dos 60 anos ou mais, onde o indicador ultrapassa os 20%. Este fato traz à tona uma questão atual, mas inserida na estruturação histórica da educação do país, reafirmada no depoimento de um relato de vida:

Uma pessoa [...] com 84 anos de idade, não frequentou a escola porque seus pais não permitiram, tornando-se analfabeta. Relata que as dificuldades que enfrenta são por não saber ler e escrever, ter que depender sempre de alguém e não poder ir ao banco. Tem vontade de aprender a ler e escrever em função de fazer muita falta nos dias de hoje, mas falta-lhe apoio e coragem considerando que não conseguiria mais acompanhar as aulas. Sugere que todos devam estudar e correr atrás dos seus objetivos pois, sabe a falta que faz. (SILVEIRA; LAUER, 2018. p. 03).

O relato de vida identifica o que Paulo Freire postula ser o conhecimento pela *palavra* a chave para abrir as portas da transformação do sujeito e do empoderamento da experiência de vida de cada aluno: uma educação para emancipar, que não abandone os indivíduos presos no mesmo lugar, que os liberte e torne capazes de compreender o mundo sentindo-se parte dele pela *palavra*. Hoje, mais do que nunca, a *palavra* torna-se fundamental para estar in-

serindo no mundo comandado pelos meios midiáticos que proliferam o mundo globalizado.

A eloquência da pedagogia de Paulo Freire demarca a fluidez da *palavra* quando esta fluidifica-se higienizando e inovando; quando robustece-se pelo conhecimento que carrega; quando engrandece-se na partilha do saber; quando transforma-o em riqueza; quando transmite, compreende e constrói; quando carrega a alma sem empobrecer.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Palavra. Pedagogia.

## REFERENCIAL

**AGÊNCIA IBGE Notícias**-IBGE. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores Escritos sobre experiência**. Grupo Autêntica, 2017.

MATURANA, Humberto. **La Democracia es una obra de arte**. Magisterio / Colômbia, 1994.

SILVEIRA, Carmem L. A.; LAUER, Munir J. **A história da educação no Brasil: um relato de experiência**. Anais do XIII CIHELA 2018 - Congresso Iberoamericano da História de la Educación Latinoamericana, 2018.



## PAULO FREIRE E FLORESTAN FERNANDES: UM PENSAMENTO CRÍTICO E DE RESISTÊNCIA AO AUTORITARISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

*Simone Zientarski<sup>1</sup>*

*Maickelly Backes de Castro<sup>2</sup>*

*Cênio Back Weyh<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Paulo Freire e Florestan Fernandes são representantes autênticos do pensamento progressista revolucionário e referências para repensar o já pensado, na perspectiva da transformação social, alicerçada e potencializada pelo fazer político-pedagógico. O artigo emerge de um projeto de Iniciação Científica, que estuda as “Concepções de educação, escola pública e educador/professor na perspectiva de Florestan Fernandes” e objetiva destacar possíveis aproximações dos dois educadores com significativa repercussão nacional e internacional no campo educacional, considerando suas pesquisas sobre temas e problemas da realidade brasileira, bem como sua inserção no meio social e político da vida nacional. Nesse sentido, a partir de leituras e discussões sobre o tema, é possível destacar algumas aproximações entre os referidos autores, que tinham por objetivo a transformação da sociedade, a partir de ideias de igualdade, justiça e democracia. Tanto Freire como Fernandes denunciavam os privilégios das elites conservadoras e lutavam para que as classes marginalizadas tivessem seus direitos atendidos, a partir da tomada de consciência do seu lugar no mundo. Estas discussões tem significativa relevância no

---

1 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI-Campus Santo Ângelo, Curso de Pedagogia, CNPQ-PIBIC, simonezientarski23@gmail.com

2 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI-Campus Santo Ângelo, Curso de Pedagogia, PIIC-URI, maai\_backes@hotmail.com

3 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI-Campus Santo Ângelo, Mestrado Científico e Tecnológico, orientador, ceniew@san.uri

contexto brasileiro atual, que requer a busca de alternativas para a superação das mazelas históricas que assolam especialmente a área da educação no Brasil e impedem a evolução social.

**Palavras-chave:** Florestan Fernandes. Paulo Freire. Educação. Transformação Social.

## INTRODUÇÃO

No cenário que se apresenta no Brasil, urge a busca por caminhos alternativos que requerem transformações, alicerçados em visões críticas e fundamentadas no campo teórico que apontam na perspectiva de uma sociedade menos desigual. Nessa ótica, a educação, enquanto possível mediação tanto de transformação e para alienação, requer uma análise mais aprofundada para explicitar seu papel político-pedagógico nesse processo.

Nesse sentido, é imprescindível repensar contribuições acerca do tema, a partir de estudiosos que tiveram por preocupação a análise dos dilemas e desafios do contexto brasileiro. Por isso entende-se que Florestan Fernandes e Paulo Freire oferecem substantivo legado político-pedagógico para a presente análise.

Neste artigo, visa-se trazer possíveis aproximações de dois grandes educadores com significativa repercussão nacional e internacional no campo educacional, considerando suas pesquisas sobre temas e problemas da realidade brasileira bem como sua inserção no meio social e político da vida nacional.

A reflexão em torno do significado teórico-prático de Fernandes e Freire no momento atual se justifica no sentido de repensar o já pensado (Fernandes, 1966) com vistas à identificação e análise das mazelas da educação brasileira para pensar a cerca de possíveis avanços no campo democrático popular. Tudo isso, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e potencializar as necessárias transformações sociais na contemporaneidade. Se a educação não

pode tudo, conforme Freire, alguma coisa pode ser viabilizada pela educação.

O artigo emerge de uma pesquisa de Iniciação Científica, de caráter teórico-qualitativo, intitulada “Concepções de educação, escola pública e educador/professor na perspectiva de Florestan Fernandes”, que tem por objetivo desenvolver um estudo sobre a concepção de escola pública e de educador/professor na perspectiva do sociólogo e educador Florestan Fernandes, tendo no horizonte a busca da qualificação e democratização da educação brasileira. O mesmo se fundamenta em leituras e discussões acerca das principais obras e ideias de Fernandes, em consonância com pensadores críticos como Paulo Freire.

Na prática, a construção do texto fundamenta-se na compreensão de que Fernandes e Freire são representantes do pensamento crítico de resistência às práticas político-pedagógicas autoritárias e antidemocráticas. Sendo assim, justifica-se as razões para explicitar as contribuições de um e de outro em relação ao processo de democratização da educação brasileira.

## **EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E FLORESTAN FERNANDES**

O campo da educação, em especial na atualidade quando se tornou um espaço de disputa ideológica cada vez mais acirrado, necessita que os tencionamentos inerentes a ação educativa, sejam desvelados em seus fundamentos epistemológicos, a partir de pensadores clássicos. Acreditamos que o estudo das obras de intelectuais que se debruçaram sobre os dilemas e desafios da educação brasileira para compreender as complexas tramas, tanto explícitas quanto implícitas, envoltas no fazer pedagógico/educacional.

Nesse viés, Paulo Freire e Florestan Fernandes se apresentam como referências significativas para tal estudo, uma vez que seus respectivos legados oferecem um aporte para compreender e discutir problemas nas instituições educa-

tivas. O primeiro se ocupando de um viés explicitamente filosófico, e o segundo, centrado profundamente em uma vertente sociológica, ambos contribuindo, a seu modo, para a compreensão de mundo, de sociedade, de homem e de educação.

O fato de terem vivido no mesmo período histórico e, portanto, presenciado iguais acontecimentos sociais, econômicos e políticos (Freire: 1921-1997 e Fernandes: 1920-1995), não significa que os dois tenham desenvolvido as mesmas concepções em relação aos fatos sociais, mas podemos destacar que ambos focaram a educação como objeto de investigação e campo de disputa dos interesses. Na medida em que o pensamento crítico se consolidava em Fernandes e Freire as forças ditatoriais do regime militar de (1964-1985) reprimia este tipo de reflexão, perseguindo estes e outros teóricos na perspectiva de aniquilar as possibilidades de transformação da sociedade.

Todavia, a repressão sofrida não intimidou Freire e Fernandes, que prosseguiram em suas lutas de resistência, contrariando o sistema vigente, que empoderava os ricos e marginalizava as camadas mais empobrecidas da população. Essa resistência foi determinante para o resgate, o reforço de sonhos e utopias na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa. Segundo Fernandes:

Os combates à ditadura infundiram densidade e objetividade às utopias ou aos sonhos do passado. Uma sociedade que não perdeu as rotas do que deve querer mas aprendeu o que deve repudiar, porque precisa rejeitar as mitificações alienadoras envolvidas, para atingir a maturidade de sua época histórica de mudança social, que separa o arcaico moderno e o moderno do que é essencial e precisa ser inventado aqui e agora por nós mesmos. (1989, p.41).

Para os intelectuais em questão, era importante que todos tivessem acesso aos mesmos direitos sociais e educacionais, que, em sua época, eram restritos às classes dominantes. Essas, por meio da alienação das classes mais humildes, legitimavam seu poder, sem grandes questionamentos



do proletariado. Paulo Freire classificava estes grupos entre *opressores e oprimidos* e, nesse contexto, salienta que romper as amarras da opressão só será possível pelo próprio sujeito oprimido, o que requer uma tomada de consciência,

Dai, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE, 1987, p.18).

Para Fernandes, esta relação entre dominadores e dominados repercute direta e intensamente na educação, na desigualdade de oportunidades. Ou seja, mesmo com as garantias legais de universalidade e gratuidade da educação previstas na Constituição do Brasil, esta não chega a contemplar as demandas das classes populares, uma vez que seus objetivos/intencionalidades e ações são voltados para os interesses dos detentores do poder. Nesse intuito, em “Educação e Sociedade no Brasil”, um de seus livros mais relevantes, o sociólogo destaca dois tipos de educação praticadas no Brasil: “ora, uma coisa é educação de elites e para elites; outra, bem diversa, é a educação do povo para o povo”. (1966, p.349). Em sua obra encontramos uma defesa explícita em favor da democratização da educação. Suas posições estão enraizadas em convicções fundamentadas na igualdade, fraternidade e solidariedade.

[...] a democratização do ensino traduz uma nova avaliação social do homem, da natureza da educação e de sua importância para a sociedade. Na base do processo se acha uma ordem social que se inspira na crença da igualdade social e se funda (ou deve fundar-se) em mecanismo igualitário de uma organização do poder. (1966, p.124).

A educação para o povo é defendida por Freire e Florestan como um ideal que favorece as classes menos favorecidas. Assim sendo, sob a égide de ideais democráticos, igualitários e emancipatórios, este tipo de educação pode/

deve promover o diálogo, a inquietude, a “desalienação”, o olhar crítico e o encorajamento na busca por libertação. Nesse viés, a missão da chamada “educação popular”,

[...] ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (FREIRE, 1997, p.64).

De acordo com Freire (1987), a direção para o que ele chama de libertação dos oprimidos, visando a efetivação de transformações por meio da tomada de consciência dos indivíduos, está no diálogo e não no depósito de crenças de liberdade, sem reflexão. Nesse sentido, esse deve se encontrar/reconhecer enquanto sujeito de sua própria história e dizer sua palavra. Portanto,

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

O caráter dialógico da prática educativa exige a valorização do sujeito em sala de aula, considera suas experiências e vivências e, a partir destas peculiaridades, se delinea a aprendizagem. Isso não quer dizer que o conhecimento se limitava ao campo de experiência dos educandos, mas, a partir do diálogo transcendiam-se as possibilidades, de forma contextualizada, integrada e crítica. Nesse cenário, Freire sempre defendeu que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a consciência em relação ao meio em que se vive é fundamental para se constituir sujeito de transformação.

Cabe destacar a importância da participação do sujeito, tanto na obra florestaniana quanto freireana. É relevante considerar que individual e, em especial, coletivamente,

os cidadãos, mesmo economicamente vulneráveis, exercem certo poder, que é capaz de influenciar em grandes decisões. Dallari comenta:

O que a experiência tem comprovado é que mesmo as pessoas mais pobres, sem nenhum poder econômico, político ou militar, com pequeno preparo intelectual e exercendo as profissões mais humildes, podem conseguir um poder de pressão e são ouvidas quando agem em grupo. (1984, p.46).

Nessa perspectiva, Florestan denunciava que, considerando a alienação que está enraizada no pensamento da população brasileira em geral, mudanças sociais e educacionais são improváveis de acontecer, especialmente porque os cidadãos não participam efetivamente das lutas que envolvem a transformação nestas áreas. Isto acontece porque os cidadãos, que poderiam forjar um projeto de mudança, não alimentam um espírito crítico e reflexivo para propor mudanças e resistir às injustiças como a desigualdade de oportunidades. Por conseguinte, a escola, que poderia ser instrumento de transformação social, fica inerte diante dos acontecimentos e anseios que a rodeia, mantendo-se um círculo vicioso de dominação e submissão. Segundo ele,

O horizonte cultural dominante é demasiado estreito para pôr em relevo a importância da educação popular na ordem social democrática; mas, doutro lado, não melhoramos a nossa capacidade de compreensão e de transformação da realidade educacional brasileira, porque as escolas de que dispomos são incapazes de alterar o horizonte cultural dominante. (1966, p. 350).

Em contraponto à Educação Popular, Freire critica a educação que não passa de mera transmissão de informações, que não concebe o aluno como sujeito pensante e cidadão de decisões. Tal mecanismo não permite o *pensar*, e, por conseguinte, inviabiliza o *agir* diferente, anulando a capacidade de participação do sujeito de forma efetiva. Nessa situação, a educação utiliza de seu poder para aquietar e

alienar as massas, que passam a tratar qualquer situação a sua volta com naturalidade, e, pode-se dizer, ignorância, por não ter seu senso crítico desenvolvido.

Neste molde educacional, a escola não é capaz de promover mudanças expressivas, se limitando a concepções antigas e obsoletas. Esta se caracteriza como tradicional por que suas ações não se voltam ao atendimento das demandas da população que atende. Perante este contexto, a educação “não pode funcionar como um fator de mudança e de inovação, porque ela própria está organizada para ser um foco de estabilidade social e de retenção do passado no presente”. (FERNANDES, 1966, p.81).

Nessa ótica, pode-se compreender a capacidade da escola enquanto disseminadora de determinados ideais. Sobre isso, Freire e Fernandes salientaram com clareza, em seus estudos, que existe um elo profundamente acentuado entre política e educação. Neste caso, não se trata da política relacionada a partidos políticos – a partidária - mas das intencionalidades que permeiam as ações e decisões tomadas na escola. Assim, “(...) a escola tanto pode ser um fator de progresso como um instrumento de opressão. Tudo depende do uso que a sociedade fizer dela, como instituição social e como força cultural.” (FERNANDES, 1966, p. 612).

Tais condições pressupõem que a instituição educativa não é neutra. Isto quer dizer que mesmo na tomada de decisão ou mesmo na isenção/omissão desta, quando diz não tomar nenhum *lado* para si, mesmo assim, mostra expressivamente sua intenção e suas concepções de homem, educação, sociedade e mundo. Sendo assim, toda e qualquer escolha da escola explicita seus objetivos e prioridades. No plano do discurso, esta consideração também é válida. Segundo Freire,

o discurso sobre o enunciado que, ao desvelá-la, destrinça ou esmiúça a sua significação mais íntima, expressa ou explícita a compreensão do mundo, a opção política, a posição pedagógica, a inteligência da vida na cidade, o sonho em torno desta vida,

tudo isso grávida de preferências políticas, éticas, estéticas, urbanísticas e ecológicas de quem o faz. Não há possibilidade de um discurso só sobre os diferentes aspectos do tema. Um discurso que agrade, em termos absolutos, a gregos e troianos. (2001, p.11).

Entretanto, quando a escola se posiciona de forma indiferente em relação ao contexto que a cerca, deixa de engendrar mudanças urgentes que nem mesmo são percebidas por esta, pois a instituição não se aproxima dos problemas sociais. Esta inércia anula qualquer possibilidade de transformação, o que, por sua vez, acarreta na conservação de modelos que, para a sociedade atual, já se tornam insuficientes para abranger a totalidade do homem na contemporaneidade. Na visão de Fernandes,

a escola divorciada do ambiente, neutra diante dos problemas sociais e dos dilemas morais do homem, incapaz de integrar-se no ritmo de uma 'civilização em mudança', só pode atuar como um foco de conservantismo sócio-cultural. (1966, p.81).

Nessa perspectiva, é necessário que, especialmente os educadores, compreendam o papel da escola na sociedade, como também as influências dessa na instituição escolar, considerando que, como já elucidado, "o professor trabalha a favor de alguma coisa e contra alguma coisa", conforme Freire (1986, p.34). Esta compreensão é fundamental para que os docentes tenham a consciência da importância das repercussões de seu trabalho e de suas consequências para a sociedade, com vistas a repensar e planejar ações em prol de objetivos claros.

Esta postura crítica do professorado é determinante em sua profissão e impede a manipulação dos educadores em favor de interesses conservadores, que pregam a manutenção de regimes de desigualdade. Daí a importância de o professor se reconhecer enquanto cidadão e, então, estar ciente de sua responsabilidade social. Nesse sentido, Fernandes assevera que, muitas vezes,

O cidadão está num lado, o educador está em outro. Entretanto, o principal elemento na condição humana é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. (1989, p. 163)

Por fim, cabe ressaltar que os autores em questão acreditam que os dilemas educacionais podem ser superados. Freire afirma que a esperança deve fazer parte das lutas pela transformação e, nesse caminho, Fernandes deixa claro o papel da sociedade na valorização e utilização da educação para o desenvolvimento em todas as esferas. Segundo ele,

Se uma coletividade não sabe senão tirar proveito das potencialidades mínimas da educação escolarizada, esta só lhe pode ser útil de maneira muito limitada; se, ao contrário, uma coletividade percebe, plenamente, qual é o alcance da educação escolarizada para formar, consolidar e difundir certo horizonte cultural encarado socialmente como desejável e valioso, ela também será capaz de perceber o que se deve fazer para ajustar as escolas, nos diversos níveis de ensino, a tal missão. (FERNANDES, 1966, p.96).

Os autores reiteram que, se a educação não pode tudo, ela tem papel essencial na busca e potencialização da transformação e, cabe aos cidadãos perceber e utilizar essa força em prol de anseios coletivos.

A tomada de consciência do sujeito frente aos mecanismos sociais, o trabalho do educador enquanto mediador comprometido com seu papel de cidadão, a luta pela democracia e a resistência frente ao sistema dominante, se configuram como alguns eixos importantes no pensamento destes autores. A visão crítica dos dois frente aos dilemas educacionais apontam para uma perspectiva de escola democrática, pautada na igualdade de condições, no diálogo entre os sujeitos em busca do rompimento das amarras históricas da opressão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, podemos destacar aspectos comuns nas obras de Florestan Fernandes e Paulo Freire, o que, por sua vez, nos permitiu reconhecer o legado produzido por estes dois importantes intelectuais na perspectiva do campo popular. Ambos, cada um com seu viés, seja filosófico ou sociológico; cada qual com sua linguagem, seja ela mais poética ou técnico-política, deixam marcas contundentes e esperançosas para quem sonha construir uma sociedade mais democrática e menos desigual. Ambos acreditavam que a educação escolar é uma mediação potencializadora no desenvolvimento de resistência aos interesses dominadores do grande capital, como também para solidificar os objetivos de transformação social que contemplam os sonhos de uma vida melhor para todos.

Como já mencionado nas obras florestanianas e freireanas, se reconhece a presença da política nas ações humanas/educativas e a importância do posicionamento diante do mundo. Por isso, compreendendo que todo o conceito é revestido/resultado de determinadas convicções, justifica-se o processo de explicitação das intencionalidades que orientam o pensamento e obra destes dois autores.

As ideias de transformação defendidas por estes intelectuais não são produtos de meras considerações teóricas e técnicas sobre como poderia se efetivar a mudança. Se nos reportarmos a biografia de ambos, pode-se observar que seus ideais estão relacionados a vivências, práticas de vida, nas quais Fernandes e Freire se empenharam em ações, na busca de igualdade, libertação, emancipação, na defesa daqueles que historicamente ficaram a margem das grandes decisões.

As leituras de Freire e Fernandes contribuem para a compreensão de dilemas, desafios e possibilidades da educação brasileira. Sendo assim, inspiram a reflexão acerca de mudanças de postura, que envolvam ações inovadoras, sempre respaldadas em conhecimentos históricos. São discussões pertinentes, em especial, na formação inicial de pro-

fessores, para a conscientização da relevância histórico-social da profissão docente, capacitando para, com ousadia, poder forjar processos de transformação e de democratização da sociedade no *locus* de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo; IRA, Shor. **Medo e ousadia** - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.



## PAULO FREIRE E FRANCISCO JULIÃO: QUANDO DOIS CAMINHOS SE ENTRECruzAM

*Éder da Silva Silveira<sup>1</sup>*

*Falconiere Leone Bezerra de Oliveira<sup>2</sup>*

*Amanda Assis de Oliveira<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Paulo Freire e Francisco Julião foram figuras importantes para os movimentos sociais nas décadas de 1950 e 1960. Ambos participaram dos esforços coletivos contra-hegemônicos da época e pensaram à educação, em especial à Educação do Campo. Nascido no ano de 1915, Francisco Julião Arruda de Paula era formado em Direito e foi um expressivo político pernambucano, presidente e defensor de Associações Camponesas de seu Estado. Embora tenha se destacado como deputado estadual e federal pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), Julião ficou conhecido dentro e fora do Brasil como líder das Ligas Camponesas. Paulo Freire nasceu no ano de 1921, também era formado em Direito e foi um expressivo pensador da educação brasileira, principalmente no que se diz respeito à alfabetização de Adultos da área rural do nordeste que, segundo Santos, Amorim e Castros (2012), compunham um grande número de excluídos. O presente trabalho busca refletir sobre as influências de Francisco Julião no pensamento de Paulo Freire. Meto-

- 1 Professor pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, com estágio na EHESS de Paris; Mestre e Pós-doutor em Educação pela PUC-RS. Grupo de Pesquisa: História, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. E-mail: eders@unisc.br
- 2 Doutorando em Educação na UNISC. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Grupo de Pesquisa: História, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. E-mail: falconiereleone@gmail.com
- 3 Mestranda em Educação na UNISC e graduada em História pela mesma universidade. Grupo de Pesquisa: História, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. E-mail: amandaassis1903@gmail.com

dologicamente, o trabalho resultou de uma etapa do projeto de pesquisa de pós-doutoramento de Sandro de Castro Pitano na UNISINOS, que busca identificar os autores, autoras, pessoas, instituições, experiências e correntes de pensamento presentes na obra de Paulo Freire, e, no qual, houve nossa participação. Para o desenvolvimento deste trabalho ocorreu uma pesquisa de cunho bibliográfico reflexivo. Para tanto, recorreremos aos escritos de Saul (2016) Saul e Gioverdi (2015), Nascimento (2015), Grynszpan e Dezemone (2007) e Saviani (2008) para compreender o contexto histórico em que os autores estavam inseridos. A aproximação de Freire com o Julião deu-se em um contexto histórico de engajamento político de ambos em prol dos sujeitos menos favorecidos da sociedade, em especial os sujeitos do campo. As décadas de 1950 e 1960 são de grande instabilidade política no Brasil e no exterior. Após o termino da Segunda Guerra Mundial e a derrotada do Eixo, e conseqüentemente do nazismo, a configuração geopolítica se modifica e o mundo se viu dividido entre dois modelos político-econômicos opostos: o capitalismo, tendo como principal representante os Estados Unidos da América (EUA), e o socialismo, sendo a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) seu principal representante. No Brasil, intelectuais, comunistas e outros grupos de esquerda foram perseguidos e precisaram atuar na clandestinidade por um longo período temporal, por isso redes de educação clandestinas foram fundamentais para a sobrevivência dos mesmos, assim como a resistência através da prática militante através dos movimentos sociais. As Ligas Camponesas, por exemplo, foram muito importantes nesse contexto histórico. Estas foram organizações de camponeses originadas no nordeste brasileiro, mais precisamente em Pernambuco, e que lutaram pela Reforma Agrária e pelo fim do “Cambão”, uma forma de “trabalho não remunerado que, durante um determinado número de dias por ano, o camponês prestava ao senhor” e que “passou a ser visto como um problema quando os proprietários começaram a cobrar mais dias, intensificando a exploração

sobre os trabalhadores” (GRYNSZPAN, 2007, p.219). Para Grynszpan e Dezemone (2007, p.217), “foi a partir da década de 1940, e sobretudo dos anos 50, que os grupos de esquerda passaram a deslocar quadros para a atuação no campo”, provocando “apreensão entre os setores conservadores”. Os autores ainda sublinham a existência de disputas entre os comunistas e os dirigentes das Ligas em torno do campesinato, “de acordo com o que cada um dos grupos considerava ser o estágio de desenvolvimento do Brasil [...]” (id., p.223). As Ligas atingiram grande projeção a nível nacional sob a liderança de Francisco Julião. A defesa de um projeto radical de reforma agrária e uma militância em prol do movimento camponês e agrícola tornaram Julião um alvo de suma importância da repressão. Após pouco menos de duas décadas de experiência democrática posteriores ao Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, o Brasil tem um novo golpe em 1964. A Ditadura Militar (1964-1985) foi um dos períodos mais repressivos da história brasileira, com a perseguição e repressão de diversos grupos políticos de esquerda, dos movimentos sociais e um grande número de intelectuais. Tanto Paulo Freire quanto Francisco Julião foram presos pela ditadura e depois exilados. Podemos constatar na pesquisa a presença de Julião nos escritos de Freire no livro “Aprendendo com a própria história [VI]”, no qual Freire (2013) conta a história do “golpe do banho morno, para ver o Julião”. Na prisão, em 1964, Freire conseguiu ver e conversar com Julião com a ajuda de um oficial que, ao lhe permitir tomar um banho morno, possibilitou-lhe passar pela cela de Julião e conversar com ele durante alguns segundos. Foi nessa ocasião que Freire tomou conhecimento de que o amigo Julião estava escrevendo o livro “Até quarta, Isabela!” (JULIÃO, 1986). Freire (2013, s.p.) observou, ao narrar esse momento, as condições nas quais Julião escreveu o livro para a filha: “[...] Foi dentro dessa cela terrível que o Julião escreveu *Até quarta, Isabela*, um livro que era uma carta à filhinha dele, que ainda não tinha podido ver. Toda a semana se dizia a ele que, na próxima quarta-feira, ele veria a filha.

Conseguiu folhas de papel e escreveu um livro, um livro lindo. Nós nos abraçamos silenciosamente, um momento de muita emoção para ambos. [...]”. No livro *Cartas a Cristina*, livro de memórias e de caráter (auto)biográfico, Freire apresentou uma generosa digressão histórica referente a Julião e às Ligas Camponesas na nota de rodapé 34, associada à duodécima carta. Diante do exposto, podemos perceber que Paulo Freire teve influência do político Francisco Julião, pois as lutas dos movimentos da Liga Camponesa antecederam os movimentos em prol de uma educação voltada para o campo. Conseqüentemente, esses movimentos contra-hegemônicos passam a provocar uma reação de massa contra o Estado, o Capital e a Igreja, e que, segundo Caldart et al (2012, p. 251), tiveram “uma vinculação direta da condição de pobreza, do latifúndio e da desigualdade social com a existência de pessoas que não sabem ler nem escrever”. Diante disso, podemos concluir que os caminhos desses personagens se entrecruzam em um momento repressivo da história brasileira e que ambos assumem um movimento contra-hegemônico a favor dos excluídos socialmente, ou seja, dos oprimidos do campo.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Francisco Julião. Educação do Campo. Ligas Camponesas.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e meu trabalho. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; Guimarães, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRYNSZPAN, Mario; DEZEMONE, Marcus. As esquerdas e a derrota do campo brasileiro: Ligas Camponesas, comunistas e católicos (1950-1964). In: FERREIRA, Jorge; REIS FILHO, Daniel Aarão. **As esquerdas no Brasil**. v.2: Nacionalismo e Reformismo Radical (1945-1964). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p.209-236.

JULIÃO, Francisco. **Até quarta, Isabela!**. São Paulo: Vozes, 1986.

- NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira. Tensões e reverberações: atualidade do pensamento de Paulo Freire. In: Jomária Mata de Lima Alloufa; Neide Cavalcante Guedes; Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. (Org.). **Investigação em Educação: diversidade de saberes e de práticas**. 1ed.Teresina: Imprece, 2015, v. II, p. 274-287.
- SAVIANI, Demerval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 14, p. 9-34, 2016.
- SAUL, Ana Maria; GIOVEDI, Valter Martins. Currículo e movimentos sociais: uma prática na escola inspirada na pedagogia de Paulo Freire. **Revista Teias (UERJ. Online)**, v. 16, p. 135-152, 2015.



## PAULO FREIRE E HANNAH ARENDT: PENSAR E CONHECER O MUNDO

*Lizandra Andrade Nascimento*<sup>1</sup>  
*Gomercindo Ghiggi*<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo resulta da tese de Doutorado em Educação, intitulada *HANNAH ARENDT E PAULO FREIRE - A Educação e o Compromisso com a Conservação e a Transformação do Mundo*, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, em 2015, sob orientação do professor Gomercindo Ghiggi. Este estudo enfatiza a atividade do pensar e sua relação com a educação, nas concepções arendtiana e freiriana. Concebemos que a tal atividade torna-se indispensável em uma proposta educativa comprometida com o mundo público. Isso porque, a mobilização do pensar proporciona aos educandos a busca de sentido para o legado que recebem das gerações anteriores ao adentrar neste mundo. Dessa maneira, compreender as definições de Arendt sobre o pensar alargado e de Freire sobre o pensar certo possibilita ampliar os entendimentos acerca dos significados do pensamento e de sua relevância para o estabelecimento da pertença ao mundo e da assunção de responsabilidades por sua continuidade e renovação. Inicialmente, abordamos as linhas gerais dos escritos de Arendt sobre o significado do pensar e o entendimento de Freire sobre a educação e o pensar certo. A seguir, apontamos os vínculos e as distinções entre as concepções dos autores, no que se refere ao pensamento. Por fim, salientamos a importância de uma educação pautada na compreensão do mundo, capaz de desafiar os estudantes a refletir sobre os conteúdos que aprendem, situando-se criticamente no mundo. A partir disso, destacamos o papel do professor na

1 Professora da rede estadual de ensino do RS, docente na URI – São Luiz Gonzaga. Doutora em Educação UFPel. E-mail [lizandra\\_a\\_nascimento@yahoo.com.br](mailto:lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br)

2 Professor orientador.

elaboração e proposição de práticas pedagógicas que superem a memorização, voltando-se a construção de sentidos, o que é essencial para o estabelecimento da pertença ao espaço-tempo partilhado por todos.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Hannah Arendt. Pensar. Significado. Criticidade.

## ARENDT E O SIGNIFICADO DO PENSAR

Hannah Arendt discute o pensar e sua relação com a possibilidade de evitar o mal a partir da análise do julgamento de Eichmann em Jerusalém, em que a autora conclui que as atrocidades foram cometidas em virtude da recusa ao pensar. Em *A Vida do Espírito*, ela relata ter se deparado com uma manifesta superficialidade do agente que tornava impossível seguir o mal incontestável de seus atos até qualquer nível mais profundo de raízes e motivos.

Os atos eram monstruosos, mas o agente era absolutamente vulgar, nem demoníaco nem monstruoso. O que o caracterizava era a irreflexão. Esta ausência de pensamento é uma experiência tão vulgar na nossa vida cotidiana, onde dificilmente temos tempo, para não falar da inclinação para parar e pensar (ARENDDT, 1991a, p. 14-15).

Os crimes de Eichmann não podem ser explicados por justificativas tradicionais, pois não são motivados por um demônio – princípio do mal, numa abordagem religiosa, e também porque não se originam em sentimentos pouco nobres, como a inveja, a fraqueza, a cobiça ou o ódio que a pura maldade nutre pelas boas coisas. Ao constatar que as atrocidades cometidas por Eichmann, que não se apresentava monstruoso, demoníaco nem movido por grandes convicções ideológicas, se fundamentavam na irreflexão, e, ao perceber a sua superficialidade, Arendt vincula a banalidade do mal com a falta ou recusa do pensamento.

Critelli (2013, p. 52) relaciona a incapacidade de pensar com as atividades do pensamento e do julgamento. Já a capacidade de fazer o mal e a apolítica relacionam-se com a



ação e a faculdade da vontade. Ser incapaz de pensar não é o mesmo que ser estúpido ou inabilitado para conhecer, uma vez que este pode ser traço comum a pessoas muito inteligentes. “A incapacidade de pensar fala do desinteresse ou da incapacidade de buscar significados, portanto, indica tanto uma deficiência do pensamento quanto da compreensão”.

Distinguindo pensamento e raciocínio, Arendt (1991a, p. 69) realça a demanda de sentido como foco do pensar, que parece “sem sentido” para o senso comum e para o raciocínio. Por isso, pensar é diferente do raciocínio e da lógica, não tendo nada a ver com a inteligência ou com o uso das capacidades cognitivas. Arendt constata que pode haver pessoas muito inteligentes que não pensam.

Em *Pensamento e Considerações Morais*, a pensadora apresenta as seguintes questões:

Será que fazer o mal, e não somente os males da omissão, mas também os males da ação, é possível na ausência não só de “motivos torpes” (conforme a lei os designa), mas de absolutamente qualquer motivo, qualquer estímulo especial ao interesse ou à vontade? Será que a maldade, como quer que definamos esse “estar determinado a ser um vilão”, não é uma condição necessária para se fazer o mal? Será que nossa capacidade de julgar, de distinguir o certo do errado, o belo do feio, depende de nossa capacidade de pensar? Serão coincidentes a incapacidade de pensar e um fracasso desastroso daquilo a que normalmente chamamos consciência moral? (ARENDR, 1993, p. 146).

Diante disso, interroga-se: pode a atividade do pensamento enquanto tal, o hábito de examinar tudo o que cacha acontecer ou despertar atenção, independentemente de resultados e do conteúdo específico dessa atividade, estar entre as condições que fazem com que os homens se abstenham de praticar o mal, ou mesmo que os ‘condicione’ efetivamente contra ele? (ARENDR, 1991, p. 15).

O pensamento é uma saída, um rompimento com o mundo cotidiano, afastando-se dele para examiná-lo com distanciamento, o que significa uma parada para pensar.

Ou seja, implica em retirar-se do espaço-tempo partilhado com os outros, distanciando-se para poder refletir sobre os acontecimentos e experiências nele vivenciados. “A retirada do mundo das aparências é [...] a única condição anterior essencial para o pensamento [...]” (ARENDT, 1991a, p. 61).

Almeida (2011, p. 147-148) considera o pensamento como caminho para a atribuição de sentido àquilo que se passa no mundo, sendo nisso que consiste sua relevância, posto que ocorrências e acontecimentos não possuem um significado por si, mas *se tornam significativos* no momento em que, pensando-os, nos relacionamos com eles. Assim, os fatos são transformados em uma história (estória, *story*) humanamente compreensível, não apresentando um sentido *definitivo*, pois a cada acontecimento é preciso começar a reflexão de novo. O pensar, portanto, não produz sabedorias perenes, nem conhecimentos, nem teorias acabadas, configurando-se como busca de sentido.

Para Arendt (1991a, p. 81-82), pensar, querer e julgar são as três atividades mentais basilares; não podem derivar umas das outras e, embora tenham certas características comuns, não podem ser reduzidas a um denominador comum. Segundo ela, cada uma dessas atividades obedece às leis inerentes à própria atividade.

Almeida (2011, p. 152) lembra que o *pensar* retoma coisas ausentes no tempo e no espaço para que reflitamos sobre elas. Distanciamos-nos do mundo para buscar compreender nossa experiência nele. Lembramos o acontecido e nos perguntamos qual o sentido de tudo isso, voltando-nos ao passado. Por seu turno, o *querer* olha, sobretudo, para o futuro e liga-se à capacidade humana de iniciar algo novo e, portanto, busca a realização de seus projetos no mundo mesmo que, enquanto atividade do espírito, não ocorra *neste*.

Quanto ao juízo, Arendt (1991a, p. 81-82) o define como uma faculdade peculiar e não inerente ao intelecto, cujo princípio orientador – o julgar – só pode dá-lo como uma lei para si próprio. É pelo juízo que os indivíduos são capazes de diferenciar o certo do errado, o belo do feio.

Por isso, como salienta Almeida (2011, p. 153), o juízo é a faculdade do espírito mais política, por procurar uma visão, isenta de interesses privados, com a qual, em princípio, todos poderiam concordar. Assim como o querer, o julgar aproxima-se dos acontecimentos particulares que exigem discernimento e ação, enquanto o pensar precisa de distância, sendo este prioritário, uma vez que o pensamento traz para o espírito os objetos com os quais o querer e o julgar preocupam-se.

Por buscar sentidos, o pensar nunca é apenas um instrumento. O pensamento não se restringe a exercer uma função para outros fins, é uma atividade que tem um fim em si mesma. Nas palavras de Arendt (1991a, p. 21): [...] Com isso quero dizer apenas que os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir. Embora o pensamento possa resultar em objetos e conhecimentos, esta atividade não se restringe a isso. A compreensão sobre o mundo é primordial para que os indivíduos reflitam a respeito de seu lugar nele, estabelecendo um diálogo silencioso consigo mesmos, que corresponde ao impulso, em que o eu pensante busca sentido para as experiências e fatos.

Na concepção arendtiana, o pensamento decorre da experiência, porém nenhuma experiência produz sentido ou coerência indiferente das operações de imaginar e pensar, exigindo o distanciamento do mundo para pensar sobre os sentidos que não são dados a priori. A autora destaca, também, o caráter autodestrutivo da atividade do pensamento, enquanto desafio sem fim de exame dos fatos e de retomada das reflexões anteriores com base nas novas experiências, como um constante repensar. Para ela, “a tarefa de pensar é como a teia de Penélope; que desfaz todas as manhãs o que terminou na noite anterior”, sendo que “os pensamentos que tive ontem satisfarão a necessidade apenas na medida em que eu quero e sou capaz de pensá-los de novo” (ARENDDT, 1991a, p. 100-101).

As características mais salientes da atividade de pensar são seu alheamento do mundo das aparências do senso comum, a sua tendência autodestrutiva em relação aos seus próprios resultados, a sua reflexividade, e a consciência da pura atividade que a acompanha, mais o estranho fato que tenho conhecimento das faculdades do meu espírito apenas enquanto a atividade dura, o que significa que o próprio pensar nunca pode ser estabelecido como a única ou mesmo a mais alta propriedade da espécie humana (ARENDDT, 1991a, p. 101).

Por não produzir resultados úteis, a filósofa considera que o pensamento beneficia pouco a sociedade. Nesse sentido, o conhecimento traz mais benefícios, posto que pode ser utilizado como instrumento para propósitos. “Não cria valores; não descobrirá, de uma vez para sempre, o que é “o bem”; não confirma, mas antes dissolve as regras de conduta aceites (*Ibidem*, 1991a, p. 210). Então, poder-se-ia questionar: Qual é então sua finalidade?

A resposta arendtiana aponta a própria atividade do pensar como primordial, uma vez que a necessidade de pensar jamais pode ser satisfeita por *insights* supostamente preciosos de “homens sábios” (*Ibidem*, 1991a, p. 100). Ou seja, o pensar não se aquieta com clarividências ou com supostas certezas, repensando sempre as experiências e acontecimentos mundanos.

Almeida (2011, p. 159) explica que, se o pensar como diálogo parece ser uma ideia atraente para Arendt, ela também afirma que só se pensa ao se estar só (*solitude*), exigindo que, por um momento, as atividades em andamento sejam suspensas e o indivíduo retire-se para um lugar no qual tenha a calma e a distância suficientes para procurar compreender aquilo que não está mais diante dos seus olhos, mas que pode trazer para o espírito. Segundo a autora, “esse afastamento provisório do mundo possibilita que entremos numa relação conosco mesmos e procuremos responder às nossas indagações” (ALMEIDA, 2010, p. 857).

A experiência pensante de Hannah Arendt é destacada por Almeida (2011, p. 164), como um exemplo para sua

concepção do pensar – uma atividade que não tem fim e instiga a continuar procurando respostas provisórias. Essa busca está intrinsecamente ligada à capacidade de assumir a responsabilidade pelo mundo, porque, somente se o mundo e aquilo que nele acontece fazem algum sentido para os indivíduos, ele pode deixar de ser um lugar inóspito, passando a “[sua] casa”, que depende deles para ser arrumada e reformada, transformada e conservada.

O pensamento torna-se relevante, dessa maneira, não pelo que produz de concreto, mas pelo próprio exercício de pensar, de interrogar-se e de buscar entendimentos, não definições estanques. Este exercício é o que permite compreender o que ocorre no mundo, estabelecendo sua pertença e engajando-se na conservação/renovação deste espaço-tempo compartilhado.

## **FREIRE E O PENSAR CERTO**

Pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos, como argumenta Freire (1977, p. 66), em *Extensão ou Comunicação?* O autor acrescenta o adjetivo ‘certo’, indicando que, além de raciocinar e conhecer, é necessário pensar certo.

Conforme Redin et al. (2010, p. 312), esta categoria, na obra de Freire, situa-se no centro de sua pedagogia crítico-humanizadora, comprometida com a luta por um mundo mais justo, liberto e igualitário. O autor insistia na importância da coerência entre teoria e prática, no valor da crítica e da autocrítica para a educação problematizadora, no desafio do pensamento dialético e, acima de tudo, na radicalidade do diálogo e da humildade inerentes a uma educação autenticamente progressista.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) relaciona o pensar certo com a disposição ao diálogo e com a coerência entre pensamento e ação, salientando que os indivíduos vivenciam a autenticidade do pensar, mediati-

zados pela realidade, na intercomunicação. Para o autor, é impossível um pensar certo como imposição. Compreender o movimento do pensamento dos indivíduos implica, portanto, entender o contexto real em que este pensamento é produzido, ou seja, o espaço-tempo em que os indivíduos agem, interagem e se comunicam.

O diálogo indispensável ao pensar certo é aquele em que se privilegia a segurança na argumentação, em que o indivíduo, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a mesma razão da discordância (FREIRE, 1996, p. 35). Ou seja, dialogar requer a abertura aos múltiplos pontos de vista, o respeito aos pensamentos divergentes e à disposição de aprender com os outros a complexidade da realidade e do mundo, construindo visões aprofundadas e amplas.

Redin et al. (2010, p. 312) lembram que, para Freire, o pensar certo demanda uma cultura dialógico-libertadora, em que a intercomunicação ocorre como diálogo crítico-libertador:

O pensar certo, então, é radical e não sectário. Por isso mesmo caracteriza-se por uma visão de mundo revolucionária, que não se contenta apenas com reformas, mas exige transformações das estruturas opressoras da humanidade. É uma forma de pensar comprometida com a *Revolução cultural*, que exige testemunho, coerência, amor, humildade e verdadeira solidariedade (REDIN, STRECK e ZITKOSKI, 2010, p. 312).

Por exigir a ruptura e a superação das práticas autoritárias e antidialógicas, o pensar certo, na concepção freiriana, supõe a problematização do mundo, o diálogo sobre a realidade e as perspectivas de transformação possíveis e viáveis, visando o ser mais de todos os envolvidos. Testemunho, coerência, amor, humildade e solidariedade tornam-se imprescindíveis, uma vez que, na ausência desses elementos não há possibilidade de diálogo, e, sem este não é possível um pensar crítico.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 27-28) afirma que uma das condições necessárias ao pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Manter a criticidade, a dúvida e a curiosidade possibilitam a busca permanente de compreensão, não de verdades definitivas e inquestionáveis. Esta postura ética e geradora de boniteza é inconciliável com a arrogância impeditiva da abertura ao diálogo.

Para o autor, o pensar certo promove a percepção de que uma das bonitezas de estar no e com o mundo, na condição de seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (*Ibidem*, 1996, p. 28). Por essa razão, o pensamento volta-se ao mundo, ao entendimento das responsabilidades de cada um e do coletivo na constituição de um mundo que permita a vivência do *ser mais*.

Compreende-se por que Freire conceitua o pensar como pensar certo, porque não se trata de uma análise superficial dos fatos. Ao contrário, como o autor destaca em *A Importância do Ato de Ler* (1989, p. 77), pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha escondido nas coisas e nos fatos observados e analisados. Ele exemplifica: uma forma de pensar certo é descobrir que não é “mau olhado” que está fazendo Pedrinho triste, mas a verminose, então, não é somente com benzeduras que a alegria será devolvida ao Pedrinho, mas com orientação médica. O pensar certo requer a superação da ingenuidade e da superficialidade, em busca de um saber progressivamente mais profundo, mas claro e mais amplo.

Enquanto estudo sério e revolucionário, de desenvolver a curiosidade diante do cotidiano, criar e recriar, criticar com justeza e aceitar as críticas construtivas, o pensar certo relaciona-se à rigorosidade metódica, uma vez que ao aprender o indivíduo vai progressivamente superando a curiosidade ingênua, transitando para o que o autor denomina de “curiosidade epistemológica”, entendida como radical, rigorosa e exigente. Em *Educação e Política*, Paulo Freire (2001, p. 116) escreve que a curiosidade epistemológica

é aquela em que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele fala prudentemente.

Ana Lúcia Souza de Freitas (apud REDIN, STRECK e ZITKOSKI, 2010, p. 107) ressalta que a curiosidade é tema recorrente nos escritos freirianos, indicando as diversas obras em que o termo é mencionado por Freire, que a concebe como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. O olhar curioso e indagador sobre o mundo, segundo ele, torna os homens e mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade.

Ao promover a qualificação da curiosidade, da ingênua à epistemológica, o pensar certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. [...] Pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 1996, p. 33-34).

Ao conceber que é próprio do pensar certo “a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa do velho não é apenas cronológico”, mas a atenção ao que o velho que preserva como válido ao encarnar uma tradição, Freire (1996, p. 35) demonstra que o pensar volta-se ao entendimento do passado e ao repensar das novas experiências a partir do novo.

Repensar as experiências e os fatos constitui-se como tarefa fundamental, impedindo a incoerência entre pensamento e ação. Assim, o exercício do pensar certo propicia a constante reflexão sobre as próprias práticas, podendo impedir que o indivíduo experimente os perigos da arrogância, dos exageros, do ridículo e da insensatez (*Ibidem*, 1996, p. 36). Nesse sentido, o autor considera que o pensar certo é algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho.

A rigorosidade implícita no exercício do pensar requer “uma postura exigente, difícil, às vezes penosa”, a ser assu-



mida “diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos”, ante a si próprio (*Ibidem*, 1996, p. 49). Tal postura evita a aceitação dos fatos como verdades inexoráveis ou a assunção de convicções irrefletidas, que podem trazer preconceitos subjacentes. O autor sugere:

A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. [...] O melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso, de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (*Ibidem*, 1996, p. 134)

Freire ratifica sua convicção quanto à relevância do pensar, enquanto experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, de conhecimento do mundo e de construção do próprio perfil e espaço de pertencimento, assinalando na *Pedagogia da Esperança* (2011, p. 231), que o pensar certo é antidogmático, antissuperficial e crítico.

Contrariando a lógica preponderante de desumanização do mundo, o pensar certo significa acreditar nas pessoas, na humanidade e educar para a esperança e o compromisso com um outro mundo possível. Por essa razão, pensar certo é conceber a história como possibilidade e não determinismo, apostando no sonho como processo, como devir e como exigência de uma história feita pelos homens, os quais, por sua vez, se fazem e refazem no percurso histórico.

Para Freire (2000, p. 102), é justamente contra essa tendência de desumanização, em tempos marcados pela competitividade, pela supervalorização da técnica e das tecnologias, por “uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado”, que o pensar certo se insurge, exigindo:

[...] O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (*Ibidem*, 2000, p.102).

O pensamento, portanto, mais do que o conhecimento, busca o sentido da presença humana no mundo, posto que “[...] mais do que um ser no mundo o ser humano se tornou uma *presença* no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a *outra* presença como um ‘não-eu’, se reconhece como ‘si própria’”. O ser humano, conforme Freire (2000, p. 112) é presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. Pensar e assumir a presença no mundo impõe a necessidade da ética e da responsabilidade, porque envolvem decisão, avaliação, liberdade, ruptura e opção.

Como concluem Redin et al. (2010, p. 314), o pensar certo na perspectiva de Freire, é cultivar a humildade e o gosto por estar sempre aprendendo em comunhão e solidariedade com os outros. É reconhecer os próprios equívocos e anunciar os aprendizados construídos nas relações com os outros e com o mundo.

Expostas as definições de Arendt e de Freire acerca do pensar, interessa apresentar as aproximações e os distanciamentos entre as concepções dos autores, reforçando a importância do pensamento na educação.

## **ARENDT E FREIRE: PENSAR E COMPREENDER O MUNDO**

Hannah Arendt indaga sobre o pensar e a possibilidade de evitar o mal, considerando que as atrocidades cometidas por Eichmann demonstram a incapacidade de pensar sobre as consequências de seus atos. Paulo Freire, por seu

turno, discute o pensar como superação das concepções ingênuas ou superficiais, a partir do acesso ao conhecimento, numa perspectiva crítico-democrática, para desenvolver a capacidade de pensar certo, especialmente em se tratando as camadas populares (o povo<sup>3</sup>), a fim de que ultrapassem a condição de subalternidade a que são submetidas por discursos elitistas.

O alerta pronunciado por Arendt sobre os riscos da irreflexão assemelha-se à defesa freiriana de que faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. “[...] Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada a ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada a ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez” (FREIRE, 1996, p. 36).

Assim como Freire (1989) compreende que o pensar pode promover a passagem da ingenuidade para a curiosidade epistemológica, e, assim, avançando da condição “de menor” para a assunção do pensamento crítico, Arendt (1991a) destaca que o pensar não é atributo exclusivo de “homens sábios” e de seus *insights*.

Sobre o que os indivíduos pensam? A resposta de Arendt aponta para as experiências humanas. Como esclarece Almeida (2011, p. 164), a busca de sentido é o que move essa atividade do espírito, que encontra “respostas sempre novas à pergunta sobre o que está realmente em questão”. Freire também caracteriza o pensar como olhar curioso e indagador sobre o mundo, problematizando sua presença neste espaço, na busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão, de seu *ser mais* (1977, p. 23).

A atribuição de sentido aos acontecimentos mundanos, na concepção arendtiana, ocorre por meio da produção de histórias, as quais tornam os fatos compreensíveis. De

3 Expressão utilizada por Freire (1989, p. 49) em *A Importância do Ato de Ler*, considerando que é necessário combater o ponto de vista autoritariamente elitista e reacionário, que concebe os indivíduos das classes populares como incapaz de aprender, permanecendo “eternamente menor”.

forma similar, Freire (1987) propõe a investigação de temas geradores<sup>4</sup>, cujo objetivo é a análise crítica da realidade a partir da apreciação de um “universo temático mínimo” por meio de uma metodologia conscientizadora, possibilitando inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. O estudo da temática envolve a investigação do próprio pensar, apontando contradições, elaboração de codificações ligadas ao “contexto concreto ou real”, em que se dão os fatos, e ao “contexto teórico”, no nível de entendimento. Após a delimitação temática, realiza-se o estudo interdisciplinar, com o aprofundamento em cada área do saber.

Outro ponto de aproximação entre Arendt e Freire, no que concerne à atividade do pensamento, refere-se à relação entre o pensar e o diálogo. Arendt defende que, para pensar, o indivíduo precisa estar só, suspendendo as atividades do cotidiano e distanciando-se provisoriamente do mundo para relacionar-se consigo mesmo para responder às questões que lhe são propostas. Todavia, em *Origens do Totalitarismo*, a autora explica a provisoriedade deste afastamento:

Todo pensar, estritamente falando, é feito na solidão e é um diálogo entre eu e mim mesmo; mas este diálogo do dois-em-um não perde contato com o mundo dos meus semelhantes porque eles são representados no eu [self] com quem estabelecimento o diálogo do pensamento. O problema da solidão é que este dois-em-um precisa dos outros para voltar a ser um de novo: um indivíduo imutável cuja identidade nunca pode ser confundida com a de qualquer outro (ARENDDT, 1989, p. 476).

Assim, Arendt situa o pensamento em relação ao mundo comum em que os homens interagem, uma vez que

4 Temas Geradores para Freire, segundo Luiz Augusto Passos (STRECK, REIDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 388-390) são substantivados por palavras geradoras, as quais fundam um universo significativo temático. As palavras são colhidas nas conversas formais e informais, necessitando uma capacidade especial de pesquisador e de educador que *sabe que não sabe* e, por isso, ouve e nutre a curiosidade epistemológica. Para Passos (2010), o tema gerador é um lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida [...]. Permite uma releitura do mundo [...].

o indivíduo que pensa é integrante deste mundo que partilha com os demais e com o qual não pode romper. Para a autora, a pluralidade humana não é “uma extensão do dual eu-e-eu-mesmo a um Nós plural”. Quando “um Nós está engajado em mudar nosso mundo comum”, contrasta com a atividade solitária do pensamento, que “opera em um diálogo entre eu e mim mesmo” (ARENDT, 1991a, p. 200).

Talvez não haja nada que indique mais fortemente que o homem existe essencialmente no plural do que o fato que a sua solidão atualiza o seu estar meramente consciente de si mesmo, coisa que provavelmente compartilhamos com os animais superiores, em direção a uma dualidade durante a atividade do pensar. Esta dualidade de mim comigo mesmo converte o pensar numa verdadeira atividade, na qual sou tanto o que pergunta como o que responde (ARENDT, 1991a, p. 203-204).

A autora considera a retirada do mundo das aparências como condição para o pensamento, contudo, esta não significa uma ruptura com o mundo comum, uma vez que este afastamento provisório constitui-se como um dos traços característicos da pluralidade humana. Theresa Calvet Magalhães (2011, p. 29) explica que, para Arendt, o *pensar* sempre aguarda uma reconciliação com o sentido, podendo-se, então, concluir que o efeito catártico que ele provoca aguarda um retorno ao mundo comum, e que *pensar* não dispensa *julgar* os assuntos humanos.

Paulo Freire (1996, p. 85) articula o pensar certo com o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. O tomar distância implica o afastar-se para pensar e repensar, para questionar e entender. Não obstante, este distanciamento não significa romper com o mundo, porque o autor assinala a relação do pensamento com o mundo, afirmando esta atividade como resultante da interação e da comunicação estabelecida entre as pessoas que partilham este mundo.

## Em suas palavras:

Pensar certo [...] é um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado. [...] Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido – que não seja também *comunicação* do entendido (*Ibidem*, 1996, p. 37-38).

Por isso, entender envolve comunicação e intercomunicação e se funda na dialogicidade. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial do mundo cultural e histórico, contexto em que os indivíduos pensam e se comunicam. Para o autor, a atividade do pensamento é coletiva: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos o ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (FREIRE, 1977, p. 65-67).

Não obstante, a comunicação implica reciprocidade, sendo que comunicar é comunicar-se em torno do significado significante (*Ibidem*, 1977, p. 67), que se relaciona com o mundo, com as experiências vivenciadas pelos indivíduos neste espaço-tempo. Pensar certo vincula-se, portanto, com a possibilidade de atribuir sentido à presença humana no mundo, com o mundo e com os outros, como o próprio Freire afirma. Os indivíduos, ao interagirem e se comunicarem, partilham experiências e sentidos comuns, indispensáveis ao estabelecimento de sua presença no mundo, não apenas para continuá-lo, mas, sobretudo, para transformá-lo. Para tanto, é necessário que os homens façam desse mundo a *sua casa*, superando a condição de forasteiros, como salienta Arendt (1972).

Dentre as convergências entre Arendt e Freire, pode ser enfatizada, ainda, a compreensão de ambos acerca da profundidade do pensamento, que excede o conhecer. Se, para Arendt (1991a, p. 21), pensar não é mero instrumento, para Freire (2000, p. 94-95), é preciso superar a visão prag-

mático-tecnicista, segundo a qual o que vale é a transferência de saberes técnicos e instrumentais. Pensar certo é primordial para aprofundar o entendimento do mundo e nele se situar como alguém capaz de atuar, falar, criar e comprometer-se com seu permanente aprimoramento.

Também é digno de nota o caráter autodestrutivo do pensamento, similar nos escritos dos autores. Arendt (1991a) argumenta que, diferentemente do conhecimento que busca a verdade e com ela se satisfaz, o pensar busca sentidos e não se satisfaz, senão com a possibilidade de pensar sempre novamente. Por sua vez, Freire (1996) enfatiza a resistência crítica como abertura ao diálogo e à reflexão, evitando as armadilhas das certezas e convicções absolutas e recusando as posições dogmáticas, a partir das quais os indivíduos se posicionam como supostos proprietários da verdade.

Com ambos os autores, aprendemos que o exercício de pensamento é válido em si, não pelos produtos que gera. Mais relevante do que certezas, o pensar possibilita ao homem problematizar sua passagem pelo mundo, que não é predeterminada, preestabelecida, mas um tempo de possibilidades, tal como Freire a entende. “Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade” (FREIRE, 1996, p. 52-53). Eis a relevância do pensamento para a busca de sentido e a compreensão do mundo.

## **AS DISTINÇÕES ENTRE PENSAR E CONHECER E SUA RELAÇÃO COM A TAREFA EDUCATIVA**

Hannah Arendt e Paulo Freire, em seus escritos, indicam o conhecimento de mundo, a reflexão sobre seu significado e o estabelecimento de relação com ele como tarefas fundamentais da educação. Certamente numa sociedade, como a atual, regida pela lógica da competitividade e deslumbrada com os avanços científicos e tecnológicos, a ênfase recai sobre o conhecer.

Em *A Vida do Espírito*, Arendt (1991, p. 65-67) argumenta que a ideia moderna de progresso, a partir do conceito de progresso ilimitado, nega as limitações da ciência

face à imensa quantidade de desconhecido. Para a autora, a ciência moderna, para provar ou infirmar suas hipóteses, os seus 'paradigmas' e descobrir o que faz funcionar as coisas, começou a imitar o processo de funcionamento da natureza, utilizando instrumentos em laboratório, para antecipar um ambiente transformado.

Os processos cognitivos utilizam para atingir seus fins, as capacidades humanas de pensar e fabricar como modos refinados de raciocínio de senso comum. O conhecer relaciona-se com o sentido de realidade, construindo mundos como são construídos edifícios.

Assim, o conhecimento é produzido como uma atividade construtiva tal como a construção do mundo pelo *homo faber*, pois os conhecimentos e os produtos fabricados constituem uma base relativamente sólida em que os indivíduos podem se movimentar.

Consequentemente, a mentalidade do *homo faber* e os princípios do conhecer são valorizados a partir da modernidade, trazendo os riscos de priorizar o conhecer instrumental e negligenciar o pensamento, uma vez que a "civilização ocidental decidiu privilegiar o conhecimento sobre o pensar" (CRITELLI, 2007, p. 82).

Em decorrência dessa postura, prioriza-se a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, em detrimento da busca de entendimento das linguagens, hábitos e sentidos partilhados neste espaço, bem como sobre a necessidade de assunção de compromissos com a sua conservação e renovação.

Interessa, na investigação a respeito de uma educação conservadora e comprometida com o mundo, diferenciar o pensar e o conhecer. Nos escritos de Freire, essa distinção não é evidenciada. Porém, pode-se concluir que para o autor, pensar e conhecer são imprescindíveis e precisam ser fomentados pela educação, especialmente em virtude do inacabamento do ser humano, que necessita fazer-se homem, constituir-se ao interagir com os outros e ao intervir na realidade em que se insere.



Para Freire (1977, p. 27), conhecer, na dimensão humana, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (*Ibidem*, 1977, p. 27).

Somente na condição de sujeito, e não de objeto, é possível construir conhecimentos, ampliar visões de mundo e percebê-las como totalidade. Por esta razão, o autor concebe que o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. A partir da apropriação crítica do mundo, os indivíduos assumem o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam (*Ibidem*, 1977, p. 36).

O conhecimento é, portanto, histórico como os homens. Cada novo conhecimento supera o anterior, que será ultrapassado por outro amanhã. A análise crítica do conhecimento propicia a abertura e a aptidão à produção do conhecimento ainda não existente (*Ibidem*, 1977, p. 27). Sendo assim, o conhecimento, pela inquietude da curiosidade, possibilita compreender o mundo e empenhar-se em sua transformação.

É possível depreender da leitura das obras de Freire que, para o autor, o pensar certo decorre de uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade, caracterizando-se pela abertura às incertezas e parcialidade do conhecimento, pelo rigor ético e gerador de boniteza, pela pesquisa e indagação, pela criticidade, pelo

respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação e pelo respeito e o estímulo à capacidade criadora.

Promovendo o avanço da ingenuidade para a criticidade pela curiosidade crítica, insatisfeita, indócil, o pensar certo não se coaduna com a desvergonha da arrogância nem com a fragilidade dos posicionamentos superficiais, exigindo a interpretação aprofundada dos fatos. Trata-se, ainda, de um ato comunicante e coparticipado, que requer uma postura exigente na *problematização* do futuro e na recusa de sua inexorabilidade.

Diante dessa caracterização, pode-se constatar que, na concepção freiriana, pensar vai além de conhecer, assim como para Arendt, pensar e conhecer, em seus diferentes estatutos, são imprescindíveis para a tarefa educativa.

Almeida (2011, p. 166) esclarece que, conforme Arendt, o pensar busca o sentido das coisas e das experiências, quaisquer que sejam. A *atividade* do pensar, portanto, não é necessariamente caracterizada pelo *assunto* do qual se ocupa. Enquanto o pensar busca o sentido e não produz resultados sólidos, a cognição busca o conhecimento, a partir de resultados relativamente seguros e verificáveis.

O conhecimento [...] deve ser verdadeiro, ou seja, sua validade depende da possibilidade de verificá-lo: ou ele é evidente por si mesmo, ou pode ser comprovado. [...] Já o pensar não produz resultados definitivos que, uma vez consolidados, possuam uma validade por si só, independentemente da atividade do pensar. Os 'resultados' do pensar só continuarão válidos na medida em que forem repensados. Se o critério da veracidade é, portanto, essencial para o conhecer, o pensar a ele não se submete (ALMEIDA, 2011, p. 167).

A curiosidade acerca do mundo e o desejo de investigar o que é percebido pelos sentidos, na concepção arendtiana, movem a busca pelo conhecimento. As questões propostas pela sede de conhecimento são respondíveis pela experiência e raciocínio de senso comum, enquanto as questões levantadas pelo pensar buscam, pela razão, o sen-

tido e não podem ser respondidas pelo senso comum e pelo refinamento da ciência. Para o senso comum, a busca de sentido não faz sentido.

Ao distinguir verdade e significado, conhecimento e pensamento, bem como ao insistir na importância de tal distinção, Arendt (1991a, p. 72-73) não pretende negar a conexão entre a busca de significado do pensamento e a busca de verdade do conhecimento. O apetite pelo pensar é indispensável, na opinião da autora, para que os homens continuem a formular questões irrespondíveis questões de significado, afirmando-se como seres que interrogam. Perder esse apetite comprometeria, inclusive, a capacidade de formular as questões respondíveis. Nesse sentido, a razão é a condição a priori do intelecto e da cognição.

Como explicita Arendt (1991a, p. 69-70), a ciência e a demanda do conhecimento visam à verdade irrefutável, de caráter compulsivo. A atividade cognitiva justifica-se pelo resultado produzido. Almeida (2011, p. 173) lembra que o conhecimento torna-se meio para a obtenção de novos saberes (ou, às vezes, substituir os antigos). Conhecer, portanto, ocorre sempre “a fim de, e seus resultados, embora mais estáveis do que os produtos do pensar, servirão de base e/ou ferramenta para obter sucessivos conhecimentos”.

A autora denuncia a influência da mentalidade do *homo faber* e da ciência na configuração das pedagogias de orientação pragmática, representada pela incapacidade de diferenciar entre utilidade e significado, o que resulta na confusão entre aprendizagem significativa para a criança e aprendizado útil (*Ibidem*, 2011, p. 174).

Concepções utilitaristas resultam muitas vezes no desprezo do *homo faber* pelas ‘artes sem pão’ (*die brotlosenKünste*), como a música, a literatura e a filosofia, ou então, acabam por descaracterizar aquilo que justamente não pretende ser útil, mas está carregado de significado (*Ibidem*, 2011, p. 175).

A organização da educação evidencia a predominância da mentalidade utilitarista, sendo que muitas vezes o plane-

jamento pedagógico é orientado pelo questionamento: “para que serve este conteúdo?” “Qual a utilidade deste conceito para a vida dos estudantes?” Esta forma de proceder está em flagrante contradição com o que preconiza Arendt ao afirmar: no ensino se deve “ler os grandes livros por amor”, sem procurar neles soluções para quaisquer problemas.

A escola moderna privilegia cada vez mais os conhecimentos técnicos e menos os conhecimentos gerais, a partir de critérios pragmáticos que buscam em todo conteúdo alguma função prática. Almeida (2011, p. 175) apresenta exemplos dessa tendência: ler um poema para explicar itens de gramática; literatura só para ampliar conhecimentos; atividades musicais porque a neurologia descobriu que elas desenvolvem habilidades cognitivas; história para conhecer a ‘moral da história’; filosofia para tornar jovens mais éticos. Estes e outros exemplos da indistinção entre utilidade e sentido, entre pensar e conhecer, que acarreta no predomínio do utilitarismo e do pragmatismo nas práticas pedagógicas.

A lógica do vestibular e a supervalorização do desenvolvimento de habilidades e competências expressam o ideal de competitividade e do pensamento instrumental, voltado ao conhecimento tido como verdade, como saber sólido e relativamente duradouro. O pensar não vinculado a utilidades práticas é considerado sem sentido. O estudo de conteúdos da tradição, a poesia, a literatura, o movimento, as artes, a filosofia e a afetividade são considerados menos importantes, com relação aos conteúdos que podem tornar os estudantes mais competentes para o mercado de trabalho ou que os capacita a “passar no vestibular”.

O problema central, nesse caso, não é procurar ser aprovado nos concursos vestibulares ou tornar-se um profissional competente. A questão problemática é, em virtude disso, abrir mão de compreender o mundo e nele estabelecer sua presença, comprometendo a capacidade de pensar por conta própria (*Selbsdenken*) sobre o mundo entre as pessoas – um pensamento insubmisso a critérios que poderiam eliminar sua liberdade (ALMEIDA, 2011, p. 183).

Ao apresentar as distinções entre pensar e conhecer, Arendt não estabelece uma hierarquia entre essas atividades. É relevante entender essa diferenciação para perceber que, sem dúvida conhecimentos úteis para a vida, para a resolução de problemas e para a inserção no mundo do trabalho têm lugar importante na educação, que não se restringe a eles em virtude de sua responsabilidade de familiarizar os recém-chegados com o mundo, relacionando-se com ele a seu modo.

Por essa razão, Almeida (2011, p. 172) alerta que a escola necessita oportunizar o acesso aos diversos conhecimentos: os úteis, num sentido pragmático, para resolver problemas e tarefas práticas e aqueles que não são diretamente aplicáveis, mas são necessários para entender o mundo no qual nos movimentamos.

É preciso, portanto, haver espaço para a matemática, cujos cálculos são úteis e aplicáveis no cotidiano; para a história que situa as crianças e jovens no mundo; para a educação física que permite o conhecimento do próprio corpo e o movimento imprescindíveis para a saúde, bem como a interação com colegas, o desenvolvimento do sentido de equipe e a aprendizagem do respeito às regras dos jogos; para a poesia e a literatura, enquanto possibilidade de deleite com as grandes obras do passado e do presente; para as artes, desenvolvendo o gosto e a apreciação e ainda como expressão da própria sensibilidade.

Destarte, os currículos escolares contemplam não apenas a utilidade, mas, sobretudo, o sentido, primando pelo conhecer e pelo pensar. Isso porque, como realça Almeida (2011, p. 183-184): “se o pensar, portanto, pode impelir a procurar conhecimento, [...] certos conhecimentos impulsionam a buscar o seu significado, e a aquisição de novos saberes desperta indagações que desafiam o pensamento”. Nesse sentido, para a autora, seria um equívoco pretender classificar as disciplinas escolares nas que promovem o conhecimento e nas que fomentam o pensamento, como se, por exemplo, a biologia somente envolvesse conhecimentos

e a filosofia apenas o pensamento. A produção de conhecimentos nas diferentes áreas – ciências humanas, ciências da natureza, matemática e linguagens – relacionam-se com aquelas que exigem escolhas que dependem do pensamento e do lugar ocupado no mundo, demandando a interpretação e o julgamento dos dados ou fatos, para compreender de que modo eles dizem respeito aos indivíduos. Por isso, aprender implica pensar sobre os conteúdos estudados, interpretando-os a partir do lugar ocupado no mundo e das formas singulares de relação com este espaço, atribuindo significado a estes conteúdos.

A atribuição de significado, como explica Almeida (2011, p. 185-186), é de autoria de cada indivíduo por ser livre para pensar, demarcando a principal diferença entre o conhecer e o pensar, posto que há [...] pensamentos que não fazem sentido do ponto de vista da ciência ou do conhecimento de modo geral, sendo que o pensar goza de uma liberdade que não existe sob os critérios da veracidade ou da utilidade. A autora exemplifica essa relação com a poesia, capaz de revelar o encanto ou a admiração, cuja compreensão excede o conhecer e envolve a liberdade de pensar.

Quando, por exemplo, o missioneiro<sup>5</sup> Noel Guarany<sup>6</sup> canta em seu *Sonho de Pescador*: “Se eu tenho um rio que murmura e um rancho para viver, um caíque pescador e um amor para querer... e o canto da passarada pra alegrar o amanhecer, sou pescador, sou costeiro...”, evidencia-se o encanto pela natureza, a sensibilidade de apreciar a beleza do rio e do amor. Poder-se-ia questionar a afirmação de que o rio murmura, porque os conceitos estudados nas ciências da natureza classificam o rio como matéria inanimada, ou seja, o rio não murmura. Todavia, quando se trata de poesia, de música, de arte, mais do que conhecimentos precisos e cientificamente comprovados, está em jogo a atribuição de sentido por meio da capacidade humana de pensar e de julgar.

5 Cidadão residente na Região das Missões, situada no Noroeste do Rio Grande do Sul, onde se localizam remanescentes das reduções jesuíticas.

6 Noel Borges do Canto Fabrício da Silva (1941-1998), cantor e *payador*, nascido em Bossoroca (então distrito de São Luiz Gonzaga).

O que importa é compreender as atividades mentais do conhecer e do pensar cada uma em sua especificidade e – para nossos propósitos – em sua relevância para a educação. A cognição produz resultados que integram um mundo humano relativamente estável, no qual podemos acolher as crianças que a ele chegam. Esse lugar, porém, depende de nossa ação, que o renova, e também de nossa capacidade de pensamento que busca um sentido. Esse sentido, todavia, não existe de modo isolado, mas pode se formar com nossa reflexão sobre um mundo que abarca acontecimentos e fatos, saberes e conhecimentos (ALMEIDA, 2011, p. 187).

Não se trata, portanto, de negligenciar a relevância do conhecimento. É preciso reconhecer a importância do acesso, partilha e (re)construção do conhecimento nas distintas áreas. Contudo, é imperativo assegurar igual espaço e reconhecimento ao pensar e ao julgar. Para tanto, as distintas dimensões da educação precisam estar contempladas (técnico-científica, ético-política, estética), promovendo o indispensável encantamento pela aprendizagem. Rubem Alves (2006, p. 26) reforça esse posicionamento, utilizando a metáfora do jardim para explicar que a ciência é fundamental para que os indivíduos aprendam a plantar e cuidar de um jardim, porém a ciência, segundo o autor, é incapaz de fazer os homens desejarem plantar jardins.

[as] escolas têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, e todos os esforços têm sido feitos para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não tem o poder de fazer sonhar. [...] Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo. As escolas se dedicam a ensinar os saberes científicos, visto que sua ideologia científica lhes proíbe lidar com os sonhos, coisa romântica! Assombra-me a incapacidade das escolas de criar sonhos! (*Ibidem*, 2006, p. 26).

Conhecimento e pensamento são, portanto, importantes para que os indivíduos compreendam os acontecimentos, os fatos, os saberes, os conhecimentos e as linguagens partilhados pelas distintas gerações, e, a partir dessa compreensão atribuam sentido à sua presença no mundo, desenvolvendo a capacidade de agir em conjunto com os outros, pela preservação/renovação do mundo, tendo em vista a sua boniteza.

Assim, explicitadas as distinções entre conhecer e pensar, busca-se afirmar que ambas fazem parte da tarefa educativa, pois os educandos necessitam de acesso ao conhecimento acumulado, e, ao mesmo tempo exercitarem a capacidade de pensar, perguntando-se pelo sentido desses conhecimentos para si, para os outros e para o mundo. Conhecer e pensar propiciam às crianças e aos jovens a compreensão do mundo comum e a assunção de seu lugar neste espaço-tempo, participando de sua constante renovação. Constatando-se que a educação atual prioriza o conhecer, no próximo tópico, indaga-se sobre as possibilidades da escola de instigar o pensar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste estudo enfatizou-se as responsabilidades da escola com o conhecer e o pensar, salientando que tem sido priorizada a construção do conhecimento. Cabe, então, interrogar: pode a escola ensinar a pensar?

Neste aspecto, Paulo Freire e Hannah Arendt assumem posições distintas (embora complementares), uma vez que na perspectiva freiriana, um dos compromissos do professor é ensinar a pensar certo. No entendimento arendtiano, por sua vez, não é possível ensinar a pensar, porque não há métodos e regras de pensamento a serem transmitidos aos estudantes. Para autora, o que pode o professor é compartilhar, com as crianças e jovens, a sua forma de pensar e os sentidos que atribuem às experiências, a partir dos quais os novos podem constituir seus modos próprios e singulares de relação com o mundo e com



o legado que recebem das gerações anteriores, repensando-o e ressignificando-o.

Com efeito, para Freire pode-se ensinar a pensar, enquanto para Arendt isso é impossível. A seguir, são descritas as concepções freirianas e arendtianas sobre a relação entre educação e pensamento, sendo que, ambos reconhecem a importância do exercício do pensar para a compreensão do mundo e a inserção na esfera pública, devendo este exercício ser fomentado na escola pela partilha de histórias e/ou temas geradores que não informam sentidos pré-estabelecidos, mas levam os alunos a pensarem sobre estas histórias e temas ao se reconhecerem neles e assim perceberem-se como parte deste espaço-tempo.

O professor, pela posição que ocupa e pelos saberes que possui, pode contribuir com as crianças e jovens em sua familiarização com o mundo, a qual representa um “deitar raízes”, isto é, estabelecer sua presença neste espaço-tempo, o que se torna indispensável para que possam engajar-se na conservação e renovação da herança recebida. Assim, para Carvalho (2013, p. 39), a educação é a forma como cada um de nós vem a *deitar raízes* neste mundo, ao qual chegamos como estrangeiros, mas com o qual podemos desenvolver laços de pertença e compromissos de renovação de modo a torná-lo *nosso mundo*.

A educação coopera, portanto, para que os estudantes superem a condição de forasteiros, compreendendo o mundo no qual estão se inserindo. Para tanto, os conhecimentos são imprescindíveis, pois permitem o entendimento dos saberes, das práticas e das linguagens partilhadas pelos indivíduos das diferentes gerações. Mas, além de conhecer, é necessário pensar, posto que o sentido das experiências humanas não é dado *a priori*, compreendê-lo demanda reflexão.

Obviamente, uma vida sem pensamento é possível e, como assevera Arendt (1991a, p. 209-210), a incapacidade de pensar não é um defeito da maioria que tem falta de capacidade cerebral, mas uma possibilidade sempre presente para todos – cientistas, eruditos, não excluindo outros es-

pecialistas em empreendimentos mentais. Entretanto, uma vida sem pensar é sem sentido; não está inteiramente viva. A autora compara os homens que não pensam a sonâmbulos.

Embora não haja garantias de que os educandos tornar-se-ão capazes de evitar clichês e pensarem sobre as consequências de seus atos e sobre o significado dos acontecimentos mundanos, uma das possibilidades de evitar que isso aconteça reside na educação para o pensamento. Como seria essa educação?

Certamente, educar para o pensamento envolve mais do que conhecimentos, os quais, como já mencionado, são relevantes, porém insuficientes. Além do acesso ao legado cultural e científico acumulado pela humanidade, é preciso que o professor selecione no repertório dos acontecimentos mundanos, histórias que, por possuírem significados, mereçam ser legadas às novas gerações. Diante dessas histórias, é preciso instigar os alunos a se indagarem sobre as mesmas, buscando compreender o sentido das palavras e das ações.

Ao narrar histórias, o professor não nomeia ou informa o sentido, porque isso retiraria dos estudantes a possibilidade de pensar por si mesmos. O educador os instiga a pensar sobre estas histórias, procurando reconhecer-se nestes enredos. O pensar pode conduzi-los a perceberem-se como parte do repertório humano de narrativas.

Se “todo pensar deriva da experiência”, como supõe Arendt, o pensamento atribui significado aos acontecimentos do âmbito da ação, ao passo que, ao pensar, o indivíduo estabelece relações com outras pessoas. Por isso, como explica Almeida (2011, p. 210): [...] o significado das coisas [...] surge, não na psique, mas *na relação* com os nossos contemporâneos e com os que nos antecederam, com as obras, as histórias e a memória do mundo humano, de modo que depende de nós, mas, ao mesmo tempo, vai além de nós.

A tarefa do educador é a de revelar aos educandos sua forma de pensar e relacionar-se com o mundo, testemunhando o seu apreço por ele, de modo a impulsioná-los a

buscar a compreensão destas histórias e o estabelecimento de suas próprias formas de relação com o mundo. Nesse aspecto, é possível aproximar Arendt e Freire, posto que, para o autor, o pensar certo baseia-se nos testemunhos e posicionamentos do professor, pautados na coerência entre o pensar e o agir.

Por outro lado, na concepção de Almeida (2011, p. 212), introduzir os novos no mundo é, em grande parte, introduzi-los à memória da comunidade, mesmo que não haja uma memória única e reconhecida por todos, mas apenas fragmentos. O acesso a estes fragmentos permite aos alunos perceber a riqueza inerente a eles, desvendando os significados e as particularidades destas e de outras histórias, que informam sobre o mundo em que estão se inserindo.

Educar para o pensar é, sobretudo, 'colocar em relação', para que cada um seja desafiado a buscar o sentido das coisas e a descobrir sua singular 'pertença ao mundo' (*Ibidem*, 2011, p. 220). Trata-se, então, de uma relação não entre anônimos, mas entre pessoas que revelam quem são e o que pensam, partilhando percepções sobre os acontecimentos e experiências, e sobre em que medida estes lhes dizem respeito. Mais do que conhecimentos, entram em cena a busca de sentido e a pertença ao mundo, contemplando uma formação ética e cidadã, bem como o exercício do agir e do pensar.

De modo similar ao destaque freiriano para a comunicação no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange ao pensar certo, Arendt acentua a relevância da comunicação das distintas formas de pensar para a educação, pois o contato com o pensamento do professor e dos colegas, em sala de aula, incita os educandos a pensar por conta própria e a também expressar seus entendimentos.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 27-28) argumenta que "faz parte de sua tarefa docente não apenas os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo". Para ensinar a pensar certo, o professor testemunha a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Na experiên-

cia partilhada de conhecimento do mundo, a pesquisa assume papel significativo. Por isso, segundo o autor, tanto que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Por meio da pesquisa, da indagação e da comunicação, o professor contribui para que os estudantes, progressivamente, superem a ingenuidade pela curiosidade epistemológica, pelo estímulo à capacidade criadora do educando. Esse jamais será um processo automático, mas uma atividade que reconhece e valoriza os saberes prévios dos educandos e da comunidade, propiciando o avanço e a ampliação das compreensões acerca do mundo, pela discussão sobre a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por essa razão, Freire (1987, p. 67) considera que “o pensar do educador só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”, corroborando o posicionamento arendtiano de que deve o professor revelar-se aos educandos e com eles estabelecer diálogo, partilhando formas singulares de pensar.

O pensar certo não é possível quando se transforma a experiência educativa em puro treinamento técnico, o que comprometeria o caráter formador do exercício educativo. Nesse sentido, torna-se evidente que, para o autor, a educação implica tanto o ensino dos conteúdos (conhecer) quanto a formação humana (dimensões ético-político e estética) que oportunizam o estabelecimento da presença no mundo (pensar). Isso imprime maior profundidade e consistência a esta experiência, posto que conhecer pode resumir-se a memorizar dados e fatos, sem levar, necessariamente, a posicionamentos críticos e comprometidos com a boniteza do mundo.

O professor que se dedica a ensinar a pensar certo, na perspectiva freiriana, trabalha os conteúdos com rigorosidade e demonstra a abertura à argumentação, acolhendo os múltiplos pontos de vista, numa perspectiva da generosidade pedagógica e da humildade intelectual. Esta postura é educativa porque demonstra aos estudantes a importância

do estudo, podendo resultar no encantamento pela experiência da aprendizagem e pela partilha de opiniões, absolutamente imprescindível e perigosamente escasso nos dias de hoje.

Contagiar os alunos pelo gosto por estudar exige, ainda, a habilidade dialogar e fomentar o diálogo em sala de aula é fundamental ao professor que almeja ensinar a pensar certo, uma vez que “não há inteligibilidade que não seja também comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1996, p. 38). O autor relaciona diálogo, amor, humildade, esperança e o que ele denomina de pensar verdadeiro: um pensar crítico.

Outro aspecto digno de nota quando se analisa o ensino do pensar certo, proposto por Freire, é a relação com o novo e com a tradição. O autor ratifica a constatação debatida no decorrer desta tese, de que o professor é o mediador entre os novos e o legado das gerações anteriores, uma vez que, para ele, ensinar a pensar certo requer, por um lado, o conhecimento e a valorização do velho que encarna uma tradição e que marca presença no novo, e, por outro lado, a aceitação do novo, na forma de um repensar e ressignificar as aprendizagens.

Importa destacar a defesa freiriana da coerência entre pensar e fazer: “[...] o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior *ao* e desgarrado *do* fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 37). Assim, não se ensina a pensar certo num ambiente licenciado, em que o educador é incapaz de testemunhar o gosto pelo que faz e a responsabilidade, por exemplo, por uma sala de aula organizada, por um espaço marcado pela escuta e pelo respeito mútuo, por aulas planejadas com consistência e expressando o domínio dos conteúdos trabalhados.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e

vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 86).

Ao demonstrar como pensa e ao selecionar que conteúdos e temas abordar em sala de aula, o professor instiga os educandos a pensar, aguçando a curiosidade destes para que avancem em suas possibilidades de análise crítica e de compreensão das experiências e dos fatos.

Em *Extensão ou Comunicação?* Freire (1977, p. 53) alterca que “o papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos”. Com isso, o autor define que a tarefa do professor é mais a de desafiar o aluno ao pensar crítico e expor-se ao risco de rever seus próprios posicionamentos, do que levá-lo a memorizar fórmulas ou desenvolver esta ou aquela competência tida como relevante para esta ou aquela finalidade. Em sua opinião:

[...] na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (*Ibidem*, 1977, p. 54).

A educação promotora do pensar certo é, então, aquela em que o professor comprometido com o seu papel de educador e com o mundo que representa, desafia os educandos a pensar criticamente, não dicotomizando o ensino dos conteúdos do ensino do pensar certo. Trata-se de uma prática que recusa o puro improvisado, integrando o coletivo da escola para refletir sobre o que ensinar às novas gerações e como fazê-lo, selecionando as práticas coerentes com a dialogicidade e com a acolhida de todos os estudantes.

Aos educadores é possível concordar com Freire e apostar em uma educação capaz de ensinar a pensar certo. Ou, podem optar por seguir a posição arendtiana, segundo a qual o professor não ensina a pensar, mas narra histórias que mobilizar o pensar e inserir-se no mundo. Contudo, seguindo uma ou outra destas concepções, o que não podem os professores é negligenciar o papel da educação frente ao pensar em busca do sentido. Não há como negar que a educação precisa preocupar-se com o pensar, para além do conhecer, sendo que esta atividade pode ser complexa e até mesmo pouco gratificante, porém imprescindível para a humanização dos indivíduos.

Este é um chamamento importante para que as atenções voltem-se não tanto para as metodologias de ensino ou para os resultados das avaliações internas e externas à escola, e sim para as responsabilidades da educação na acolhida das novas gerações e com a formação humana, ética e cidadã, voltada ao pensar e ao agir por amor ao mundo. Somente assim é possível encontrar formas de evitar a tendência à recusa ao pensamento (não-pensamento). Esta tendência, surgida a partir da modernidade, caracteriza-se pela adesão a preconceitos e pela aceitação acrítica de informações, dados e fatos.

O não-pensamento vincula-se à incapacidade de julgar e a um comportamento condicionado que se distancia da iniciativa e da ação. Trata-se de um modo de vida em que, segundo Critelli (2013, p. 56), o homem vivencia uma pseudo-liberdade, pois o prazer e a satisfação são experimentados individualmente, impedindo a vivência da liberdade enquanto ação que envolve os homens no plural, no sentido arendtiano: “ser livre e agir são uma e a mesma coisa” (ARENDDT, 1972, p. 199). Desse modo, a *apolítica*, decorrente do consumo e da necessidade, pode ser considerada o avesso do amor ao mundo, por afastar os indivíduos da liberdade e da ação conjunta em função do coletivo e do espaço público.

Revitalizar a política, superar o enredamento pelo consumo e atribuir sentido à presença no mundo, para além da

busca por saciedade, são tarefas inadiáveis para quem considera o compromisso com o mundo como uma das centralidades da educação. Para tanto, o pensar (seja ensinado como preconiza Freire, ou instigado como defende Arendt) é decisivo, posto que apenas quem pensa sobre conhecimentos, linguagens, experiências e acontecimentos, e estabelece seu lugar nessa trama, é capaz de amar e de assumir responsabilidades pelo cuidado e pela transformação do mundo público.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação, Histórias e Sentido em Hannah Arendt**. 31º Reunião da ANPED. Caxambu/MG, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Amor mundi e educação**. Reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: USP, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Educação em Hannah Arendt**. Entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- ALVES, Rubem. **Alegria de Ensinar**. 3 ed. São Paulo: Poética Editora, 1994.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A Dignidade da Política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- \_\_\_\_\_. **De la historia a la acción**. Barcelona: Paidós, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Vida do Espírito. Volume I – Pensar**. Lisboa - Portugal: Instituto Piaget, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **O que é política?** 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004a.



- \_\_\_\_\_. **Trabalho, obra e ação.** Cadernos de Ética e Filosofia Política, 6: 175-201. Tradução Adriano Correia. 2005.
- \_\_\_\_\_. **A Condição Humana.** 11 edição revista. Revisão e apresentação Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- AZANHA, José Mário Pires. **A Formação do Professor e Outros Escritos.** São Paulo: Editora Senac, 2006.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.
- CAMUS, Albert. **O Primeiro Homem.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Campinas/SP: Papyrus, 1991.
- CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre Educação, Formação e Esfera Pública.** Porto Alegre: Penso, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A liberdade educa ou a educação liberta?** Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 839-851, set./dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Construtivismo.** Uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ser educador hoje?** Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- CORREIA, Adriano. **HANNAH ARENDT.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A Vitória da Vida sobre a Política.** REVISTA CULT. Edição 129, outubro de 2008.
- \_\_\_\_\_. **Natalidade e amor mundi:** sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. Educação e Pesquisa. São Paulo. v.36, n.3, p. 811-822, set./dez.2010.
- COURTINE-DENAMY, S. **O cuidado com o mundo.** Tradução Maria J. G. Teixeira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

- CRITELLI, Dulce. **Pensamento e Educação**. Anais do I Colóquio Internacional Hannah Arendt – A Crise na Educação Revisitada. São Paulo/SP: USP, 2013.
- FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. **Preservar e renovar o mundo**. Hannah Arendt Pensa a Educação. REVISTA EDUCAÇÃO. Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.
- \_\_\_\_\_. **À Sombra desta Mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática de Liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Lições de Casa**. Últimos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, Paulo. HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da Autoridade a Serviço da Liberdade**. Diálogos com Paulo Freire e professores em formação. 2 ed. Pelotas: Seiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Florianópolis: Perspectiva. v.19, n.2, p. 469-492, jul./dez.2001.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. CASTRO, Susana de. **A Nova Filosofia da Educação**. Barueri –SP: Manole, 2014.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O PISA e o IDEB**. Brasília – DF: MEC/INEP, 2012.
- RS, Secretaria Estadual da Educação. **Referencial Curricular – Lições do Rio Grande**. Porto Alegre/RS: SE, 2009.
- SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- STRECK, Danilo Romeu. **Cinco Razões para Dialogar com Paulo Freire**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-graduação Educação: Currículo Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3 Dez. 2011.
- STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



## PAULO FREIRE E JEAN PIAGET SOBRE MORAL: QUESTÕES DO RESPEITO

*Sabrina Sacoman Campos Alves*<sup>1</sup>

*Adrian Oscar Dongo-Montoya*<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho foi verificar quais são as aproximações possíveis entre as teorias de Paulo Freire e Jean Piaget sobre o respeito no desenvolvimento moral. Utilizamos a pesquisa bibliográfica. Freire e Piaget reconhecem que as relações sociais podem ser coercitivas ou cooperativas, em outros termos, opressoras ou dialógicas. Cada uma destas formas de relação conduz a um tipo de respeito, sendo, respectivamente, respeito unilateral e respeito mútuo. O respeito mútuo, vivenciado nas relações de reciprocidade, leva a um desenvolvimento para a autonomia, o ideal moral em Freire e Piaget.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Jean Piaget. Respeito. Moral.

### INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, atual, é opressora. Nela, os direitos de muitos homens e mulheres são negados, a violência é cotidiana e a democracia sofre constantes ataques, enfim, o respeito mútuo e a reciprocidade não têm feito parte da maioria das relações. Na educação também se vê, prioritariamente, uma prática opressora, que reproduz uma ordem injusta e silencia os educandos. Acreditamos que o contexto social brasileiro, assim como o educacional, exige reflexões sobre moral.

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ Marília-SP e membro do GEPEGE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia Genética e Educação. E-mail: sabrina.unesp@bol.com.br

2 Professor Titular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ Marília-SP e coordenador do GEPEGE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia Genética e Educação. E-mail: dongomontoya@hotmail.com

Trazemos para esta reflexão as teorias do educador brasileiro Paulo Freire e do biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget.

Freire parte da realidade opressora, mas não permanece nela. Olha para a situação de homens e mulheres que são tratados como objetos, denunciando tal realidade e vislumbrando a possibilidade de uma tomada de consciência crítica dela e o engajamento por uma realidade mais humana para todos. Com Freire, podemos pensar uma teoria e prática educativa que possibilite vivências de autonomia e uma transformação social.

A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral trata da relação entre ação e consciência e de como o sujeito chega a respeitar as regras morais. Ela pode colaborar para refletirmos sobre a opressão, visando uma sociedade em que o respeito e a justiça prevaleçam. Possibilita-nos discutir problemáticas específicas da nossa sociedade e da educação.

Freire e Piaget tratam a questão da construção do conhecimento de forma semelhante, considerando a ação, prática e interiorizada, como essencial para que o sujeito alcance uma forma de pensar crítica e coerente. As epistemologias que embasam as teorias de Freire e Piaget chegam a assumir quase uma identidade, já destacada por Becker (2011) em uma pesquisa sobre a aprendizagem.

Piaget possui uma teoria explícita e sistematizada sobre o desenvolvimento moral, já Freire apresenta, em suas obras, aspectos sobre moral, que revelam um modo de pensar o seu desenvolvimento. Notamos eixos em que suas ideias sobre moral dialogam e assumem aproximações. Discutiremos um destes eixos, o respeito.

## **OBJETIVO**

Nosso objetivo é verificar quais são as aproximações possíveis entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire sobre o respeito no desenvolvimento moral. Buscamos investigar e aprofundar a compreensão dos aspectos morais presentes na teoria de Piaget e de Freire e demonstrar as aproxima-

ções entre elas no que tange à moral, em especial, sobre o respeito mútuo.

## **METODOLOGIA**

Esta discussão insere-se em uma pesquisa maior de uma tese de Doutorado que buscou verificar quais são as aproximações entre as teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, quanto a aspectos do desenvolvimento moral, e analisar quais as implicações dessas aproximações para a teoria e a prática educativa.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica. Consultamos obras centrais dos autores, que abordam questões sobre moral, e também obras periféricas. Nelas conhecemos o olhar político e epistemológico dos autores, aspectos que nem sempre são considerados e que são importantes para entender o desenvolvimento moral.

## **A MORAL EM PIAGET**

Piaget estruturou uma teoria sobre o desenvolvimento moral, compilada, especialmente, em *O juízo moral na criança* ([1932], 1994). De acordo com Freitas (2003, p. 60), “[...] pode ser entendido como um estudo psicogenético das relações entre o respeito e a obrigação moral”.

Buscou compreender como a consciência humana chega a respeitar as regras morais, e verificou que o respeito pelas outras pessoas é essencial na constituição da obrigação moral. A regra social só é considerada válida e deve ser seguida se há entre os indivíduos um sentimento de respeito que permite que a regra seja boa para todos. Há, assim, uma essência totalmente humana da moral.

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos. (PIAGET, 1998, p. 63).

O desenvolvimento moral é fruto de construções e re-construções progressivas, que se dão na interação sujeito-meio. Do nascimento aos primeiros anos de vida, vivemos uma ausência de regras, mas, ainda pequenos, somos inseridos em um contexto regrado e iniciamos a construção de tendências morais.

Piaget ressaltou que ação e consciência moral estão intimamente ligadas, evoluem no sentido da reciprocidade. Deixam gradativamente de ser egocêntricas e guiadas pelo que é externo e vão sendo permeadas pela coordenação entre o que é bom para mim e o que é bom para o outro. A consciência chega à autonomia moral quando é capaz de guiar-se por si mesma, com princípios próprios, mas considerando o todo; a autonomia moral é fruto da lei de reciprocidade que a consciência encontra nas relações de cooperação. Para o autor, “é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva” (PIAGET, [1932], 1994, p. 64).

No desenvolvimento moral a ação precede a consciência. Além de todas as características da tomada de consciência cognitiva, destacadas por Piaget ([1974], 1977), a tomada de consciência moral envolve questões de afeição mútua e reciprocidade.

“Na realidade, acreditamos que, mesmo na criança, a reflexão moral teórica consiste numa tomada de consciência progressiva da atividade moral propriamente dita” (PIAGET, [1932], 1994, p. 140).

Aquilo que aparece primeiro na ação pode estar em último na consciência, pois a tomada de consciência inverte a posição das noções. E o juízo que a criança faz de seus próprios atos é bem mais tênue do que o que faz em relação aos atos do outro, pois a ação do outro aparece mais facilmente em sua materialidade do que em sua intencionalidade.

A criança pode estar vivenciando, na prática, uma determinada regra de forma mais autônoma, enquanto, na consciência, para essa mesma regra as tendências sejam mais heterônomas. Também, pode estar na prática e na



consciência tratando uma regra de maneira autônoma e outra regra de modo mais heterônomo.

Dongo-Montoya (2017) destaca que, para Piaget, existem reações de altruísmo e partilha que são percebidas nos bebês. Mas, não é possível considerar que somente essas reações individuais levem à autonomia. Para que a igualdade e a reciprocidade se efetivem, é preciso a regra coletiva, que só é possível na vida em sociedade.

Apesar dessas primeiras reações altruístas, a coação adulta somada ao egocentrismo infantil leva a criança ao realismo moral e à responsabilidade objetiva.

Piaget relata que há nas crianças, especialmente nas menores, o realismo moral, que consiste em considerar as regras como verdades absolutas que devem ser seguidas literalmente e sem questionamentos. Também entre os pequenos prevalece uma avaliação das situações pelos prejuízos materiais ao invés das intenções empregadas. Tais posturas são heterônomas.

Mas, as experiências cada vez mais fortes de cooperação, permeadas pelo respeito mútuo e pela reciprocidade, fazem com que a criança sinta a necessidade de tratar o outro como gostaria de ser tratada, comece a coordenar pontos de vista e avaliar as regras pela própria consciência. As ações começam a ser consideradas em função das intenções e não da materialidade, com responsabilidade subjetiva.

Para Piaget, as relações cooperativas costumam acontecer especialmente nas relações entre pares. Na cooperação os sujeitos vivenciam o respeito mútuo e a reciprocidade necessária para o desenvolvimento da autonomia. “[...] desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, por que estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais [...]” (PIAGET, [1932], 1994, p. 67).

É a partir da vivência efetiva da cooperação que o espírito toma consciência das leis de reciprocidade, as regras fazem sentido e podem ser modificadas para que sejam justas para todos. Segundo Menin (1996, p. 46),

[...] primeiro a criança pratica a construção das regras, aplica-as, muda-as no grupo, cria novas... depois é que descobre que as regras não são sagradas, imutáveis, eternas... E quando a criança acha imutáveis e sagradas as regras que vêm dos mais velhos – consciência –, sua prática é ainda imitativa e egocêntrica!

Existem duas tendências morais de natureza totalmente diferentes: a heteronomia, que não se trata de um equilíbrio estável e a autonomia, o equilíbrio ideal para onde deve caminhar o desenvolvimento moral.

## **A MORAL EM FREIRE**

Freire não sistematizou uma teoria sobre o desenvolvimento moral, mas inseriu em sua obra aspectos morais que evidenciam uma forma de compreender tal desenvolvimento. Sua teoria é marcada pelo olhar para as especificidades humanas e pela luta pela superação da opressão. Ele se colocou a favor da transformação da situação desumanizadora e para isso destacou, além das questões de conhecimento, aquelas relacionadas à moral.

O homem e a mulher vivenciam relações com o mundo e com as pessoas. Freire evidenciou que as relações sociais podem ser tanto de opressão, em que prevalece a coação e as verdades são impostas para serem seguidas sem questionamentos, como relações dialógicas, permeadas por sentimentos e valores altruístas, prevalecendo a cooperação.

O ser humano, capaz de fazer escolhas e assumir responsabilidades, é ético.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. (FREIRE, [1996], 2016, p. 34).

Ao tratar da educação, Freire se preocupa com a ética. Em *Pedagogia da Autonomia* ([1996], 2016), fala que a prática educativa deve considerar a ética necessária ao educador e ao educando, em favor da autonomia. Trata de uma ética verdadeira, em que ações e julgamentos possam ser aplicados a todos.

Destacando que as relações de opressão são permeadas pela violência e conduzem a uma posição passiva e silenciada, Freire se coloca a favor das relações dialógicas, em que predomina a reciprocidade e um posicionamento mais crítico. A autonomia almejada por Freire é também moral. A educação é considerada uma possibilidade para o seu desenvolvimento.

A condição própria do ser humano é a do “Ser mais”, não um ser mais que hierarquiza, mas em que todos podem ser humanos, sem ferir a integridade do outro. As relações de opressão podam essa condição humana, elas diminuem, coisificam e violentam. Para Freire, “[...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, *o ser menos*.” (FREIRE, [1970], 2011, p. 41).

Em Freire, as relações sociais não são únicas e podem levar a formas diferentes de respeito e de relação com as regras. As opressoras levam a um respeito que é marcado pela desigualdade de forças, uma forma de submissão. As dialógicas proporcionam um respeito de sujeitos que se consideram como iguais e se valorizam. Estas últimas que levam à autonomia, verdadeira vocação do “Ser Mais”.

Freire discute a problemática da autoridade e da liberdade, com singular olhar moral. Ressalta a importância da autoridade, entendida não como autoritarismo, mas uma postura necessária à autonomia. Também trata do como a regra chega a constituir-se uma necessidade. Sua posição é de que as vivências de relações dialógicas permitem que homens e mulheres sintam a necessidade de regras legítimas.

Em Freire o desenvolvimento moral também caminha da heteronomia à autonomia, passando por transições. A autonomia, para ele, é a liberdade para fazer escolhas e assumir responsabilidades, permeada pelo respeito mútuo e reciprocidade, crítica o suficiente para levar ao engajamento pela transformação das realidades injustas e opressoras.

Freire realizou uma pesquisa específica sobre moral, preocupado com questões como as relações entre pais e filhos, ou professor e alunos, que implicam no modo de se posicionar na sociedade. Ele faz referência positiva à obra *O Juízo Moral na Criança*. Conclui que a relação dialógica e amorosa entre o adulto e a criança é capaz de superar a coação.

Baseando-me num excelente estudo de Piaget sobre o código moral da criança, sua representação mental do castigo, a proporção entre a provável causa do castigo e este, falei longamente citando o próprio Piaget, sobre o assunto, defendendo uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo o uso dos castigos violentos. (FREIRE, [1992], 2008, p. 25).

Para Freire, a liberdade é contrária à opressão; na liberdade se vive o respeito mútuo, necessário à autonomia e à democracia.

A moral em Freire é ainda encontrada em sua concepção de que a opressão coisifica a pessoa, impedindo-a de viver livremente suas escolhas e o respeito. Essa negação do ser humano é uma violência, permeada por questões morais, sobre as quais Freire não é neutro. Salienta Andreola (1999, p.76):

Na denúncia dessa perversão ontológica, que passa a ser uma perversão ética das mais nefastas para a convivência humana hoje, Freire argumenta baseado na relação dialética entre o ser e o ter, sendo o ter absolutizado por parte da classe dominante.

A opressão não é uma incapacidade intelectual, tanto do opressor como do oprimido, de se colocar no lugar do

outro, ela tem caráter especificamente moral, afetivo e social. Trata-se de uma falta de valores e sentimentos morais.

Freire tratou da tomada de consciência como essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem humana. A consciência parte da ação e evolui de um nível ingênuo e acrítico, passando por transições, e chegando a uma análise efetiva e crítica da realidade, a ponto de se tornar compromisso e ação (FREIRE, [1980], 2001). A conscientização, a consciência crítica e engajada na luta por uma realidade mais humana, é permeada por questões morais, pois não é possível se engajar na luta se não há respeito por si e pelos outros, ela engloba sentimentos altruístas que impulsionam a busca pela justiça e pelo bem comum.

Freire, como educador, insistiu na transformação das relações educativas, negando a educação reprodutora e defendendo uma educação pautada no diálogo, no respeito mútuo, que aprofunde a capacidade humana de conviver, de escolher e de ser livre.

## **ANÁLISE SOBRE O RESPEITO**

Freire e Piaget concordam que o ser humano é social, e nas relações sociais somos desafiados a equilibrar o que é bom para o eu e o outro. A regra moral deve, gradativamente, ser valorizada pela consciência, independente de controles externos.

Piaget baseia sua teoria sobre o respeito nas ideias de Bovet, para quem a moral só pode se desenvolver nas relações sociais, visto que delas vem o respeito pelas pessoas, uma disposição afetiva imposta pela presença de alguém que amamos ou tememos. Piaget concorda com Bovet que as regras por si só não geram obrigação de respeitá-las, para que o sujeito sinta tal obrigação é preciso que a regra esteja ligada a pessoas que ele respeite. “É, afirma Bovet, que a ordem não obriga por si mesma: para que acarrete na consciência o aparecimento do sentimento de dever, é preciso que o conselho emane de um indivíduo respeitado pelo sujeito” (PIAGET, [1932], 1994, p. 279).

A razão elabora as regras morais, chegando a uma compreensão formal delas. Há, durante a vida, uma diversidade de pessoas respeitadas que colocam regras, muitas vezes incoerentes, e que a razão terá que organizar. Inicialmente, o dever será devido ao respeito unilateral, fruto da relação desigual. Mas, a consciência deverá caminhar para uma moral que vai além do dever, para a moral altruísta.

Piaget prolonga a tese de Bovet reconhecendo o respeito mútuo, fruto das relações de igualdade, como o tipo de respeito que conduzirá à autonomia. O respeito mútuo é uma forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral.

Para Freire e Piaget, as relações firmadas entre os homens e as mulheres podem ser relações desiguais, de coação, como podem ser relações de igualdade, de trocas amorosas e respeitadas, em que todos se consideram e valorizam. Elas conduzem a relações distintas com o mundo e com as regras.

Segundo Piaget, o respeito unilateral, resultado das relações em que predomina a coação, é importante no desenvolvimento moral, pois leva a criança inicialmente a aceitar as instruções impostas. Para Freire, a autoridade será importante dentro do desenvolvimento moral, pois não nascemos autônomos, precisamos de orientação inicial sobre as regras. Progressivamente, pelas vivências de cooperação, em que prevalece o respeito mútuo, vão se tornando possíveis as normas racionais, em especial a reciprocidade.

O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária para a autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (PIAGET, [1932], 1994, p. 91).

Na relação entre opressor e oprimido notam-se características que muito se assemelham a primeira forma de res-

peito que Piaget descreveu nas crianças pequenas. Reconhecendo o opressor como alguém superior, o oprimido acata as regras que dele emanam e cede às suas imposições. Há uma dificuldade de reconhecer a si e ao outro na relação. A crença é de que as coisas devem ser assim, sem questionamento.

A relação de opressão é uma relação de violência, em que se nega a humanidade do outro; tem-se o outro como objeto. Quem assim procede só consegue amar a si próprio. “Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua.” (FREIRE, [1970], 2011, p. 59).

Para Piaget, o respeito unilateral é mais comum entre crianças pequenas, presas ao egocentrismo e à coação adulta, que vivenciam o realismo moral. Por sua vez, Freire, ao descrever os oprimidos, trata de adultos, que vivenciam uma espécie de realismo moral; sem condições de posicionar-se criticamente frente às relações sociais e à realidade, acreditam que as regras são inquestionáveis, as seguem ao pé da letra, creem em seu caráter divino.

Pensando as relações dialógicas e democráticas, Freire expressa a possibilidade de relações cooperativas, marcadas pelo respeito mútuo. Fala das relações em que os sujeitos se reconhecem como iguais, em sua condição de “Ser mais”, respeitando os saberes e os pontos de vista do outro.

O diálogo, amplamente defendido por Freire como essencial às relações, sobretudo às educativas, exige respeito mútuo. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens/mulheres, que mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.” (FREIRE, [1969], 1977, p. 43). No diálogo não cabe conquista ou manipulação, domínio de um sobre o outro, mas sim reconhecimento do outro como sujeito.

As relações descritas por Freire, as opressoras que ele critica ou as dialógicas que ele propõe, são marcadas pelos princípios do respeito unilateral e mútuo. Mesmo não usando a mesma nomenclatura, elas têm muito em comum com

a concepção de Piaget. Essas formas de respeito conduzem a diferentes formas de moral.

## RESULTADOS

Concluimos que as teorias de Freire e Piaget possuem fortes aproximações no que se refere ao desenvolvimento moral. O respeito é um eixo central nesse desenvolvimento para ambos os autores. A ação, prática e interiorizada, é fundamental para que o processo de desenvolvimento moral ocorra. O respeito mútuo deve ser vivenciado, de fato, nas relações, para ser reconstruído em nível de consciência. A consciência crítica, autônoma, só é possível quando predomina o respeito mútuo nas relações e as leis de reciprocidade podem fazer parte dos princípios elaborados pelo próprio sujeito.

Piaget e Freire ressaltam que o respeito mútuo, presente nas relações cooperativas ou dialógicas, é essencial para que se supere a heteronomia, para que as regras impostas pelo outro deixem de ser acatadas de forma passiva, sem reflexão crítica. Ambos concordam que as relações de coação interferem negativamente na reorganização da consciência em favor da reciprocidade e, portanto, da autonomia.

Sobre a tomada de consciência e a conscientização, partindo da ação, o sujeito caminha, não de maneira mágica, mas por progressivas reconstruções, da ação à concretização, em favor de uma transformação da sua maneira de pensar e de se posicionar. Vemos isso muito claro nas teorias de Freire e Piaget sobre moral. A moral não pode ser transmitida e não é inata; a moral é construída nas relações sociais entre os sujeitos.

Para Piaget e Freire, existem dois tipos de moral, relacionadas às duas formas de respeito. O respeito unilateral leva à moral da heteronomia, aquela em que o sujeito aceita as regras do outro sem uma compreensão verdadeira de seus princípios. Já o respeito mútuo leva à autonomia, em que há reflexão das regras, analisando se elas são boas para todos. A autonomia é o ideal moral tanto em Piaget como



em Freire. É na autonomia moral que homens e mulheres assumem uma postura altruísta, podendo agir pela transformação das relações de opressão, visando um mundo mais humano.

Piaget e Freire apontam a educação como possibilidade dessas relações de cooperação e respeito mútuo. A educação assume, então, um formato para além da formação intelectual, visa à formação mais humana, de sujeitos capazes de pensar intelectualmente e moralmente, de maneira coordenada.

## REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, B. A. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, D. R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 67-94.
- BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 296p.
- DONGO-MONTOYA, A. Prática e teoria no desenvolvimento: questão da tomada de consciência. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, SP, v. 21, n. 2, p. 235-244, 2017.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1969], 1977. 93p.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Centauro, [1980], 2001. 117p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992], 2008. 245p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970], 2011. 253p.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996], 2016. 143p.
- FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget:** um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003. 126p.
- PIAGET, J. **A tomada de consciência.** Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, [1974], 1977. 212p
- \_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. 4 ed. São Paulo: Summus, [1932], 1994. 302p.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia:** textos inéditos. Org. de Silvia Parrat-Dayán. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262p.
- MENIN, M. S. D. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.) **Cinco estudos de desenvolvimento moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

## PAULO FREIRE E MÁRIO OSÓRIO MARQUES: UM LEGADO DE EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

*Antônio Carlos Amaral<sup>1</sup>*

*Milton César Gerhardt<sup>2</sup>*

*Walter Frantz<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Abordar o tema da educação com ênfase humana é reconhecer um legado de teóricos que contribuíram com marcas no seu tempo. Trazer à tona Paulo Freire e Mário Osório Marques como educadores atentos e sensíveis ao período histórico atual é perfazer um caminho desafiador e humanizante. O ser humano é um ser que na sua constante busca se depara com situações que o desafiam a se colocar como mediador de posições/convicções que extrapolam o mero ser professor/educador. Os autores em questão trazem um grande legado de experiências, voltados para a educação e promoção da consciência do ser humano para si e em relação com os outros. Dessa forma, o artigo busca uma educação com viés humano sempre na constante luta para ser um espaço de emancipação, procurando a garantia de oportunidades para as pessoas se constituírem como seres humanos capazes de emancipar sua condição social, histórica e cultural.

**Palavras-chave:** Diálogo; Emancipação; Conscientização; Paulo Freire; Mário Osório Marques.

1 Graduado em Medicina (UFSM), Especialista em Psiquiatria (UFSM), Mestre e doutorando em Educação nas Ciências da Unijuí/RS. Contato: cons.amaral@hotmail.com

2 Graduado em Filosofia (Unijuí), Mestre e doutorando em Educação nas Ciências da Unijuí/RS, Bolsa Capes. Contato: miltoncesargerhardt@yahoo.com.br

3 Doutor em Ciências Educativas pela Universidade de Münster/Alemanha (WWU). Professor do PPGEC - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI/RS. Contato: wfrantz@unijui.edu.br

## INTRODUÇÃO

Ao apresentarmos uma reflexão sobre um possível legado de experiências exitosas e desafiadoras, do campo da educação, trazemos o pensamento de dois autores contemporâneos: Paulo Freire e Mario Osório Marques. Ambos, influenciados pelo humanismo cristão e desafiados pelas circunstâncias históricas sociais de seus tempos e lugares de vida, buscaram contribuir com a construção de um mundo mais humano e, assim, deixar um legado intelectual que pudesse ter continuidade histórica. Fizeram do pensamento crítico uma marca de suas experiências pedagógicas: Paulo Freire, a partir do Nordeste brasileiro, Mario Osório Marques, a partir do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Distantes sob o ponto de vista geográfico, mas próximos pelas preocupações com a educação popular.

A vocação para a humanização, segundo a concepção e a pedagogia freireana, é uma característica da natureza humana, que é a busca *por ser mais*, ou seja, a partir da qual o ser humano está sempre à *procura de ser mais*, instigado pela curiosidade do conhecimento de si e do meio, isto é, do mundo ao qual pertence e quer estar inserido. Freire, como um sujeito esperançoso e otimista da humanidade, transpôs isso em escritos, e obras e na vivência. Para ele, o ser humano é um sujeito de saber histórico, inacabado, que necessita se afirmar na luta por um mundo melhor. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado.” (FREIRE, 2015, p. 59)

Esta mesma vocação para a humanização se faz presente em Mário Osório Marques, que teve uma significativa contribuição, na Região Missões do Rio Grande do Sul, à fundação da FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, mantenedora da UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, espaço de ensino e aprendizagem, nascido com o intuito de potencializar a experiência de cooperação com a

comunidade regional<sup>4</sup>. Esta universidade tem no seu primeiro Programa de Pós Graduação – o Mestrado em Educação nas Ciências - uma participação assídua desse autor de muitas obras sobre educação, no diálogo entre a academia e a comunidade, configurando a interlocução de saberes.

Interlocução de saberes significa que a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, não em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, no trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação. Interlocução que se faça de saberes não apenas prévios, os saberes e cada um, sobretudo na participação de cada um e de todos na reconstrução de que resultem novos saberes, os saberes de cada específica comunidade de vida em cada determinada situação. Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespasse de uns nos outros, mas o aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros. (MARQUES, 1996, p.14)

A interlocução de saberes, apresentada por Mário Osório Marques, ao reconhecer e respeitar os diferentes saberes específicos, das diferentes comunidades de vida, apresenta um ponto de partida para o processo de educação problematizadora, próximo ao da dialogicidade, apresentado por Freire. Esta é fruto do amor, da humildade, do reconhecimento mútuo de humanidades entre os sujeitos em diálogo.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p. 93)

4 MARQUES, Mário Osório. Universidade Emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS), de 1957 a 1983. Ijuí: FIDENE, 1984.

## CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

A reflexão que propomos pretende ser uma tentativa de contribuição para trazer à tona algumas questões acerca do legado de destes autores que colaboraram profundamente com um processo de conscientização. Ambos, Paulo Freire e Mário Osório Marques, trazem um grande legado de experiências, voltados para a educação e promoção da consciência do ser humano *para si e em relação* com os outros.

O processo de humanização, emancipação, de autonomia, acontece na medida em que o ser humano se dá conta da sua condição histórica, social, política no mundo em que está envolvido. Assim, o ponto de partida para uma análise *de si das relações com os outros* é possuir uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo, isto é, como sujeitos políticos de suas condições de vida.

A emersão da consciência popular, mesmo ainda ingenuamente transitiva, procura o desenvolvimento da consciência das classes dominantes. É que a transitividade ingênua anuncia, nas massas populares emersas, a constituição da consciência de classe dominada, com que se assumem como “classe para si”. Desta forma, assim como há um momento de surpresa entre as massas populares quando começam a ver o que antes não viam, há uma correspondente surpresa entre as classes dominantes quando percebem que estão sendo desveladas pelas massas. Esta dupla revelação provoca ansiedades numa e noutras. As massas populares se fazem ansiosas por liberdade, por superar o silêncio em que sempre estiveram. As classes dominantes, por manter o “status quo”, para o que se inclinam, em função do grau de pressão naquelas, as reformas estruturais que não afetem o sistema em sua essência. (FREIRE, 1981, p.75)

Refletir acerca do processo de conscientização requer pensar sobre a ampla capacidade de diálogo e disposição de escuta. Como a educação contribuiu e continua a contribuir no processo de tomada de consciência do ser humano? Certamente, para além de meramente repassar e transmitir

conteúdos, é no ambiente escolar que o processo de humanização deve acontecer como intenso diálogo entre família – escola- sociedade e uma disposição de escuta imensa, cabendo ao professor uma mediação ampla e contextual.

## **O CICLO FAMÍLIA-ESCOLA-SOCIEDADE COMO FORMADOR DE CONSCIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO**

No entendimento do caráter social de formação da consciência humana, sendo este caráter indispensável da compreensão de Freire e Marques, apresentamos algumas intersecções dos elementos deste ciclo na formação social, conforme estes pensadores. Partimos da célula básica para o tecido social mais amplo, o ciclo formativo é composto basicamente por família, escola e sociedade, lócus da socialização dos antagonismos e opressão, mas também das possibilidades de emancipação.

A família, sob suas diferentes composições, é um espaço específico no meio social em que vive, ao qual aspira integrar-se. Desse modo, a família acaba sendo uma realização humana como um espaço de pertencimento.

É a família a forma histórica concreta na qual se exprime a unidade reprodutiva do ser humano como ser natural e como ser sócio-cultural. Como comunidade primeira, a família é o elemento mediador fundamental entre o homem e a sociedade, um diafragma protetor e, mais que isso, a matriz da unidade distintiva do sujeito e objeto. (MARQUES, 1988, p.140)

Ao abordar o tema da família, constituímos um processo amplo e desafiador, no sentido de entender essa instituição marcante da história.

Antes de qualquer proposição de trabalho com família, necessário será entender o que é família em sua complexidade, suspendendo juízos de valor, conceitos fechados, lineares e prontos, os quais produzem uma concepção reducionista de família. Pode ser útil compreender família como um sistema

aberto e interconectado com outras estruturas sociais e outros sistemas que compõem a sociedade, constituído por um grupo de pessoas que compartilham uma relação de cuidado (proteção, alimentação, socialização), estabelecem vínculos afetivos, de convivência, de parentesco consanguíneo ou não, condicionado pelos valores socioeconômicos e culturais predominantes em um dado contexto geográfico, histórico e cultural. (BRASIL, 2013, p.63)

O amparo afetivo e emocional, bem como a educação primeira passa pelo ambiente de vida em família. Segundo Mário Osório Marques (1988, p.143):

(...) o fato de a família nem sempre interpretar e cumprir com justeza suas funções básicas para a vida humana, funções dos pais e dos filhos, não deixa de ser, por seus efeitos negativos, senão o atestado da relevância social e humana e da insubstituibilidade de tais funções. Não significa isto, porém, que a possa a família subsistir insulada e fechada em si mesma. Está ela inserida no contexto mais amplo das demais instituições sociais e penetrada, com elas, das determinações da sociedade global.

No contexto escolar, entretanto, o discurso hegemônico e prepotente da inevitável condenação ao fracasso ainda está bastante atual. Em um contexto crítico, é necessário perceber e fomentar o enorme potencial de uma escola, o de formar uma cultura de paz, de solidariedade, cooperação sempre com enormes desafios de humanização dos seres humanos que por lá passam e que deixam suas marcas, as quais precisamos dar conta de entender e aprender com elas. A presença do professor não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola; é uma presença em si política. É preciso revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, é auxiliar a perfazer um trabalho enquanto um sujeito que contribui na emancipação e na constituição dos sujeitos mais humanos e conscientes. (FREIRE, 2015)

A prática educativa acaba sendo uma maneira de in-



tervir no mundo. Conforme Freire (2015), a intervenção acontece à medida que não se restringe ao conhecimento dos conteúdos ensinados e/ou aprendidos, mas num esforço de reprodução da ideologia dominante ou mesmo o seu desmascaramento. Acreditar na neutralidade da educação é desconhecer a história e assumir o hegemônico que perfaz a leitura prevalecente.

Marques, por sua vez, (1996, p. 140) ressalta a complexidade e antagonismos presentes no espaço da escola capitalista:

Ao produzir conhecimentos utilizáveis na esfera econômica, a escola exerce funções de mediação, de seleção e de transformação, entre os conceitos científicos e o mundo do trabalho, funções que não são apenas reprodutivas ou mecânicas, mas em que se confrontam interesses contraditórios, os poderes da imposição e os da resistência, os da cultura dominante e os da “cultura do trabalho”; com os trabalhadores, nas escolas e nas empresas, “lutando para manter seus conhecimentos, humanidade e dignidade”.

Com isso, amplia-se a necessidade do papel da educação como espaço de humanização. Nas suas significativas contribuições à educação, Paulo Freire insiste na questão da liberdade. Para ele esta foi uma das experiências mais marcantes nos diferentes espaços que ocupou e exerceu na sua trajetória de vida. Nesse sentido, pensar na liberdade na escola é, por vezes, colocar-se numa situação que implica em se colocar diante de enormes desafios.

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que nem sempre a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu. É preferível, para mim, reforçar o direito que tem à li-

berdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre a sabedoria a e sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim. (FREIRE, 2015, p.103)

Quando fala em liberdade, Freire (2015) aposta na autonomia que não é adquirida de maneira rápida, instantânea, mas num processo de amadurecimento do *ser para si*, enquanto *um vir a ser*. Diferentes experiências, que estimulam um comprometimento e contribuem no amadurecimento, à medida que as responsabilidades forem sendo atribuídas com respeito e liberdade.

A respeito desta questão, escreve a professora Edna Castro de Oliveira, no prefácio da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2015, p.13):

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho de professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal, o saber-fazer da autorreflexão crítica o saber-ser da sabedoria exercitados permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura criticadas verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.

A emancipação humana passa, na visão dos autores em foco, necessariamente, pelo viés da educação humana, que possibilita aos seres humanos poder usufruir desse espaço de libertação cotidiano. Na educação, contudo, é importante compreender as práticas desumanas e opressoras que acontecem no dia a dia da sociedade que, por vezes, reproduz desigualdades causando um acentuado grau de dependência das questões mais vitais tais como: saúde, ha-

bitação, educação, segurança.

## LEGADOS HISTÓRICOS E HUMANOS

Pensar o legado desses dois grandes teóricos da educação parece ser uma tarefa ousada. O que efetivamente influencia o ser humano? Para Marques (1988, p.144) na pluralidade e na multiplicidade das quais a sociedade é marcada corroboram para uma necessidade crescente da solidariedade. O indivíduo como sujeito social e humano procura se vincular a espaços de pertencimentos, nos quais ele se identifica, procurando participar, pois se constitui no ser outro distinto. O ser humano tem uma necessidade fundamental de se transformar enquanto um ser educável, deixando a si mesmo a sua espontaneidade, considerando os atributos históricos que o qualificam como um ser incompleto e inacabado. Reconhecendo a incompletude o ser humano busca, nas potencialidades que vai construindo, um amadurecimento que a educação oferece como possibilidade real e concreta.

Olhar e entender a história da educação é procurar entender as dinâmicas de humanização que aparecem pelos meandros da vida em sociedade. Por um lado, temos as elites procurando encontrar as formas de como manter os privilégios, os quais, por vezes, apresentam riscos de perda de direitos para a maioria da população. Por outro lado, temos a educação com viés humano sempre na constante luta para ser um espaço de emancipação, procurando garantir às pessoas oportunidades de se constituírem como seres humanos capazes de emancipar sua condição social, histórica e cultural.

Nesse sentido, afirma-se, a cada dia, a necessidade de apostar numa cultura democrática que permeia os espaços de decisão, que caminham por duas possíveis alternativas: criação de espaços para participação popular e o respeito às diferenças individuais (SILVA, 2014, p.169). Dessa forma, somos imbuídos todos/as de fazer frente à *capacidade de resistir e a necessidade de se organizar*, como frentes impor-

tantes pela luta da continuidade da democracia, que, mesmo sendo frágil no seu modo de ser, inspira o melhor dos modos de vivências humanas, na luta constante de um “outro mundo ser possível, necessário e viável”.

A partir do lugar que ocuparam na sociedade, na condição de pensadores críticos, Mário Osório Marques, no interior do Rio Grande do Sul e Paulo Freire como nordestino erradicado em São Paulo, percebemos que o seu legado não se restringe a um lugar fixo como algo estático. Ao trabalharem com a educação humanizadora que potencializa a consciência humana percebemos a amplitude desses dois autores que marcaram presença construtiva, no espaço, tempo e grupos sociais em que estiveram atuantes. Assim, propagar e deixar presente na memória das gerações atuais as ideias desses autores são tarefas nossas de educadores, especialmente, do campo popular, no século XXI.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde mental Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.  **Cadernos de Atenção Básica, n. 34**, Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 176 p.
- CALAI, Helena. **Educação nas ciências**: memória de ideias e práticas. Ijuí: Unijuí, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005,
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- MARQUES, Mário Osorio. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Unijuí, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Educação/Interlocução de saberes**: aprendiza-

gem/reconstrução de saberes. Ijuí. Ed. Unijuí, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia**: a ciência do educador. Ijuí. Ed. Unijuí, 1996.

SILVA, Enio Waldir. **Estado, sociedade civil e cidadania no Brasil**: bases para uma cultura de direitos humanos. Ijuí: Unijuí, 2014.



## POLITICIDADES AUDIOVISUAIS: DE RANCIÉRE A FREIRE E O ENSINO DE HISTÓRIA DO CINEMA BRASILEIRO

*Juliano Rodrigues<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este estudo teórico-crítico tem como tema o ensino de História do Cinema Brasileiro e sua delimitação se organiza através de uma aproximação entre duas questões: a (in) visibilidade da perspectiva feminina na historiografia do tema, e a problematização de uma tradição masculina e hegemônica dentro da própria cinematografia brasileira. Esta organização inquisitiva se organiza através da seguinte pergunta norteadora: como as aproximações e afastamentos entre Paulo Freire e Jacques Rancière auxiliam na compreensão do contexto historiográfico para o ensino de História do Cinema Brasileiro.

Este questionamento, e a reflexão que decorre dele, nasce da minha experiência prática no estágio docente enquanto aluno de doutorado pelo PPGCOM-UFRGS<sup>2</sup>, ano de 2016, ministrando a disciplina de História do Cinema Brasileiro<sup>3</sup> para as alunas e alunos dos cursos de Comunicação, e vai se complementando e transformando ao longo das jornadas de ensino do componente curricular de Linguagem Audiovisual Aplicada para o ensino médio técnico integrado de Produção de Áudio e Vídeo no *Campus Alvorada* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Há inúmeras diferenças entre o ensino de graduação e o médio técnico, não apenas nas dimensões do conteúdo programático, mas também nas

- 1 Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Alvorada, doutorando em história do cinema brasileiro pelo PPGCOM-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [juliano.rodrigues@alvorada.ifrs.edu.br](mailto:juliano.rodrigues@alvorada.ifrs.edu.br)
- 2 Programa de pós-graduação em comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 3 Experiência orientada pela Profa. Dra. Miriam de Souza Rossini. A doutoranda Vanessa Labre também participou como estagiária docente na disciplina.

idiosincrasias dos educandos. Estas diferenças afetam diretamente a produção de conhecimento que nasce das reflexões sobre a práxis do ensino, mas cabe também sublinhar as semelhanças. Tendo este contexto em mente, proponho como objetivo do trabalho oferecer uma discussão dos desdobramentos da Politicidade de Paulo Freire em suas possíveis tangentes com a dimensão política do conceito de estética para Rancière enquanto reflexos do próprio processo de ensino-aprendizagem. Assim, o texto se divide da seguinte maneira: esta abertura; uma seção de contextualização das questões ligadas ao audiovisual e o ensino de história do cinema brasileiro e o papel do conceito de tradição; e por último as considerações da política das estéticas (ou estéticas políticas, ou estética enquanto política, de Rancière) e o esforço freireano das politicidades como implicação da produção de conhecimento e prática de educação.

As metodologias de trabalho aqui empregadas foram as de revisão bibliográfica e análise bibliométrica de dados. Respeitando meu próprio lugar de fala, como pesquisador da área do audiovisual, e formado nesta área, é importante expressar, e que se deixe sublinhada, a ausência de suporte pedagógico que contemple o ensino de audiovisual. Os esforços nesta frente acabam sendo o recolhimento fragmentário de questões voltadas a outras disciplinas (artes, estética, teatro, literatura) para que se monte um mosaico capaz de estruturar e suportar uma prática de ensino bastante específica. Se, por um lado, esta abordagem respeita o próprio devir do Audiovisual, uma prática que, em si, dialoga com saberes de outras áreas e se mune delas para criar uma expressão original, por outro, nossos esforços acadêmicos parecem ainda não dar conta da organização de reflexões e partilha de experiências que partam das próprias idiosincrasias da área.

A revisão de estado da arte buscou nas bases de dados do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia), banco de teses e dissertações da CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), e



biblioteca da COMPÓS (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação), por trabalhos que utilizassem descritores ligados ao ensino do audiovisual juntamente com os termos: tradição, hegemonia, feminismo e crítica. Embora o número de trabalhos com estes descritores isolados seja bastante significativo, a aproximação entre metodologia de ensino no audiovisual e suas perspectivas críticas ainda permanece invisível dentro das reflexões teóricas. Este cenário pode ser lido como sintomático de uma área que ainda está em processo de organização e definição de ideias, valores e olhares que sejam, de fato, relevantes para sua própria fala. Assim, se justifica este estudo pelo sua inserção em um campo de pensamento e prática acadêmica onde a voz dos docentes não está sendo compartilhada, e, se assumirmos como uma boa prática de ensino a troca de experiências não só entre professores e alunas e alunos, mas entre todos os docentes, então que nossos esforços contemplem também a construção de um diálogo evidenciador dos anseios, sucessos, falhas, progressos e estagnações do ensino de audiovisual em diversos níveis de ensino: médio, subsequente, graduação e pós-graduação.

## **HISTORIOGRAFIA E TRADIÇÃO: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DIZEM SOBRE O QUE ESTAMOS ENSINANDO?**

Nos relatórios sobre as bilheterias do cinema nacional disponibilizados pela ANCINE<sup>4</sup>, órgão responsável pelo observatório do audiovisual brasileiro, pode-se perceber que, entre os cinquenta maiores êxitos de público, há apenas quatro filmes dirigidos por mulheres: *Lua de Cristal* (1990), de Tizuka Yamazaki, 4.1 milhões de espectadores; *Cidade de Deus* (2002), co-dirigido por Katia Lund e Fernando Meirelles, 3.3 milhões de espectadores; *Meu passado me condena* (2013), de Júlia Rezende, 3.1 milhões de espectadores; e *Cazuza: o tempo não para* (2004), de Sandra Werneck, co-di-

4 Agência Nacional de Cinema, vinculada ao Ministério da Cultura.

rigido por Walter Carvalho, 3.08 milhões de espectadores. Isto quer dizer que 92% são representados por uma figura masculina na posição de direção. A busca pela paz entre autoria fílmica e o público, um tema recorrente na filmografia nacional, certamente não é o único indicador de contundência da produção, mas é válido para que possamos pensar a respeito da visibilidade da mulher neste tipo de posição hierárquica na produção cultural, e também como reflexo da sociedade.

Se pensarmos pelo sucesso de crítica, e nos ampararmos na lista dos 100 melhores filmes brasileiros, uma votação proposta pela Associação Brasileira de Críticos de Cinema (Abraccine), a situação não é mais alentadora, apenas seis **(06)** filmes dirigidos por mulheres estão ranqueados: *Cidade de Deus* (2002), de Katia Lund e Fernando Meirelles, 8º lugar, e o único a aparecer nas duas listas, *A hora da estrela* (1985), de Suzana Amaral, *Terra Estrangeira* (1996), de Daniela Thomas e Walter Salles, 47º lugar, *Que Horas Ela Volta?* (2015), de Anna Muylaert, 71º lugar, *Bicho de Sete Cabeças* (2001), de Laís Bondanzky, 72º lugar, *Mar de Rosas* (1977), de Ana Carolina em 81º lugar.

Enquanto a produção segue esta lógica de baixa representatividade de produção capitaneada por mulheres, a historiografia não apresenta uma realidade diferente. Em um levantamento bibliométrico que tentou compreender qual a representatividade das autoras e autores que a própria academia estava reproduzindo, foram analisadas as referências de trinta e três (33) teses e dissertações sobre o cinema brasileiro, oriundas de universidades de todo o país. Com este procedimento, chegou-se a um dado bastante significativo sobre a incidência da voz feminina acionada para reflexão e legitimação da reflexão historiográfica: das 507 vezes que alguma obra sobre o cinema brasileiro foi citada, apenas dezoito (18) vezes, ou seja, 3,5%, recorreu-se à produção de uma mulher, senda esta unicamente representada pela pesquisadora Raquel Gerber. Em contraponto, as três vozes mais citadas, Glauber Rocha, Ismail Xavier e Jean-Claude

Bernardet, representam 45% das obras citadas. A conjunção destes dois cenários ajuda a compreender uma situação que pode e deve ser encarada como um problema a ser atacado dentro e fora do meio acadêmico, isto é, as necessárias problematizações, pesquisas e reflexões sobre o olhar feminino nas suas diversas instâncias, aqui recortado pela produção cultural. Este questão, ilustrada pelo baixo índice de visibilidade de produção filmográfica e histórica, foi detectado e problematizado pelas alunas dentro de sala de aula. Em sua apresentação de seminário elas questionaram os diferentes contextos sociais que poderiam ter construído as condições para esta situação e trouxeram dados periféricos em contraponto às questões em posição hegemônica para ilustrar a representatividade crescente da produção organizada por mulheres.

Michel Foucault, em *Arqueologia do saber* (1997), propõe que, na elaboração da escrita historiográfica, há uma tessitura de “fragmentos enunciativos dispersos” que não podem ser dissociados de suas dimensões extra-gramaticais de fundo sócio-ideológico. As próprias regras e normatizações não partem de idiosincrasias da historicidade e seus objetos, mas de interesses outros que, com diferentes forças, afetam o discurso histórico. Ou seja, o filósofo francês está, em uma primeira instância, nos alertando para a maneira como vinculamos a produção de uma historiografia a um crivo de organização dos fatos, evidências e documentos pautados por uma imposição superestrutural. Aquilo que está no centro da preocupação ideológica do discurso coloca no seu centro aquilo que favorece a sua própria manutenção. No caso da historiografia, não há uma valorização da coerência documental do passado se ela destoa das posições ideológicas de seu contexto. Em outras palavras, se no contexto cultural não se imagina a mulher na posição privilegiada de autoralidade, logo, o imaginário deste momento é desprovido dessa possibilidade. E isto se mantém sem que percebamos, esta é a armadilha ideológica: replicar sem se dar conta da ausência de questionamento. Esta ideia

aqui, para Foucault, se configura como uma permanência fabricada, imposta, cujo principal resultado é o apagamento das idiossincrasias e individualidades dos sujeitos.

Se, para Foucault, a tradição é uma forma de repetição que visa dar uma importância singular a um conjunto de fenômenos sucessivos e próximos, agrupa díspares, reduz diferenças e isola seus objetos contra um fundo de permanência imposta podemos postular que, a própria elaboração de um plano de ensino que esteja ciente da diacronia dos contextos que fabricam a teoria que se visa ensinar, deve, no seu centro, desarticular estas centralidades e limitações de imaginários históricos (neste caso) e estabelecer um vínculo mais justo com as questões em estado de periferia, aqui, a produção teórica e cultural das mulheres.

Talvez o grande desafio enfrentado pela instância de ensino, neste caso preocupada com a história do audiovisual, seja o de estabelecer e ofertar um esforço reparatório frente a uma situação social de injustiça e desigualdade de gênero que vem se perpetuando estruturalmente ao longo dos anos sem ser abalada por uma perspectiva crítica específica de seu nicho de fala – como o próprio ensino de audiovisual pode repensar suas práticas diante da necessidade de construção de uma equidade de gênero? Se, por um lado, há uma diferença abismal entre o povoamento e a visibilidade do protagonismo feminino e do masculino na produção e teoria fílmicas, e as próprias evidências amparam isto, por outro, é inadmissível que se continue deixando as marcas do feminino em uma porção periférica daquilo que é ensinado e proposto para alunas e alunos. Sendo assim, é possível compreender a construção de um modelo crítico de ensino como uma operação tanto técnica quanto teórica.

Sua dimensão técnica está ligada à sensibilidade da educadora e do educador ao lado da compreensão, de um lado, do repertório das alunas e alunos, e de outro, das suas próprias curiosidades por conhecimento e acesso à materiais sobre o que pretende trazer para a esfera do ensino. Assim, de maneira pontual ao que tange esta reflexão, a ela-

boração do material de ensino deve ter um cuidado pontual em incluir obras e perspectivas marcadas por uma não masculinidade<sup>5</sup>: plano de aula; súmula; referencial prático; referencial teórico; demais instrumentos de auxílio.

Ainda, acompanhado disso, se defendermos a ideia do ensino do audiovisual como uma das ramificações da educação estética das pessoas, do refinamento do sensível, e o podemos fazer amparados pela noção de estética como “identificadora de uma cognição e produção de sentido através das sensibilidades e do conhecimento sensorial” (GOLDMAN, 2005, p.255)<sup>6</sup>, é possível perceber o alto valor para o campo que a partilha das experiências de ensino e diários de aula podem ter ao nos tornarmos cientes da trajetória e obstáculos que os Outros enfrentam ao também lidar com um mesmo insumo de ensino. Como consequência disto, torna-se viável que nos tornemos mais empáticos como conjunto de educadores e também favorece a compreensão das práticas de ensino mais adequadas que focam a construção de uma educação estética para as alunas e alunos já criticando a tradicional imposição masculina que produção, crítica e historiografia representam. Se, para Freire, a opressão faz parte da própria concretude que compõe a realidade histórica que nos pertence, do qual somos, ao mesmo tempo protagonistas e agentes assujeitados (na sua porção foucaultiana), então a manutenção das desigualdades sociais pode ser vista não apenas como condição pontual dos desencadeamentos políticos e sociais, mas também como um projeto ideológico que trabalha a favor desta manutenção de desigualdade.

## **POLITICIDADE, ESTÉTICA E ENSINO**

Das várias questões tratadas por Paulo Freire ao longo de sua jornada na educação, talvez possamos olhar para as implicações políticas, não partidárias, mas refletoras de

---

5 Aqui, aliando tanto as marcas do feminino quanto das teorias e produções elaboradas por pessoas que se identificam como LGBTQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*).

6 Tradução do autor.

um modelo de pensamento e organização ideológica, enquanto fio condutor das redes conceituais e próprias construções teóricas. O exercício filosófico, ensurdecedoramente silencioso na sua contemplação aparece como um método de trabalho ativo, muito mais do que uma fonte passiva de elucubrações. Nestes termos, Freire dá um protagonismo grande para a cultura popular, que traz consigo a necessidade de transmitir estas vivências não apenas enquanto prática cultural, mas como uma das dimensões próprias do ensino. Esta estratégia visa a conscientização de nossa própria historicidade, algo inerente ao protagonismo do ensino libertador para autonomia e que parte do âmbito familiar, e deveria evoluir dentro dos ambientes escolares, formais, informais e não formais de educação. Contudo, há uma dimensão alienadora que domestica o conhecimento, e, ao colocá-lo contra um pano de fundo de permanência, apaga as diferenças, as particularidades históricas interpessoais do povo e se constrói a serviço de um modelo ideológico muito particularizado. Certamente devemos refletir sobre que modelo ideológico é este, e Freire nos instiga a isso ao longo da construção de sua ideia de autonomia. Central para a educação está este modelo crítico que visa a autonomia, a liberdade, o pensamento insubordinado às imposições civicamente questionáveis.

O pensamento de Rancière, majoritariamente voltado para o questionamento da estética e suas implicações, não é diretamente ligado ao pensamento de Freire. Não foram encontradas citações a Freire em seus trabalhos e não há como aferir se desconhece as ideias do educador pernambucano. Entretanto, algumas questões centrais a ambos os filósofos legitimam esta aproximação orgânica na medida em que há uma valorização das noções de partilha, com pontos de toque e afastamento, as implicações políticas desta partilha enquanto posicionamento particular e de grupo, e, também, enquanto contingência da ordem social. Jacques Ranciere dissocia a estética de uma teoria da arte, ou filosofia purista do belo, também não a restringe a estetização, mas a

enquadra como uma distribuição da sensível como formas sensorialmente percebidas de ação, produção e reflexão sobre o mundo. O binário partilha-censura aparece como um dos organizadores deste tipo de pensamento, visto que aquilo que é mostrado, em grande parte, opera como “sombreador” de algo que é optado por não mostrar. Este tipo de decisão, para Ranciére, carrega uma dimensão política de larga escala, especialmente quando atrelada a construção histórica das desigualdades e as próprias práticas de ensino. A estética, dentro deste recorte teórico, opera como “um sistema de formas ‘a priori’ determinando o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência”. Estes jogos de visibilidade dão conta das questões clássicas inerentes ao pensamento sobre a imagem, som e demais sensorialidades, mas também se inscreve politicamente enquanto possibilidades do próprio sensível: o ato criador é um ato que fala da possibilidade de sentir algo de determinada maneira tanto quanto fala da materialidade de sua obra. Ainda no jogo binário, as visibilidades alertam também para possíveis invisibilidades. Como podemos perceber, de certa maneira, em uma preocupação direta de Paulo Freire:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou seu inconcluso é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. (FREIRE, p.22, 2002)

Este ponto de toque une Ranciére e Freire. Aquilo que é partilhado e tornado comum é filtrado pelo panorama ideológico da cultura dominante vigente. Os esforços

de reconfiguração disto estão atrelados à práticas culturais do pensamento crítico, da formação crítica que nasce na família, perpassa a escola e termina de se formar na própria constituição do sujeito adulto. Neste ponto, Freire e Ranciére apontam, por lados diferentes, mas com uma mesma condição enfática, para a necessidade de atualizar continuamente as formas de partilhar e distribuir aquilo que é sensível: para Freire, através da autonomia, da construção de uma sociedade embasada por um modelo crítico de ensino; para Ranciére como um esforço político-coletivo desdobrado nas diversas camadas sociais e de ação subjetiva dos indivíduos. A manutenção do *statusquo* de nada serve, em uma ponta, para a construção freireana da autonomia, e na outra ponta, para a atualização das possibilidades do próprio Sentir. Ambos, Freire e Ranciére estão apontando para uma necessidade essencialmente política de luta por reconfigurações do que é partilhado, vivenciado e experienciado. Pallamin (2010) ao refletir sobre as implicações políticas da partilha da sensível de Ranciére, comenta que “Ampliar a esfera pública, na compreensão do filósofo, não significa estender o campo de ação do Estado sobre a sociedade. Significa minimizar os espaços de domínio das oligarquias, tanto no plano social quanto estatal (Pallamin, 2010, p.09)”. Nesta questão, Pallamin ainda comenta que a lógica da distribuição e compartilhamento do sensível não coincide com a esfera do político, mas que o próprio político delimita socialmente o campo social em que é possível tornar efetiva esta partilha. Neste ponto, da ampliação da esfera pública como espaço de resistência às oligarquias que permeiam o sensível, podemos perceber um forte ponto de toque entre Freire e Ranciére, ambos ressaltando a problemática do social, da prática da cidadania enquanto alvo de uma pressão ideológica que na maioria das vezes doméstica e tinge os entendimentos possíveis sobre o mundo, algo de outra forma alertado pelo conceito de tradição, trazido aqui nas ideias de Foucault, que o explica através de sua capacidade de reduzir as diferenças e criar



um fundo irreal de permanência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire aponta a educação para a cidadania, para a autonomia, fundamentada enquanto pensamento crítico como uma forma de combater as desigualdades sociais e instituir uma esfera de educação baseada na partilha, na construção coletiva. Racnieri, por sua vez, vê no empobrecimento ideológico da sociedade uma fonte de restrição de possibilidades do sentir, um processo de sujeição da individualidade a uma oligarquia superior que determina aquilo que pode ser sentido e partilhado. Os entendimentos da sociedade, analisados temporalmente tão distantes, se tocam, e reverberam uma necessidade de repensarmos sobre estas questões, em especial o papel da educação e do que educamos, para quem educamos. Muito particularmente, no caso deste estudo, há o problema das vozes hegemônicas contando uma história do cinema brasileiro de maneira em que suas próprias sensibilidades estão cerceadas e impedidas de serem partilhadas nas sua potência histórica mais ampla, talvez seja o momento de revisarmos estes entendimentos históricos e darmos uma voz mais protagonista para aquelas e aqueles que acabam sendo silenciados por tradições não questionadas, políticas de ensino que apenas replicam discursos e vivências que acabam deslegitimadas pelo próprio discurso histórico.

Se a pergunta inicial era “como as aproximações e afastamentos entre Paulo Freire e Jacques Rancière auxiliam na compreensão do contexto historiográfico para o ensino de História do Cinema Brasileiro” torna-se evidente que a resposta não se encerra nesta discussão, o exercício reflexivo sobre o papel da educação, sua sistematização, impactos e organizações deve estar sempre no horizonte de educadores e educandos. Revisitar os métodos, bibliografias, questionar os conhecimentos já consolidados é a única maneira de continuamente aferir se não estamos perpetuando alguma injustiça, ou, como dito anteriormente, colocando

algo em um fundo de permanência que acaba por apagar as subjetividades, delimita o que entendemos como a partilha do sensível e atrasamos o processo de autonomia e de luta contra as desigualdades.

## REFERÊNCIA

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo – SP: Paz e Terra, 1996.

GOLDMAN, Alan. The aesthetic. *In*: GAUT, Berys; LOPES, Dominic Mclver (Orgs.). **The Routledge companion: Aesthetics**. New York, NY, EUA: Routledge Publishing, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Exo/ Editora 34, 2005.

PALLAMIN, Vera. **Aspectos da relação entre o estético e o político em Jacques Rancière**. Risco, n.12, FAU-USP, 2010

## QUE DIÁLOGO PODEMOS ESTABELECEER ENTRE PAULO FREIRE, ÁLVARO VIERA PINTO E PIERRE RABARDEL

Ana Maria Marques Palagi<sup>1</sup>

São Leopoldo, 11 de abril de 2018.

Caros Educadores,

Após minha tese<sup>2</sup>, nasceram mais inquietações. No memorial inicial escrevi: Fizeram-me professora aos 13 anos, em uma classe multisseriada. Tive um grupo de 11 alunos, 2º ano, que não conheciam silabação mínima, ou seja, BA, LA, DA, etc.; no entanto, tinham a *Cartilha Caminho Suave* decorada. (...)!

O que fazer? Como fazer?

Então ordenei:

– *Crianças, guardem as cartilhas!*

Foram todas guardadas, na saudosa carteira de mãe, com assento duplo.

– *Olhem lá fora... O que vocês estão vendo?*

– *Uma mata, professora.*

Olhei e já não era apenas natureza - assim como Ivo não viu apenas a Uva com os olhos, (Freire, 2015), vimos a MATA carregada de significados, quase como se vislumbra a esperança de uma libertação. Olhei novamente, e em um momento - quase que mágico - voltei firme e escrevi no quadro, com um giz branco: MATA. Tenho em mente, depois de 40 anos, o local do quadro em que a palavra foi escrita. Era o início da humanização daquele objeto, e nossos Ma, Me, Mi, Mo, Mu; nossos Ta, Te, Ti, To, Tu tornaram-se quase uma canção de libertação. Linguagem e realidade. Objeto e Cultura.

1 Secretaria de Estado da Educação do PR. SEED. Grupo de Pesquisa Educação Digital. CNPQ. marquespalagi@gmail.com

2 Tese em Educação. UNISINOS.

Outras palavras como Asno, Dado, Dragão, Frade, Gravata, Elefante, Foguete, Zebra e Zabumba foram lidas mais tarde, pois foi necessário estabelecer relação com o objeto, pois é nesta relação com a realidade, neste sentido de pertencimento, nos atos de criação, recriação e decisão, que o homem dinamiza, domina a realidade e a humaniza. (FREIRE, 1999).

Vieram tantas outras palavras-mundo, daquele cotidiano empoeirado, de parques instrumentos, mas rico de significados: vieram então cipó, poeira, poço, grama, balde, água e assim fomos lendo nossa realidade. Já não era mais natureza, era cultura, e nosso *caminho* começou a se tornar realmente *suave*.

Conheci, mais tarde, as escritas de Paulo Freire, percebendo-me neste universo de que não era apenas uma silabação, nem um “trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu [...]” (FREIRE, 1986, p. 21). Alfabetização é um movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo. (FREIRE, 1986). Estávamos compreendendo nosso fazer na natureza, utilizando as ferramentas, no domínio exclusivo do homem, pelo trabalho, que é a História e a Cultura (FREIRE, 2005). Nesse processo de humanização o homem vai se emancipando.

Teríamos conseguido transpor o Tijolo de Freire, a Mata da professora Ana para o de que dispomos em nosso tempo? Na trajetória histórica do homem, ele se constrói a partir de suas necessidades e das ferramentas de que ele já dispõe, que ele cria e recria, e se nos pensarmos como seres já completos, por aquilo de que dispomos num determinado tempo, estaremos, Caros Educadores, negando a historicidade da humanidade. Pela técnica, pela sua forma de fazer no mundo, o homem dá sentido à sua existência, pois ele não aperfeiçoa apenas o objeto, mas imprime a marca de seu conhecimento.

Hoje em um mundo já povoado de outros instrumentos, de tecnologias digitais, ao deparar-me com os conceitos de Educação, desenvolvimento, tecnologia, em minha linha de pesquisa 3 (Unisinos), percebi a necessidade em ligar

Educação, que gera desenvolvimento; desenvolvimento que gera emancipação, a partir das técnicas que criamos e adquirimos e das tecnologias que compreendemos.

No doutorado, já lido e saboreado Paulo Freire, apresentaram-me um Vieira Pinto preocupado com os *conceitos de Tecnologia*; depois, soube da amizade e dos trabalhos desenvolvidos juntos, principalmente no Chile. Logo em seguida, Rabardel entra no campo de minhas leituras e começo a fazer conexões.

Voltemos. Quando Vieira Pinto (1960, p. 69) afirma que “É a operação do trabalhador, que imprime em cada caso à substância bruta original propriedade. E com essa elevação surgem concomitantemente novas características do objeto”. Em Freire se completa: “como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade.” (2005, p. 132).

Rabardel denomina a isso de instrumentalização: “onde o sujeito seleciona, re-agrupa, modifica e produz funções, atribui propriedades aos artefatos, transforma suas estruturas, seu funcionamento, etc. O sujeito enriquece o artefato.” (BORGES, 2004). Minha mata não era apenas uma Mata.

Mas esse instrumento, para Rabardel, porta propriedades fundamentais: “(a) mediação entre o sujeito e o objeto da ação; (b) meio de ação e de atividade, oferecendo ao sujeito um arco de possibilidades de ação; (c) operacionalidade, na medida em que realiza parte do trabalho do sujeito; e (d) portador de experiência acumulada em termos de aquisição cultural da espécie humana” (FERREIRA, 1997, p. 207).

Freire fala do barro e do tijolo, das penas e do arco e da flecha, enfim dos instrumentos e Rabardel (1995) então afirma que é pela evolução dos esquemas de exploração que ira diferenciar o instrumento de um perito para um principiante, pois os instrumentos não são construídos a priori, eles são construídos pelo usuário quando esse se apropria e os integra a sua atividade, tais como as penas

que saem do pássaro (natureza) e são transformadas pelo trabalho (cultura).

Freire já havia dito, que o homem:

Descobre que, ao prolongar os seus braços 5 a 10 metros, por meio do instrumento criado, por causa do qual já não necessita apanhar sua presa com as mãos, o homem fez cultura. Ao transferir não só o uso do instrumento, que funcionalizou, mas a incipiente tecnologia de sua fabricação, às gerações mais jovens, fez educação. (FREIRE, 2005, p. 136).

Chegamos, então, à pergunta que me motiva escrever esta carta: Rabardel, ao falar de instrumentalização, estará falando do homem que prolonga o braço com o instrumento que criou, o barro, a pena, que foram selecionados, agrupados, modificados, produzindo funções, enfim foram enriquecidos, tornando-se tijolo, enfeite, arco e flecha, como observa Freire, ou ainda, em Vieira Pinto (2005, p. 136) “A máquina parada não reflete seu potencial, no entanto, ao trabalhar ela se converte em instrumento de modificação do mundo e, como tal, passa a desempenhar um papel ativo no mundo”?

Não basta então ao sujeito transferir apenas o uso do instrumento, que funcionalizou (Freire, 2005), mas a relação que ele tem com os processos, à qual Rabardel, denomina instrumentação, pois são os processos relativos aos sujeitos, quanto “à emergência e à evolução dos esquemas de utilização e de ação instrumental: sua constituição, sua evolução para acomodação, coordenação e assimilação recíproca, a assimilação dos produtos novos aos esquemas já constituídos etc.” (RABARDEL, 1995, p. 11, Tradução livre, João Monlevade).

Não basta a construção do artefato, esse deve se constituir em um instrumento a partir da apropriação pelo sujeito, em uma situação de uso, por meio de uma ação, que podemos denominar trabalho.

Em Rabardel, os sujeitos, ao transformarem os artefatos em instrumentos, ao mesmo tempo se transformam;

Vieira Pinto, por sua vez, confirma que são as ações do sujeito que imprimem as novas características do objeto, e Freire fala do processo histórico e da cultura; do trabalho humano, e por essa ação altera sua realidade e se transforma.

Que esta carta desperte novos diálogos, em Freire, Vieira Pinto e Rabardel, na perspectiva da natureza do artefato, da passagem deste ao instrumento. Da instrumentalização e da instrumentação.

Vamos dialogar?

Com carinho, Ana Maria.

## REFERÊNCIAS

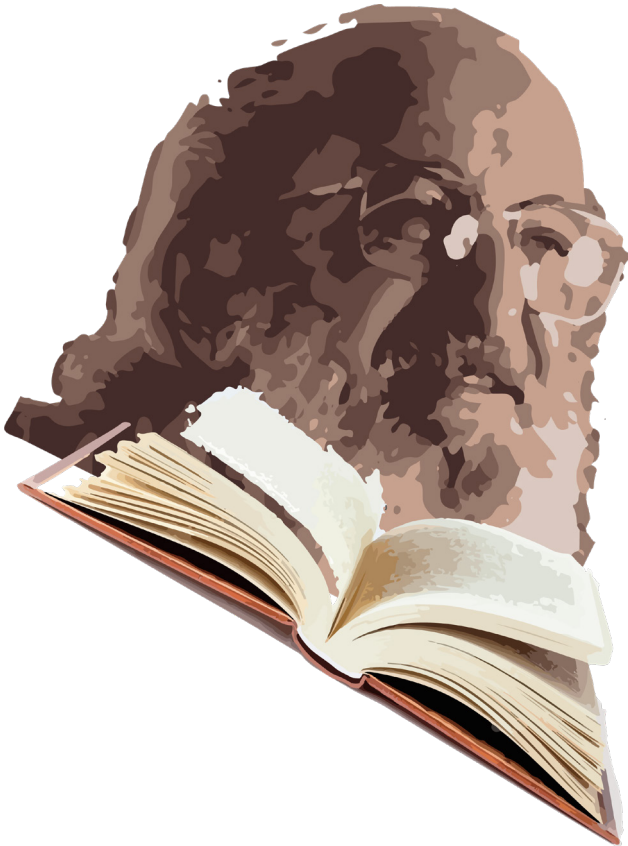
- BORGES, Martha Kaschny. **Educação e tecnologias digitais:** uma proposta de inclusão digital destinada a professores em formação. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/133-TC-D2.htm>>. Acesso em: abr. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRA, Mario César. **Conflito de interação instrumental e falência cognitiva no trabalho bancário informatizado.** Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 203-219. 1997.
- FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez. 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies:** une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

\_\_\_\_\_. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

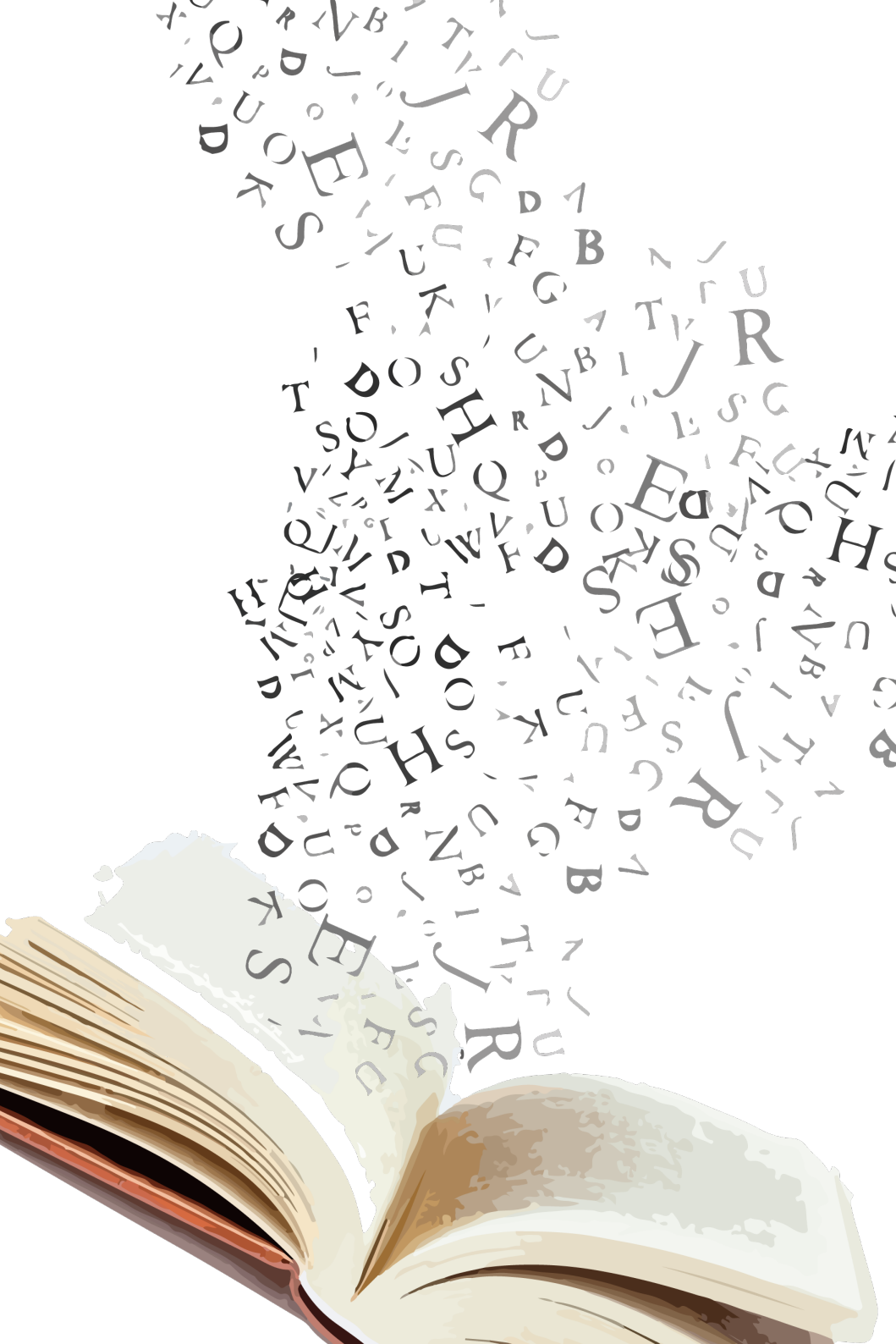
\_\_\_\_\_. **Consciência e realidade nacional.** Rio de Janeiro: ISEB, 1960.



## **EIXO 12:**



## **Paulo Freire e educomunicação**



## A DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE: DESAFIOS À ERA DIGITAL

*Adilson Cristiano Habowski<sup>1</sup>*

*Natália de Borba Pugens<sup>2</sup>*

*Elaine Conte<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O estudo, de alicerces hermenêuticos, discute a pedagogia do diálogo e suas perspectivas na era digital, a partir dos estudos de Paulo Freire. O diálogo surge como uma forma de emancipação atrelada ao movimento dialético do discurso e da vida dos sujeitos que, diante das tecnologias digitais, ganham um novo espaço coletivo, o ciberespaço, que são comunidades virtuais na era digital em que vivemos. Assim, o processo de emancipação dos sujeitos através da educação na era digital acontece através do diálogo sensível entre educador, educando e as próprias produções tecnológicas, o que permitirá a construção de novos conhecimentos e relações com o mundo, contribuindo para o desenvolvimento do pensar crítico, questionador e transformador da realidade, para além das aparências e dos modismos. A capacidade de acessar experiências estimuladoras de situações, decisões e de responsabilidades no mundo, por meio de atos de reconhecimento digital e de criação educativa, possibilitam a abertura ao (re)conhecimento da realidade plural no acréscimo da conversação com as diferenças, enquanto comprometimento com a intersubjetividade da compreensão, em um processo interdependente rumo à pedagogia do diálogo.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Diálogo. Era Digital. Educação.

1 Mestrando em Educação na Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS. Bolsista CAPES/PROSUC. Integrante do grupo de pesquisa NETE/CNPq. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade La Salle - Canoas. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq. E-mail: nataliaborbapugens@gmail.com

3 Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - UNILASALLE e líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

## INTRODUÇÃO

A capacidade de diálogo humano vai muito além de uma perspectiva filosófica, mas torna-se uma forma de se relacionar com o mundo, de aprender com suas adversidades, com as formas de vida e de linguagens. Freire (2005) destaca que a prática pedagógica desenvolvida sob a perspectiva crítica e participativa, de sujeitos dialogantes na vida social, envolve o movimento de pensar vinculado ao outro e aos processos de ensino e de aprendizagem, como um ato educativo transformador do mundo. Uma educação através do diálogo com as tecnologias digitais requer uma visão humanista e crítica que é tecida em conjunto, para que se possa (re)construir os saberes, conforme as necessidades percebidas para reaviar as ações que conduzam a um mundo mais justo e equânime, diante dos progressos e retrocessos da autoridade epistêmica.

Ante a esses preceitos, o debate tem como norte a seguinte problematização: na era digital, quais características suscitam a interação dialógica de Freire para refletirmos sobre as possibilidades de aprender com os outros por meio das tecnologias digitais em espaços reconstrutivos de aprendizagem? Para isso, desenvolvemos uma revisão de literatura, com base em estudos e leituras de Freire. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa hermenêutica, já que busca, não só compreender o processo de diálogo frente aos desafios da era digital, mas também interpretar criticamente as perspectivas que estão em voga. Ancorados nos pressupostos de Paulo Freire, buscamos realizar um diálogo para uma melhor compreensão do tema, pois sempre que interpretamos algo no mundo formamos a nós mesmos e nos (re)educamos mutuamente. A interpretação decorre de uma palavra de abertura em relação ao outro, de um texto, de um gesto, de um símbolo, de uma atitude, de uma pessoa que reage a uma situação no mundo com capacidade de reflexão e interação. A hermenêutica é uma atitude compreensiva sobre aquilo que vemos, lemos, percebemos, vivenciamos, criando uma cultura dialética imersa em dife-

rentes tradições e experiências, em movimento para nos (re) conhecer a partir das experiências no mundo. Assim sendo, tematizar a compreensão como modo fundador da pedagogia dialógica lança questões críticas sobre o que é educar, aprender, compreender, pesquisar e viver o diálogo, para dar conta da singularidade das pessoas no mundo.

## **A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE**

Nas obras de Paulo Freire vemos a educação como um meio de emancipação dos sujeitos marginalizados em uma sociedade marcada pela injustiça e desigualdades sociais, que acabam criando um círculo perverso entre opressores e oprimidos. A chamada educação bancária, que estabelece na figura do professor como um depositante de conhecimentos verdadeiros, revela um imaginário social inscrito em uma cultura opressora em que vivemos, já que não dá espaço para o diálogo e a resistência crítica. A luta de Freire esteve em mostrar ao mundo que o professor não é um mero transmissor de informações e conhecimentos, mas um problematizador, um conscientizador que desafia e instiga a busca por informações e conhecimentos, estimulando a pesquisa inquieta, motivando a curiosidade com o intuito de promover uma relação dialógica entre os sujeitos. Hoje, além da luta pela democratização da sociedade, vivenciamos a luta pela democratização das tecnologias, o que Freire já percebia em sua trajetória e experiência de vida. O dizer e pronunciar o mundo implica (re)criação constante de si na relação com o outro no mundo, o que não é possível com absolutização de uma resposta ou sem uma postura de abertura ao diálogo.

[...] É o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pela qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82-83).

Freire (2005, p. 93) destaca que “se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles”. Nos ambientes de encontro e reconhecimento recíproco, nos círculos de cultura ou através do dialógico, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p. 95). Nesta perspectiva, Freire destaca que não existe diálogo sem o amor do falar e do ouvir o outro, pois é da linguagem que surge o conhecimento, que está na capacidade de interpretar com autonomia e ler as realidades da sociedade. Freire destaca que para o diálogo acontecer é preciso uma fé nas pessoas, através da capacidade de (re)inventar e praticar a estima social, como um elemento preciso antes de qualquer diálogo. Afinal de contas, pessoas dialógicas e com a capacidade crítica têm ciência de que podem transformar o mundo e transforma-se na experiência da solidariedade que encoraja o outro a (re)aprender na tolerância e no interesse afetivo do reconhecimento e da autoconfiança.

O diálogo nos fornece possibilidades para a utopia esperançosa, pois não há diálogo sem a esperança que frequenta a busca de mudanças para os avanços e melhorias da vida humana. Conforme Freire (2005, p. 95), “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”, não de forma ingênua, acomodada e receptora, mas possuindo a capacidade de saber discutir conteúdos e renová-los permanentemente, através da geração de um pensar e agir crítico, pois não há o diálogo verdadeiro sem a autoestima e abertura ao pensar do outro. Freire observa que a capacidade de diálogo é a abertura ao olhar e escutar o outro, à inquietação e à curiosidade de aprender e transformar com o outro, indo além da uniformização ou homogeneização das consciências, “porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz

ao outro” (FREIRE, 2006, p. 118). Na perspectiva freireana, é através da relação de diálogo que se dá início ao ato de ensinar com as ações participativas de pesquisa e de (re)elaboração própria e coletiva, nas quais somos ativos, autônomos e motivados a (re)conhecer ações, interpretações como autores do conhecimento social. A autonomia faz parte dos processos educativos juntamente com a capacidade de autorrespeito e (auto)crítica, de auxiliar os estudantes a criarem o hábito de fazer leituras e relações no ato de aprender. Esse diálogo não pode reduzir-se a uma postura de impor ideias ou apenas trocá-las, ou seja, “o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível”. (FREIRE, 2006, p. 118).

Aprender a decodificar a realidade implica motivação, que confere a busca de sentido e esforço ao envolvimento no diálogo enquanto troca recíproca e autocriação, o que requer resistência crítica que se distingue de um desempenho, visando a concorrência argumentativa em que o objetivo é o convencimento, mas como sujeitos de capacidades. Por essa lógica, em uma sociedade opressora, as possibilidades de diálogo são atrofiadas através de informações desconexas e sem sentido, pois só ocorre “entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos”. (FREIRE, 2005, p. 123). A ideia da educação problematizadora instiga no educando a capacidade de pensar através de questionamentos, de buscas por respostas diferentes à educação tradicional, chamada de *bancária*, que apresenta o conhecimento pronto para o educando, com perguntas e respostas únicas. A problematização pode partir do educador e do educando, porém, precisa ser retroalimentada sempre em constantes diálogos com as diferenças culturais.

Para Freire, o diálogo surge do encontro com o outro e este não vive sem tal prática, já que o diálogo humaniza e o torna crítico do mundo em que vive, podendo assim transformá-lo, pois não há transformação, nem compreen-

são sem a conversação. Dessa forma, o diálogo tem algo de libertador e contribui para a emancipação do agir intersubjetivo. A educação problematizadora contribui para a formação de sujeitos críticos, pensantes, pois instiga os participantes a questionar o mundo, perceber a condição humana de inacabamento e a buscar novos conhecimentos. O sujeito crítico é o que provocará as mudanças na sociedade, pois ao desenvolver sua criticidade deixa de ser um indivíduo alienado e passa a ser um sujeito questionador das desigualdades e antagonismos da sociedade em que vive, já que percebe sua condição de oprimido. Assim, Freire (2005) desenvolve uma pedagogia crítica a fim de contribuir para a desalienação do homem.

Na medida em que o diálogo ganha espaço na sala de aula é natural que surjam conflitos de opinião no início, já que a maioria está acostumada com professores que trabalham desenvolvendo um monólogo na sala de aula. Com isso, os educadores precisam dialogar sobre a importância das diferenças, da convivência, do (auto) respeito, do (re) conhecimento do outro, do estranho, reprimindo a agressividade e a violência, para assim tornar a sala de aula um espaço sensível e harmonioso na partilha de aprendizagens sociais. O educador precisa mostrar a necessidade do diálogo para aprofundar os conhecimentos e as leituras de mundo, o que, para Freire (1980), deve ser desenvolvido com amor. “O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo”. (FREIRE, 1980, p. 83). Na escola tradicional, percebe-se que a interação entre estudantes acontece muito pouco, com isso, a comunicação entre estes durante as aulas é quase nula, já que neste modelo de educação se prioriza a relação impositiva professor-aluno. Com isso, valorizar o diálogo entre todos é buscar uma maior aproximação da educação com a vida na escola ligada à pressuposição do reconhecimento recíproco, para que



assim brotem aprendizagens evolutivas num processo formativo coletivo.

## O DIÁLOGO NA ERA DIGITAL

As tentativas do uso das tecnologias na educação demandam rupturas e resistências ao novo para abrir-se ao horizonte do pensar, que só faz sentido no diálogo com a tradição cultural. Freire (1996) nos afirma que é através do diálogo que sistematizamos o conhecimento tecnológico, uma vez que trabalhamos criticamente a inteligibilidade das questões e a sua comunicabilidade sustentada em outras análises, tornando-se imprescindível para uma educação emancipadora e libertadora. Assim, compreender e integrar as tecnologias exige a disposição de enfrentar e aceitar o desconhecido, na ameaça incluída nos próprios artefatos tecnológicos e em suas experiências distintas. Claro que tais experiências podem ser transformadas no decurso tempo, sempre em busca do olhar crítico da cultura tecnológica e do princípio pedagógico da comunicação e interação. A pedagogia dialógica pode nos levar a descobrir os seus próprios caminhos de reivindicação da necessidade de ir mais além da lógica técnica das tecnologias como algo pronto, oferecendo um novo olhar para as realidades na direção da democratização e da possibilidade de comunicar-se através dos artefatos tecnológicos, mas sem abandonar as dimensões da curiosidade e da criticidade.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não

diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (FREIRE, 1996, p. 15).

Segundo Freire (2005), a educação seria uma forma de desalienação dos oprimidos socialmente e a Pedagogia é viabilizada para promover a alfabetização com um fim emancipatório, pois a libertação desses sujeitos acontece a partir da conscientização e do despertar para uma visão crítica do mundo. Sibilia (2012) destaca que a grande maioria dos discursos recentes sobre educação falam sobre ofertar diversão aos educandos, o que para a autora trata-se de algo bem distinto do que se oferecia aos estudantes de anos atrás. A diversão que a autora faz referência é conduzida pelo uso dos recursos midiáticos, pelas novas tecnologias introduzidas pela era digital nas escolas. Diante disso, Sibilia não nega a existência ainda hoje de opressão e alienação, todavia, com as tecnologias acreditava-se que seria ampliado o processo de democratização e escolarização, algo distinto do que ainda vivenciamos nos espaços escolares marcados pela dispersão e por conflitos sociais.

Os desafios da era digital causaram uma grande revolução na sociedade, principalmente na educação, tendo em vista que não só os recursos tecnológicos fazem parte de muitas salas de aulas, mas também o próprio perfil do educando se modificou, já que o número de estímulos que este recebe é muito maior. Os produtos midiáticos fazem parte do cotidiano das crianças e adolescentes e cada vez mais fica difícil não acessar os equipamentos disponibilizados em pacotes pelo governo nas atividades de sala de aula. Segundo Sibilia (2006), essas tecnologias, em seu uso exagerado terminam por causar certa saturação e dispersão nos sujeitos, pois estes estão sendo envolvidos por uma série de informações fragmentadas, que ocupa todo o aparato sensorial das crianças, impossibilitando a seleção das experiências que estas realmente querem ou desejam ter.

Pouco se pensa e pouco se fala em uma sala de aula com sujeitos dispersos, acelerados e que não conseguem

articular um pensamento distanciado do fluxo de informações, o que compromete a frequência do diálogo e, conseqüentemente, a própria emancipação do saber coletivo e intersubjetivo. Para que o diálogo aconteça, segundo Freire (1980), precisa-se pensar, falar, ouvir, refletir, para que assim os sujeitos possam tomar distância do imediatismo das ações, dos ativismos práticos, para transformar a si mesmos e o mundo, impulsionados pela linguagem motivadora da ação. É através do diálogo que o conhecimento pode alcançar o melhor argumento extraído de um debate sem pressa ou coerção entre os dialogantes. Nesse sentido, a educação precisa aperfeiçoar a capacidade de relação emotiva e diálogo para (re)aprender de forma reflexiva e transformadora, seja no mundo atual ou virtual.

Com os artefatos tecnológicos, para que exista o diálogo entre os participantes que buscam alcançar o consenso de algo é necessário que façamos reconstruções em sala de aula e uma autocrítica sobre os usos (jamais neutros) que são feitos, para acontecer o diálogo e a revisão constante de saberes, implicando em um compromisso investigativo das práticas sociais vigentes. Nesse sentido, Freire oferece para a educação pressupostos à (re)construção de relações intersubjetivas, visto que não é possível conceber um desenvolvimento cognitivo separado das interações entre as pessoas. Freire destaca a educação como um ato político de comunicação, pois a comunicação “implica uma reciprocidade que não pode ser corrompida”. (FREIRE, 2001, p. 67). Essa comunicação é essencial ao ser humano por conviver através de relações, tendo em vista que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2001, p. 69). Tal concepção faz reacender a necessidade de questionar a atualidade manifestada na incapacidade para as interações entre os sujeitos, sob as condições da sociedade moderna que opacifica os sujeitos das inter-relações humanas, recaindo em visões individualistas, aut centradas e afastadas do co-

tidiano, que é mobilizado, em parte, pela visão operacional e instrumental das tecnologias de comunicação. Conforme Freire, a saída está na possibilidade do diálogo acessível, superando as situações conflituosas entre opressor e oprimido e na recuperação do valor humano que pode ser (re)conquistado através do aprender e agir coletivo e vontade para as mudanças e aceitação das diferenças.

Percebemos não só a importância da dialogicidade no processo de educação dos sujeitos, mas também a relevância do educador saber usar criticamente e com equilíbrio os artefatos tecnológicos que estão ao seu alcance. É preciso instigar a curiosidade do estudante pelo manuseio e reconstrução dos recursos tecnológicos, mas com a intenção de promover o pensar através destes recursos, o diálogo coletivo (descentrado), o encontro com o outro e não a dispersão e o isolamento. Para Freire (1998), ser educador é comprometer-se constantemente com as práticas sociais e hoje os recursos tecnológicos são produções humanas e dimensões integrantes das ações coletivas.

A educação não se reduz a técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computador na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001, p. 98).

Com base em Freire, é possível perceber como é importante e necessário ao ser humano saber lidar com os recursos que a ciência e a tecnologia lhe oferecem para a luta pela humanização e libertação, mas também a fim de gerar a luta por reconhecimento em benefício da melhoria de vida coletiva. De acordo com Freire (2005), ao promovermos uma educação libertadora, estaremos trabalhando o desenvolvimento de tais competências e ajudando na preparação do estudante para a sua vida coletiva. Porém, para que isto ocorra, é preciso proporcionar a interação entre os

educandos pela abertura ao diálogo em sala de aula e isto só acontecerá se rompermos com o autoritarismo e o permissivismo da educação tradicional. Freire (2005) fala sobre os educandos perceberem as contradições e os antagonismos sociais em que vivem com o tipo de *educação bancária* em que nossa sociedade está firmada.

(...) acontece que o contexto contemporâneo é marcado pela utilização massiva das tecnologias em múltiplas instâncias sociais, o que vem causando nas esferas formativas o produtivismo, a burocratização e a formalização das ações pedagógicas, que aderem a pressões para a eficácia (medicamentalização das crianças para manter o controle de turmas enormes), assim como a burocratização das tarefas que provoca sobrecarga de trabalho, a insegurança nas relações de trabalho, que gera danos emocionais e conformismos incompatíveis com a arte de educar e (re)criar. As instituições de ensino, nesse cenário tecnológico, continuam a reproduzir os métodos tradicionais de educação dos séculos XIX e XX, em que professores e estudantes ficam confinados, apassivados e limitados em espaços rígidos de reprodução dos conhecimentos. (HABOWSKI, CONTE, 2018, p.5)

Acreditamos que muitos destes estudantes percebem tal descontentamento social, mas é na busca pelo conhecimento que vai além das aparências, que o oprimido (tecnologicamente) alcançará sua libertação e emancipação, não só individual mas coletivamente. “É que se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta pela sua libertação”. (FREIRE, 2005, p. 86).

O aprender por meio do diálogo na sociedade da informação torna-se uma prática social libertadora se a mudança iniciar no próprio outro que desmascara a instrumentalização técnica, quando é empreendida por todos os participantes na práxis coletiva e emancipadora em um contexto de convivência reflexiva e mútua, de abertura ao

exercício de (re)conhecer e reinventar o mundo. Paulo Freire insiste em que o educador precisa propor uma pedagogia crítica e reflexiva, isto é, levar o educando a questionar a informação que está recebendo, de maneira que ele possa questionar e duvidar da veracidade da informação, iniciando por meio destes questionamentos e dúvidas uma busca através dos próprios recursos midiáticos que possui, por uma fonte de informação que esteja comprometida com a verdade. É entrando em diálogo com outros sobre a informação que é veiculada nos diferentes espaços formativos, que podemos reencontrar o verdadeiro sentido do processo educativo, que é um ato coletivo de educar e educar-se, formar e formar-se.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Freire percebe a educação enquanto meio de conduzir o ser humano à emancipação, que demanda a compreensão dos significados na práxis social, através da teoria que brota da conversação da prática vital para a educação transformadora, orientada para a libertação dos oprimidos. Assim, Freire direciona seu pensamento para uma preocupação do ser humano frente às inovações tecnológicas, para a superação da alienação de tendências individualista e instrumentalização tecnicista, para converter em processos de aprendizagem e ações coletivas, apresentando que a racionalidade comunicativa pode ser reconstruída através de uma pedagogia dialógica. Esta é ativa, solidária, crítica, reconstrutiva e participativa com o objetivo de integrar os artefatos tecnológicos no âmbito educacional, tendo o outro como o nexo de movimentos sociais, de experiências e interesses desafiados por uma linguagem pensada na reflexividade. Nesse sentido, a escola precisa apresentar elementos para a elaboração argumentativa dos saberes através do diálogo sobre esses artefatos tecnológicos, para que os estudantes possam examinar as próprias verdades instauradas, protagonizando o desenvolvimento crítico, em busca de um entendimento à

(re)construção coletiva desses saberes. Isso faz com que as tecnologias digitais possam ser contextualizadas nos planejamentos de ensino de uma forma emancipatória e libertadora, resultando em um potencial transformador no diálogo pedagógico.

É imprescindível refletir sobre as tecnologias quando se almeja ser um mediador para os atos de (re)construção pautados no diálogo e na compreensão de sentido dos acontecimentos do mundo, para aperfeiçoar a curiosidade e as aprendizagens evolutivas que o tempo requer. A força da educação está justamente em problematizar a realidade e manifestar nas práticas pedagógicas a exigência de busca pelo que deixa de se expressar, que anula inclusive os processos cognitivos e emocionais através das tecnologias digitais. O ponto de referência das tecnologias educativas deveria ser manifestado pela análise reconstrutiva de conhecimentos, para atingir a compreensão do processo que se efetiva pelos meios da linguagem, que pressupõe que o saber sobre o seu conhecimento na educação só pode ser adquirido de maneira conflituosa, dialógica e não passiva.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. O ócio criativo e a educação para o século XXI. **Artefactum** – Revista de estudos em Linguagem e Tecnologia. Ano x – nº 01/2018.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.



## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCOMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA OFICINA “MÍDIAS A SERVIÇO DA AUTORIA EM SALA DE AULA”

*Claudia Regina da Silva<sup>1</sup>*  
*Débora Gallas Steigleder<sup>2</sup>*  
*Jamille Almeida da Silva<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Educomunicação. Universidade. Autoria. Mídias.

Propomos a apresentação de pôster sobre a oficina “Mídias a serviço da autoria em sala de aula”, através do qual relatamos as práticas e ilustramos as etapas dessa experiência desenvolvida como projeto de extensão na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com carga horária de quatro horas/aula. A atividade foi realizada em 08 de dezembro de 2017 e teve como público 32 professores de escolas públicas e estudantes de licenciatura, e teve como objetivo sensibilizá-los para o trabalho com mídia em sala de aula. Como objetivos específicos do projeto, estavam a contextualização da educomunicação e da educação para a mídia; a abordagem de noções básicas sobre as linguagens próprias das mídias trabalhadas, como áudio, vídeo, fotografia e texto escrito; e o desenvolvimento, em grupos, de produtos a partir de recursos acessíveis para criação, produção e reprodução, como o planejamento com *storyboard*,

- 1 Jornalista, Mestra em Educação, Arteterapeuta, Especialista em Educação Especial e Comunicação Alternativa, Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educomunicação. E-mail: claudinhars@uol.com.br.
- 2 Jornalista, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES-DS. E-mail: deboragallas@gmail.com.
- 3 Relações-públicas, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: jamille.almeida@ufrgs.br.

captação com celulares utilizando a técnica de *stopmotion* (que dispensa a edição de imagens) e gravadores de áudio para captar e editar sons.

Buscamos melhor compreender as possibilidades da abordagem das mídias, seus processos e linguagens a partir da institucionalização da educomunicação nos espaços escolares a partir de Freire (1987). O educador já postulava a importância do diálogo como processo de conhecer e transformar a realidade, colocando a comunicação e a dimensão social do ato de conhecer como centro do processo educativo. Neste sentido, o formato de oficina prevê mais experimentação, troca de saberes e diálogo, que exposição teórica, além de testar a realização de alguns produtos para que a experiência possa ser discutida pelos participantes. A experimentação, no caso das produções midiáticas, também permite avaliar a facilidade ou dificuldade apresentada por cada tipo de recurso, seja para captação de áudio ou imagem ou mesmo para se roteirizar previamente o que se deseja fazer.

Por fim, avaliamos de forma positiva esta primeira experiência, tanto que já temos mais um encontro agendado para 13 de abril de 2018, no qual pretendemos tratar de mídias e recursos com os quais não tivemos tempo de trabalhar na primeira edição aqui relatada.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1989.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Sobre Educação** – diálogos. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1982.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

SOARES, Ismar. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.23, p.16-25, jan./abr. 2002.



## BRINCAR E EDUCAR: REFLETINDO SOBRE OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA)

*Maria Augusta Martinazzo Bortoluzzi*<sup>1</sup>

*Caroline Rupollo*<sup>2</sup>

*Romulo Tondo*<sup>3</sup>

À medida que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas (FREIRE, 2014, p. 87).

Como educadoras e educadores fazemos parte de um processo social que permite criar e recriar espaços permeado por afetos. Somos responsáveis por cativar e mostrar as educandas e aos educandos que através dos múltiplos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento é possível construir o seu próprio mundo, através de um olhar apreciativo das mais diferentes realidades.

A aproximação da/do educadora/ educador e das educandas e educandos deve ser reconhecida como um processo de doação de ambos os lados, visto que o método de aprendizagem tem de contemplar as necessidades de emancipação do sujeito. A/ O educadora/ educador por sua vez utiliza-se de diversas técnicas e ferramentas para poder adentrar a realidade de suas/ seus educandas/ educandos. Em meio a essas ferramentas podemos citar especialmen-

1 Educanda do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior Riograndense – CESURG.

2 Educanda do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior Riograndense – CESURG.

3 Educador do Centro de Ensino Superior Riograndense – CESURG. Comunicador Social (UFSM/2012), Especialista em Políticas e Intervenção em Violência Intrafamiliar (UNIPAMPA, campus São Borja/2014) e Mestre em Comunicação (UFSM/2016). E-mail: romulotondo@gmail.com

te a utilização dos Recursos Educacionais Abertos (REA). Tal ferramenta pode auxiliar na construção de vínculos entre educadora/ educadores e suas educandas/ seus educandos, da mesma forma em que tornar-se um condutor da aprendizagem, criando maneiras lúdicas e criativas do ensino. De acordo com Torres e demais autoras (2017), os recursos educacionais abertos possuem um dinâmica que envolva elementos acadêmicos, político e social. As autoras apontam que os REA auxiliam “aos estudantes e aos docentes a melhoria do desempenho e a oferta de propostas didático-pedagógicas capazes de reduzir a inadequação do modelo tradicional, que tem suas matrizes estanques e sólidas” (TORRES. ET ALL, 2017 p. 1539).

Nesta perspectiva, este texto tem como objetivo apresentar e demonstrar entre as diferentes ferramentas de ensino que o REA pode promover um ensino através da ludicidade, isto é, criar formas de aprendizado divertidas e que contemplem o conteúdo programático de qualquer disciplina e em qualquer fase educacional. Em nosso caso demonstraremos como os jogos educativos podem ser recursos educacionais abertos que exploram a relação do local, fortalecendo dessa forma a identidade do educando.

Acreditamos que a criação de um REA para ser aplicado a uma disciplina deve ser concebida de forma dinâmica e criativa. O recurso em questão foi desenvolvido como tecnologia criativa para a componente curricular “Comunicação, Educação e Tecnologias”<sup>4</sup> do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior Riograndense - CESURG, tendo em vista a importância da construção e compartilhamento do conhecimento através de uma mídia educativa, não massiva e inclusiva. A ideia de concepção do REA surge através dos preceitos da Educomunicação. Compreendemos a Educomunicação como uma interface da Comunicação e da Educomunicação, na qual somos capazes de (des)construir

4 Os recursos educacionais abertos desenvolvidos na componente curricular em questão estarão disponíveis para acesso e download a partir do segundo semestre de 2018. No blog do curso de pedagogia do CESURG. <<http://pedagogiacesurg.wordpress.com>> .

olhares já pré-estabelecidos nas sociedades das quais pertencemos, seja no meio urbano ou no rural, a educomunicação pode nos auxiliar a ter visões de um mundo em constante transformação. Nos apropriamos e construímos nossas leituras do nosso local a partir de uma ideia particularmente permeada pela nossa cultura.

Podemos ressaltar a ideia elaborada por Soares (2006), na qual a educomunicação nos é apresentada como um neologismo, composta pela soma das áreas para a idealização de um novo campo no qual as ideias fluem em detrimento de uma edificação do saber proporcionado não somente pelo educador, mas pelos olhares do educando. A EDU (educação) mais a COMUNI (Comunicação), constroem o elemento de formação, o elemento central do aprendizado do educando que é a AÇÃO. São essa permeada pelos saberes das áreas aliados a cultura local do sujeito e das transformações de sua época.

Nossa ideia foi criar um jogo que fomentasse a cultura local a partir do território gaúcho, podendo ser utilizado em diferentes áreas do conhecimento desde que adaptado pelos educadores e seus educandos. A ideia é que os estudantes tenham essa experiência de vivenciar a produção. O envolvimento proporcionado pelas atividades comunicativas proporcionam as educandas / os educandos um envolvimento na construção do próprio aprendizado. Nosso tabuleiro foi pensado inicialmente com perguntas de geografia abordando os principais pontos turísticos do Estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, criou-se o tabuleiro por meio de materiais recicláveis que possibilitasse o transporte e manuseio das crianças para além da sala de aula. Para a criação do jogo foi necessário analisar a faixa etária da turma que se iria aplicar o REA, realizado esta primeira análise partiu-se para a construção das regras do jogo, ou seja, foram feitos questionamentos de pergunta e resposta para estimular o aprendizado dos alunos e a interação entre eles. Desta forma, criou-se regras para que o jogo fosse divertido e de acesso a todas as crianças da turma. Para melhor apro-

veitamento do tempo e das educandas e dos educandos sugerimos que o jogo tivesse no máximo cinco e no mínimo duas pessoas para poder ser jogado.

Após a apresentação e aplicação do REA em sala de aula, obteve-se resultados significativos quanto a execução e dinâmica do jogo. Tendo em vista o envolvimento na construção do recurso houve a participação da maioria das educandas e dos educandos demonstrando divertimento, entusiasmo e conhecimento do conteúdo programático.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36 ed. Paz e Terra. São Paulo, 2014.
- SOARES, Donizete. **Educomunicação**: O que é isto?. Instituto de Educação e Cultura - Gens. Disponível para acesso em: < <https://goo.gl/fN5jbz> >. Acesso em: 02 de abr.2018.
- TORRES, Patricia Lupion; SANTOS, Katia Ethénne Esteves; Kowalski, Raquel Pasternak; OKADA, Alexandra. Experiência de Educação Ambiental utilizando Pesquisa e Inovação Responsáveis da Pontifícia Universidade Católica do Paraná no Projeto Europeu Engage. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1530-1554, out./dez. 2017



# COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PROPOSTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA GRADUAÇÃO

*Romulo Tondo<sup>1</sup>*

*Patrícia Signor<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este texto tem como objetivo compartilhar o cenário pedagógico desenvolvido durante o segundo semestre de 2017 com as educandas e educandos do curso de Pedagogia do CESURG. Para tanto, é evidência a Educomunicação como uma alternativa para o trabalho coletivo entre jovens de graduação, bem como a construção de oficinas educativas para descolonização do olhar dessas educandas e desses educandos diante dos usos das tecnologias da informação e comunicação para fins pedagógicos.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Pedagogia. Tecnologia.

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional encontra-se em constante transformação diante da presença das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no cotidiano de educandas e educandos brasileiros. Este artigo apresenta os resultados obtidos a partir da componente curricular “Comunicação, Educação e Tecnologias”, do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior Riograndense - CESURG, no município de Sarandi, região norte do estado do Rio Grande do Sul.

Alocada no terceiro semestre da matriz curricular, a componente tem como objetivo principal sensibilizar e ins-

1 Comunicador Social (UFSM) e Mestre em Comunicação (UFSM/2016). Docente do Centro de Ensino Superior Riograndense – CESURG. E-mail: romulotondo@gmail.com

2 Coordenadora e Docente do Curso de Pedagogia do CESURG. Doutoranda em Educação pela UFSM. E-mail: psignor89@gmail.com

trumentalizar as educandas e os educandos nos processos tecnológicos e como esses podem melhorar os processos de construção da formação inicial docente. A Pedagogia, vista como objeto de estudo da ciência da educação, necessita pensar a formação do pedagogo e de sua identidade profissional com base nas pedagogias emergentes, dentre elas, a que compreende o pedagogo na visão das pedagogias contemporâneas: visão de atuação e articulação com dinamicidade, encantamento e cooperação entre as disciplinas e entre os contextos possíveis à profissão.

Para o Curso de Pedagogia do CESURG, a disciplina de Comunicação, Educação e Tecnologias justifica-se pela proposta de trabalho dinâmica e contextualizada que fornece suporte para uma compreensão geral e holística do mundo contemporâneo, globalizado e tecnológico, contribuindo para a construção de habilidades necessárias não apenas durante o curso, mas também nos contextos práticos da profissão e das perspectivas de atuação no mercado de trabalho. A proposta é que a disciplina contribua com a formação docente pautada no desenvolvimento na concepção de uma Pedagogia do Movimento, propondo desafios e um modo de encarar as tecnologias como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Nossa compreensão é de que a docência hoje está diante de novos desafios. No contexto atual, da chamada “sociedade da informação” (CASTELLS, 1999), a garantia da aprendizagem dos saberes necessários ao educador atual torna-se ainda mais necessária a todos nós, para podermos circular, atuar e intervir no mundo. Ao mesmo tempo, a incorporação de diferentes conhecimentos, originários do mundo tecnológico e de diferentes culturas e modos de ser, faz-se necessária para o alargamento da compreensão de mundo e para a viabilidade de uma sociedade mais igualitária e democrática. Diante desse novo panorama social, a docência precisa ser pensada na articulação com outros atores sociais que compõem a vida da escola e da comunidade. As educadoras/ os educadores dificilmente conse-

guirão ter êxito em seu trabalho se o desenvolver de maneira individualista e solitária; se não puder articular os diferentes instrumentos científicos e tecnológicos produzidos na atualidade e os agentes educativos que fazem parte da vida escolar das crianças, jovens e adultos, potencializando a aprendizagem dos estudantes a partir do envolvimento de toda a comunidade e entorno escolar.

## **O PERFIL DOS GRADUANDOS EM PEDAGOGIA**

Tradicionalmente o curso de licenciatura em Pedagogia é percebido pela maioria da população como um curso ligado exclusivamente à educação das séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, as transformações ocorridas na sociedade, fizeram com que o curso de Pedagogia abrangesse mais e encontrou diferentes ambientes nos quais o profissional pode executar a tarefa de construir uma dinâmica voltada para o ensino-aprendizagem de múltiplas habilidades. No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESURG está, dentre as habilidades e competências a serem desenvolvidas na futura pedagoga/ pedagogo: participar de proposição da elaboração e implementação de projetos educativos que contemplem a diversidade e as inter-relações das distintas esferas do social: cultura, ética, estética, científica e tecnológica; e mobilizar e integrar conhecimentos, capacidades e tecnologias para intervir em situações pedagógicas concretas. Habilidades estas que exigem a motivação e o desenvolvimento de tarefas que garantam a destreza e a competência de um trabalho integrado e de qualidade, utilizando as tecnologias.

Freire aponta a curiosidade como um dos saberes necessários à prática docente e ressalta como a experiência afeta a formação e aprofunda a construção de conhecimentos. “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto” (FREIRE, 2011, p. 84). Com ele também dialoga Cortella (2014), quando afirma que do educador não se pode esperar uma postura passiva ou indiferente diante dos avanços das

tecnologias e das modificações que elas vêm provocando na sociedade e, conseqüentemente, em sala de aula. Primeiramente, diz Freire,

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe à serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. (FREIRE, 2011, p. 85)

Longe da postura maniqueísta, a tecnologia é um fato, e utilizá-la na construção de um currículo que auxilie e facilite a aprendizagem e as habilidades comunicativas é capaz de construir também novas atitudes. É neste ponto que Freire ressalta o potencial *provocador de curiosidade* da tecnologia. E neste diálogo, Cortella (2014) apresenta a geração contemporânea com descompasso entre a impaciência, colocando aos educadores o desafio de vencer os paradigmas da tecnologia e da distração. Afinal, os processos de comunicação modernizaram-se e, se o educador não perceber este processo, e conseguir construir em sala de aula um espaço de interação e vínculos, buscando a aprendizagem, perderá a possibilidade de explorar as potencialidades oferecidas por estes meios.

“Não é a tecnologia que torna uma mente moderna. Mas uma mente moderna que não recusa a tecnologia quando ela é necessária” (CORTELLA, 2014, p. 53). Portanto, é imprescindível pensar na formação inicial que ofereça ao futuro profissional a integração das mais diversas tecnologias da comunicação e informação ao seu cotidiano e às suas práticas educativas.

O currículo do curso procura problematizar a realidade educacional, em cujos aspectos deve intervir de forma crítica, reflexiva e criadora, a fim de que o (a) pedagogo(a) do CESURG/RS, possa desenvolver uma consistente base teórica, articulada à investigação de práticas educacionais, com ênfase em conhecimentos específicos dos campos de atuação na

educação, a partir de múltiplos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas durante o desenrolar do curso, estando habilitado para exercer além da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também o planejamento, organização, avaliação e gestão nos sistemas de ensino, escolas e outros espaços educativos, produzindo e difundindo conhecimentos no campo educacional.

Segundo seu PCC (2017), a graduanda e o graduando do CESURG, em consonância com as diretrizes nacionais, deve possuir perfil que evidencie os seguintes conhecimentos, competências e habilidades que englobem a comunicação interpessoal, mantendo a expressão correta e adequada em contextos diversos de sua possível atuação enquanto cidadão. Possibilitando seu raciocínio de forma crítica e analítica para operar com valores, estabelecer relações causais e formais entre fenômenos e se expressar diante dos diversos contextos educacionais, organizacionais e sociais.

## **EDUCOMUNICAR: COMUNICAR, EDUCAR E TRANSFORMAR A PARTIR DAS TECNOLOGIAS**

Há anos a Educação passa por transformações. É um campo em constante transformações político e social do qual as educadoras e os educadores buscam em significativa parcela um processo de construção e adaptação. Nesta circunstância, a Educomunicação, encontra-se em um campo de tensionamento teórico-prático, no qual os sujeitos são sensibilizados a refletir sobre o mundo e ter uma postura proativa diante das suas experiências com o mundo. Propriamente como reflete Soares (2000), a educomunicação encontra-se em um campo de interlocução em uma sociedade na qual as tecnologias incidem sobre o processo de ensino-aprendizado. Nesta circunstância, é necessária uma adaptação dos sujeitos com processo de ensino utilizando as tecnologias e ao mesmo tempo da incorporação desses artefatos em seu cotidiano. A incorporação desses objetos em nosso dia a dia só é possível após a domesticação (SILVERSTONE, 2010) desses objetos em contraponto a sua resistência.

Freire compara que um mundo plano, atemporal e horizontal só seria compatível à vida animal, mas incompatível à existência humana. Pois o animal se adapta, enquanto o ser humano *integra-se ao contexto, podendo nele intervir e transformá-lo*. Por isso as mulheres e homens contam sua história, falam de suas vidas e falam das outras formas de vida, fazem e refazem a história. “Se a comunicação e a intercomunicação são processos que se verificam *na vida sobre o suporte*, na experiência *existencial* que se dá no mundo, ganham uma conotação demasiado especial” (FREIRE, 2013, p. 31-32). Uma vez que para ele, é na comunicação e na intercomunicação que desenvolvemos nossa compreensão do mundo.

Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos *no e com o mundo*. A *vida vai virando existência e o suporte mundo* quando a consciência de mim, emergindo, já se acha em relação dialética com o mundo, independentemente do que se diga dela posteriormente na perspectiva subjetivista ou objetivista mecanicista. (FREIRE, 2013, p. 33-34).

É dialogando, por meio das experiências que nos constituímos sujeitos de nossas histórias. Enquanto educadoras e educadores comprometidos com as transformações da sociedade, precisamos encontrar formas de melhor interagir e nos comunicar, pois é na comunicação e pela linguagem que nos compreendemos e nos constituímos, nos fizemos mulheres e homens e construímos a história de nosso tempo. Freire já assinala a historicização enquanto elemento basilar da vida e da trajetória humana. É ela que marca nossos caminhos e significa nosso viver enquanto sujeitos de nossas escolhas.

## **A FOTOGRAFIA COMO MEMÓRIA: O USO DO SMARTPHONE PARA FINS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS**

No contexto educacional contemporâneo existe uma gama de recursos tecnológicos que podem ser apropriados

pelos educadores para fins do ensino/ aprendizado. Uma destas tecnologias é o smartphone, objeto que potencializa a comunicação e que permite que os educandos utilizem suas diversas funcionalidades em prol da educação mediada pelos olhares que constroem de seus cotidianos. Lemos (2007) nos apresenta os telefones celulares como “Dispositivo Híbrido Móvel de Conexão Multirredes” (2007, p. 25), isso pelo fato que o autor nos faz refletir sobre as múltiplas conexões possíveis a partir desse dispositivo. Nas palavras do autor o celular é:

um Dispositivo (um artefato, uma tecnologia de comunicação); Híbrido, já que congrega funções de telefone, computador, máquina fotográfica, câmera de vídeo, processador de texto, GPS, entre outras; Móvel, isto é, portátil e conectado em mobilidade funcionando por redes sem fio digitais, ou seja, de Conexão; e Multirredes, já que pode empregar diversas redes, como: Bluetooth e infravermelho, para conexões de curto alcance entre outros dispositivos; celular, para as diversas possibilidades de troca de informações; internet (Wi-Fi ou Wi-Max) e redes de satélites para uso como dispositivo GPS. (LE MOS, 2007, p. 25).

Nessas circunstâncias podemos utilizar deste recurso para fins pedagógicos. Um exemplo disto foi descrito por Tondo (2016) como uma proposta educacional, na qual o smartphone pode ser apropriado para construção do olhar dos educandos sobre suas comunidades e demais espaços no qual circulam. Tendo como proposta e continuação desse diálogo entre fotografia e ambiente comunitário foi proposto para as educandas e os educandos do curso de Pedagogia uma oficina de noções de captação de imagens e técnicas com o produtor audiovisual e fotógrafo Thayan Lisboa. Nesta oficina os estudantes tiveram a oportunidade de aprenderem de forma prática os fundamentos de ângulos, luz e posicionamento do sujeito na captação das imagens. Essa oficina tem como base a nova resolução nº 2 de 2015

(BRASIL, 2015)<sup>3</sup> na qual prevê a inserção de oficinas que permite que práticas sejam ministradas junto às disciplinas estruturantes do curso.

Fotografia 1 - Técnica de light painting ensinada na oficina de fotografia



Crédito: Thayan Lisboa

O dispositivo, como parte integrante da cultura digital, foi apropriado pelas educandas e pelos educandos do curso de Pedagogia na construção do olhar desses sujeitos sobre suas localidades/ comunidades, em espaços conhecidos e desconhecidos por esses sujeitos. A tarefa dessas educandas/educandos foi retratar através da captação fotográfica a partir do *smartphone* uma construção cultural, um espaço de memória coletiva, no qual suas experiências de vida sejam contempladas. Lotman (1996) caracteriza a memória como legitimação de um tecido social em movimento, que traz a partir desses fragmentos culturais transcritos em códigos. "A memória [...] é assegurada, em primeiro lugar, pela

3 A resolução em questão define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos cursos de licenciaturas e cursos de formação pedagógicas, bem como das segundas licenciaturas.



presença de alguns textos constantes e, em segundo lugar, pela unidade dos códigos ou por sua invariância ou pelo caráter ininterrupto e regular de sua transformação” (LOT-MAN, 1996, p. 157).

A experiência de observação e construção do olhar desses sujeitos a partir do campo foi compartilhada com os demais colegas em sala de aula. Alguns alunos sensibilizados ao contemplar a paisagem local construíram relatos a partir de recortes de jornais e fotografias antigas do local. Nesta perspectiva, levamos em consideração a ideia proposta por Silverstone (2002) que as comunidades sempre estão em movimentação. Elas são frutos das vivências de os sujeitos que as habitam. Na experiência de Sarandi, podemos ressaltar que a partir das palavras do autor que “sonhamos com uma vida com os outros; com a segurança de lugar, familiaridade e cuidado. [...] A comunidade, portanto, é uma versão do lar. Mas é pública, não privada” (SILVERSTONE, 2002, p.182). Em uma sociedade capitalista, com diferentes problemas sociais, tal construção de comunidade descrita por Roger Silverstone é possível em cidades pequenas, que ainda habita em seu cerne a empatia e a construção de laços duradouros entre os vizinhos.

Fotografia 2 Fotografias da Gruta de Nossa Senhora de Lurdes captada pela educanda Giulia Ambrosio



Fonte: Giulia Ambrosio / Disciplina Comunicação,  
Educação e Tecnologias, 2017/2.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir um ambiente de ensino-aprendizagem favorável ao crescimento das educandas e dos educandos parte por uma análise inicial do cenário no qual esses sujeitos se encontram. Apesar das tecnologias digitais serem constantemente apropriadas no cotidiano desses sujeitos, entre elas o uso do *smartphone* e das redes sociais, pouco se constrói um ambiente que venha refletir e tais propostas de apropriação dessas tecnologias no ambiente de sala de aula. Uma parte dessa negação ao uso do *smartphone* para fins pedagógicos é pelo fato dele encontrar-se na maior parte das vezes associado ao entretenimento, à “curtição” e não à educação. Devemos refletir sobre esse processo de interação e aos poucos instrumentalizar não somente as educandas e os educandos, mas também as instituições que ainda possuem um pensamento retrógrado ao uso dos artefatos digitais, vistos como entretenimento, mas como propostas educacionais.

A outra associação que podemos fazer ainda permanece na construção e olhar das educadoras e dos educadores em utilizarem as tecnologias digitais em sala de aula. Quando construímos a proposta da disciplina, pensamos em instrumentalizar nossos alunos com as diferentes tecnologias. Mas, sempre considerando e primando para a figura da educadora e do educador, na qual possui um papel importante na formação dos sujeitos. No entanto, recaímos na esfera da capacitação e sensibilização das educandas e educandos diante do uso das tecnologias em sala de aula. Mais que instrumentalizar esses sujeitos devemos sensibilizá-los, mostrar que as tecnologias fazem parte desse processo de troca de saberes e que muitas vezes, seus futuros educandos saberão lidar e utilizar das tecnologias mais que nós. Nesta disciplina, ao mesmo tempo que lidamos com a instrumentalização, tivemos que lidar com a “frustração” das educandas e dos educandos que devemos estar sempre dispostos a construir um cenário educativo

levando em consideração o local do sujeito e suas necessidades de aprendizado.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível para acesso em : <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)> Acesso em: 08. abr. 2018
- CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 3. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- CESURG. **Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia**. 2017.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência: Novos Tempos, Nova Atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LE MOS, André. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multiredes. In: **Comunicação, mídia e consumo**, vol.4, n.10, p.38. São Paulo: 2007.
- LOTMAN, I. M. **La se miosfera I: semiótica de la cultura y del texto**. Tradução de Desiderio Navarro. Valência: Frónesis Cátedra, 1996.
- SOARES. Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo, (19), set./ dez. 2000, pp. 12 a 24.
- SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a Mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. Domesticando a domesticação. Reflexões sobre a vida de um conceito. In: **Revista Media & Jornalismo**. nº 16 - Domesticações na Era dos Self Media. Revista | Journal: N.16, Vol.9, N.1 – Primavera/Verão 2010.

TONDO, Romulo. Um clique, dois cliques, três cliques: o uso de telefones celulares como proposta educacional com jovens de comunidade popular. In: Claudemir Edson Viana, Rosane Rosa, Sátira Pereira Machado. (Org.). **Educomunicação e diversidade**: integrando práticas. 1ed.: ABPEDUCOM, 2016, v. 1, p. 291-301

## DIÁLOGOS POSSÍVEIS: DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE À TECNOLOGIA DIGITAL

*Tatiana Araujo de Lima<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** art game. tecnologia digital. educação. paulo freire.

### **Carta pedagógica**

Vivemos em ampla e complexa realidade sócio-cultural-econômica, em que a presença de tecnologias digitais e seu uso cada vez mais disseminado, têm feito parte da vida de mais pessoas no planeta, a cada dia; modificando e transformado diferentes realidades, transmutando situações e ultrapassando obstáculos, todos rumo ao alcance de novas formas de relacionar-se com o mundo, com as pessoas, com o conhecimento e com a produção de saberes. Desta forma, diferentes perspectivas abrem-se para todas as áreas de conhecimento, assim como desafios específicos dessa nova realidade digital que se delinea nas primeiras duas décadas do século XXI, época em que várias dessas tecnologias têm atingido um patamar próximo ao ápice de desenvolvimento tecnológico aliado à disseminação e uso de suas múltiplas possibilidades.

A Educação se enquadra nas áreas que têm recebido influência direta dessas tecnologias digitais e suas nuances, trajetórias e especificidades – de forma que estabelece uma relação direta pela busca incessante de troca de informações e compartilhamento de vivências e saberes, num processo de construção do conhecimento, onde as experiências daqueles que vivenciam o processo são todo o tempo resignificadas.

Portanto, problematizar aspectos relacionados à Educação, à inteligência coletiva contextualizada na obra de

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Bolsa CAPES / Taxas Proex, email: tatypsico@terra.com.br

Lévy (1999), trazem alguns dos subsídios iniciais para que possamos buscar uma compreensão mais coerente com as velozes mudanças que têm sido moldadas e incitadas pelas transformações no âmbito digital relacionados à internet, à adoção de dispositivos móveis e às diferentes modificações associados ao desenvolvimento das áreas de Tecnologia e Inteligência Artificial, à Programação e Robótica, como também à Arte Tecnológica Digital e aos Art Games.

Se Lévy (1999) abordava a importância da cibercultura e influências para a Educação, para a constituição do processo de inteligência coletiva, que se formava no amálgama histórico sócio-cultural-econômico. E Lévy (2007) ainda nos convoca a refletir mais absortivamente em relação a complexidade que envolve o conceito de inteligência coletiva: “É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências..” A inteligência dentro desta perspectiva, estaria presente por toda humanidade, na medida em que todos sabem sempre algo e, que, de certa forma, têm em si o potencial de compartilhar. Assim, a inteligência coletiva teria em si como base o reconhecimento e enriquecimento mútuo das pessoas.

Contudo, há de se frisar a existência de dificuldades relacionadas a esse processo, que esbarram em diferentes processos sócio-cultural-econômicos quanto educacionais, em que inteligência coletiva possa ser algo a se aspirar e que se conquistada, num determinado recorte e viés processual, poderá estar a serviço do desenvolvimento sócio cultural da humanidade, e não da exploração dos grupos e populações, ou mesmo, de outros interesses econômicos.

Em face as grandes transformações digitais que têm acompanhado em especial a primeira década desse século XXI, e parecem estar mais intensificadas nos últimos oito anos, em pleno ano de 2018, faz se necessário avançar nossos olhares em direção a outras características que têm acompanhado nossos novos tempos, mas já não tão novos

assim, pois já beiramos a duas décadas, que poderíamos dizer, influenciadas pelo digital e suas nuances.

Das demandas trazidas pelo digital, estão o desafio de aprender e ensinar em um contexto híbrido, as autoras Schlemmer e Backes (2013, 2015a 2015b) trazem em profundidade, aspectos significativos relacionados aos ambientes digitais híbridos e multimodais, aliados a suas perspectivas pervasivas e conetivas – o que torna o digital bastante fértil para a imersão e a interatividade. Tais questões relevantes e bastante contemporâneas trazem em seu bojo discussões que contextualizam o processo de aprendizagem, em que a mediação pedagógica surge como dialógica resignificada ao longo do processo instaurado por professores e alunos.

Contudo, têm-se como foco principal por meio deste trabalho, vir a contextualizar o tema da educação, dos processos, das relações que se estabelecem no campo do ensino-aprendizagem, considerando-se o digital, mas também pretendendo contextualmente ir além dele. como também frisar e celebrar a oportunidade desse evento, que os estudos de Paulo Freire, a complexidade de sua obra e toda sua importância, trazem em forma de significado e inspiração ímpar.

Ao contemplar a grandiosidade e atualidade das obras de Paulo Freire, escolho debruçar-me na Pedagogia da Autonomia, na medida em que Freire (2002) a reflexão de “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Simples, mas profunda e complexa, celebra o processo de ensino-aprendizagem em que no seu bojo o fato de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção. É imprescindível e bastante atual, as frases que permeiam a obra de Freire (2002) em que ensinar: exige respeito à autonomia do ser educando; exige reflexão crítica sobre a prática; exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; exige alegria e esperança; exige curiosidade; exige querer bem aos educandos; exige saber escutar; exige comprometimento; exige reconhecimento de que a mudança é possível; exige estética e ética; exige o

reconhecimento e a assunção da identidade cultural; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Ouso ir mais adiante e relembrar dos tempos em que como Bolsista de Iniciação Científica me redescobria como aluna, em processo, curiosa e absorvida pelas experiências e desafios de sair da minha zona de conforto acadêmica (Psicologia) e fazer diálogo com a Comunicação e Educação. Dos escritos que marcaram e da experiência de vida singular, ficam na memória, o que a escrita não cabe aqui para compor, lembranças de um educador que sabia trazer em seu semblante as palavras relativas ao ensinar do parágrafo anterior. Schmitz (1993) foi esse educador e traz em sua obra vários aspectos que vão muito além do título, que trazem olhares ao processo educativo, a importância do engajamento consciente, ressalto: “É preciso criar condições favoráveis à aprendizagem. Essas condições não são apenas materiais, mas especialmente pessoais, sociais e psicológicas, além de morais. O indivíduo precisa sentir, naquilo que faz, uma auto-realização, ou uma perspectiva de proveito atual ou futuro.” (p.78).

Todos esses autores, companheiros de trajetória, tornam-se parte dessa carta pedagógica, que pretende de forma criativa, na apresentação do evento, pontuar e trazer à debate, os aspectos que vinculam tais questões à preciosa e tão contemporânea contribuição de Freire (2002) em sua obra *A Pedagogia da Autonomia*.

## REFERÊNCIAS

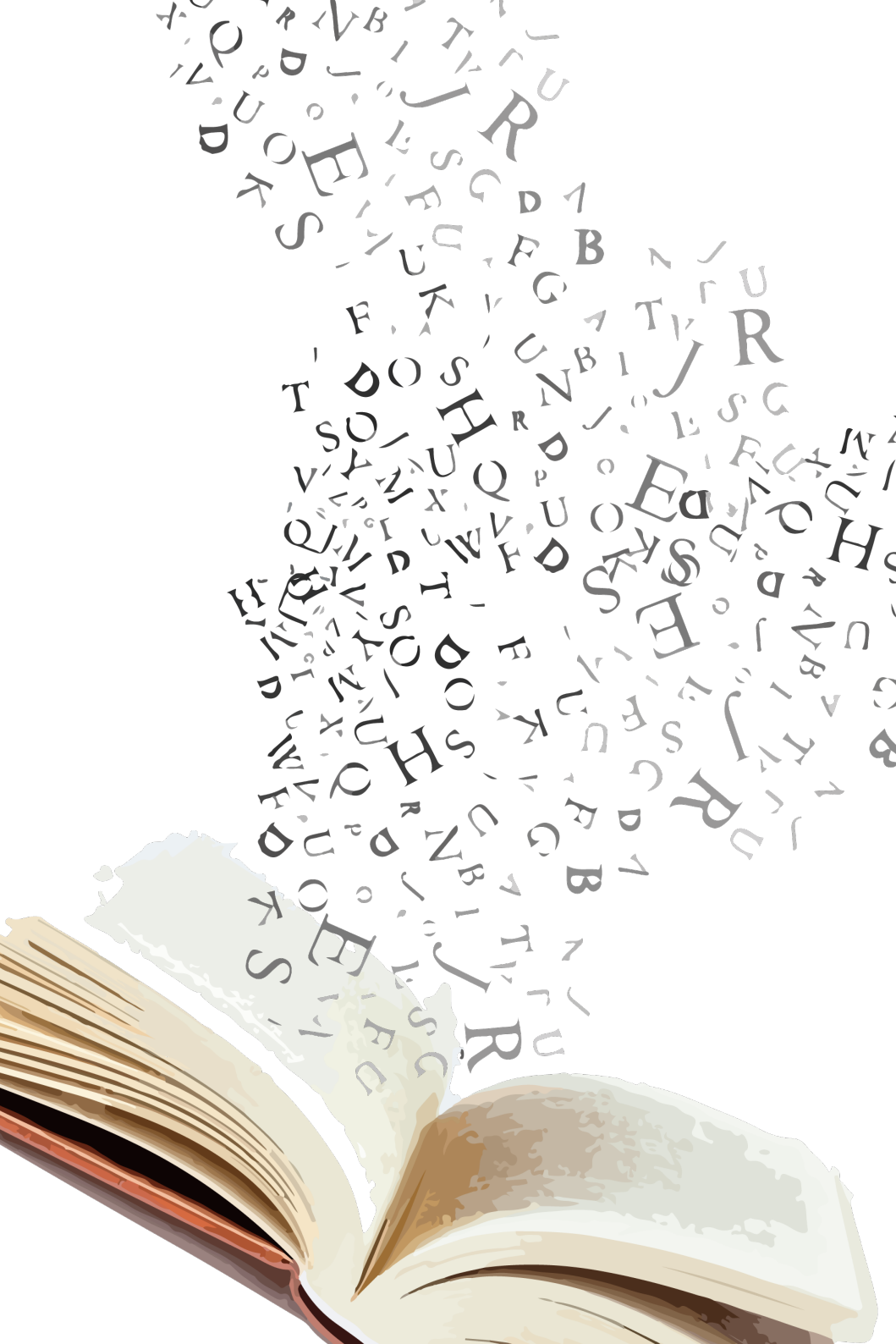
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.



- SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana. **Learning in Metaverses: co-existing in real virtuality**. USA: Robert Morris University and IGI Global, 2015a.
- SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana. **Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital**. PUCPR Revista Diálogo Educacional, v.13, n.38, 2013.
- SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; **Aprender e ensinar em um contexto híbrido**. São Leopoldo: UNISINOS, 2015b.
- SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1993.



## EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: NEM DIVINIZAR, NEM DIABOLIZAR

*Márcia Adriana Rosmann*<sup>1</sup>

*Leonardo Matheus Pagani Benvenutti*<sup>2</sup>

*Evandro de Godoi*<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Diálogo. Sujeitos. Humanização. Libertação.

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. (FREIRE, 1983, p. 57)

### REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Este texto procura compreender a educomunicação em Paulo Freire, busca nele, e em outros autores humano-progressistas, o aprofundamento das questões acerca da comunicação, do uso das mídias e das múltiplas ferramentas tecnológicas como princípio dialógico da educação, especialmente, como prática da liberdade. Por conseguinte, faz uma breve análise, de cunho qualitativo, sobre os impactos das TIC e de outras formas de interação digital sobre as práticas sociais mais amplas e sobre a educação escolar em particular.

Escrito em tópico único, este texto ressalta um possível diálogo entre a educação e as tecnologias, numa perspecti-

1 Professora EBTT - IFFarroupilha *Campus* Santo Augusto. E-mail: marcia.rosmann@iffarroupilha.edu.br

2 Mestrando em EPT; Técnico de TI - IFFarroupilha *Campus* Santo Augusto. E-mail: leonardo.benvenutti@iffarroupilha.edu.br

3 Especialista em Espaços Alternativos do Ensino e da Aprendizagem. Licenciado em Computação. Técnico Administrativo em Educação. Instituição. E-mail: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus* Santo Augusto. E-mail: evandro.godoi@iffarroupilha.edu.br.

va de complementaridade, onde a educação possa usufruir, de forma plena e dinâmica, as benéficas proporcionadas pela tecnologia, mas não pode ser, em nenhum momento, substituída por ela. Nossa defesa por uma educação de qualidade imprime em seu desenvolvimento uma cooresponsabilidade entre todos os seus partícipes, do governo e suas políticas públicas às instituições escolares de todos os níveis e modalidades (da educação infantil à universidade), permeado por todos os sujeitos, pelo uso consciente das tecnologias.

Não raro, incidimos em algum engano sobre a possível unidade entre educação e tecnologia, ao elencar, por exemplo, prioridades tecnológicas em detrimento do papel que tem a educação na vida e na profissão dos sujeitos. A tecnologia é decorrente da educação: se não houver educação de qualidade tampouco haverá tecnologia adequada e acessível à população. Desse modo, nem diabolizar, nem divinizar inscreve-se nessa perspectiva de complementaridade, onde a educação possa cada vez mais dialogar com o auxílio da tecnologia, tornando esta última adequada e acessível a todos e todas, ou pelo menos à grande maioria dos sujeitos que ainda encontram-se à margem dos processos e arranjos dela decorrentes.

## **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

Os avanços científicos e tecnológicos são parte de cada dia, e nos levam a mudanças radicais de comportamento sociocultural, cujas posturas se diferem visivelmente em cada uma das gerações contemporâneas. Diante desse devir, a ciência se engrandece com tamanhas e importantes descobertas, em todas as áreas do conhecimento humano. “A ciência deve ser um conhecimento popular, continuamente renovado, para que todos os esforços de divulgação frutifiquem. Cada princípio exposto e cada teoria proposta devem ser divulgados para além da pequena área frequentemente visada. Este é o verdadeiro valor da ciência, a importância de sua expressão horizontal.” (KAUARK; MANHÃES; SOUZA, 2010, prefácio).

Ao passo que estes conhecimentos são compartilhados, expostos ao crivo crítico e concreto dos sujeitos que promovem a movimentação com seus saberes prévios, tornam-se conhecimentos mais refletidos, avançando e suscitando o novo. A horizontalidade conota o ideal democrático e integrador necessário ao conhecimento. As descobertas que homens e mulheres vêm realizando ao longo de suas histórias e suas insatisfações positivas os tornam constituidores da própria cultura e construtores da ciência e da tecnologia. Nem divinizar, nem diabolizar o desenvolvimento científico e tecnológico, antes porém, permitir que a ciência e a tecnologia estejam presentes e sejam promotoras do ensino e da aprendizagem escolar dos professores e dos estudantes, sem no entanto, calar a boniteza da educação, sobretudo da docência.

Não é possível, neste sentido, reproduzir o cientificismo e tecnicismo intrinsecamente presentes nas situações pedagógicas, mas compreender a relação das tecnologias na vida humana, multidimensional, complexa. Morin acredita que “Devemos reconhecer nosso duplo enraizamento no cosmos físico e na esfera viva e, ao mesmo tempo, nosso desenraizamento propriamente humano. Estamos simultaneamente dentro e fora da natureza” (2011, p. 44). A boniteza compreende a percepção das possibilidades advindas do conhecimento, seu potencial de qualificar as relações homens-mundo.

No exercício da docência é necessário que o professor esteja preparado tecnicamente para desenvolver as atividades, mas também não esquecer dos princípios pedagógicos base, que são indispensáveis a formação do aluno. Assim esses dois pontos devem andar juntos para que o processo educativo possa ser realizado com o auxílio das TICs, mas também “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos relacionado a formação moral do educando” (FREIRE, 2011, p. 34-35), para que o conhecimento se efetive.

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamental-

mente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Como aponta Marcovitch, "(...) o indivíduo bem formado é obstáculo fundamental para deter qualquer movimento de desumanização do planeta" (1998, p. 148).

A formação humana deve adiantar-se ao desenvolvimento tecnológico no sentido de antever seus efeitos e poder usufruir dos seus bens, ao mesmo tempo em que possa controlar seus malefícios, tornando a tecnologia acessível a todas e todos. A racionalidade deve, portanto, auxiliar na promoção da curiosidade crítica e denunciar as falsas anúncias da ciência.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de "irracionalismos" decorrentes do ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (FREIRE, 2011, p. 33-34).

Neste sentido, ensinar os valores morais de nosso tempo histórico, modelado pelo caminhar dialético do conhecimento, potencializa aos educandos e educadores uma leitura mais atenta das tecnologias que os cercam, dá um sentido à análise. Se por um lado encontramos meios de participação democrática através da internet, controlando aspectos da sociedade, como por exemplo a gestão da cidade, por outro lado precisamos estar atentos aos riscos das informações serem ilegítimas, e em alguns casos, até robotizadas, disseminadas através de recursos de inteligência ar-

tifical. Inteligência que, se for adequadamente direcionada, pode ajudar a resolver problemas da cidade.

Quanto ao uso irracional das tecnologias, Morin (2011) exemplifica como a má utilização dos recursos naturais realizado em experiências da antiga União Soviética levou à esterilização de solos, e, ainda, o plantio monocultural desenfreado que prejudica o ecossistema, gerando desequilíbrios biológicos, econômicos, sociais. Por estes exemplos concretos podemos perceber que a divinização e a diabolização das tecnologias são posições polarizadas que, disjuntivamente, não enxergam a complexidade da vida, com seus desdobramentos no campo sociopolítico. O autor firma-se no pensamento conjuntivo como necessário à leitura de mundo - assim como Paulo Freire, considerando o maior número de fatores possível, bem como suas relações.

Imbuídos no desejo de construção de uma nova sociedade, com tecnologias integradas que a qualifique, é necessário conhecer a historicidade nessa relação. Para Freire

Não é possível à sociedade revolucionária atribuir à tecnologia as mesmas finalidades que lhe eram atribuídas pela sociedade anterior. Consequentemente, nelas varia, igualmente, a formação dos homens.

Neste sentido, a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização. (FREIRE, 2014, p. 214-215).

Isto é, determinadas tecnologias foram desenvolvidas para fins estritos de um tempo histórico que precisa ser superado, como as que geram efeitos negativos à biosfera, que utilizam recursos não-renováveis, por exemplo. A possibilidade de formação técnico-científica é necessária e inerente à educação, bem como a humanista, como aspectos constituintes do ser, que reinventa-se através de seu trabalho, criando bens e cultura, ressignificando-se.

Enquanto herdeiros de uma ampla cultura podemos lutar para construir outras relações mediados pelas tecno-

logias, como é possível perceber nos recursos cibernéticos, de uma internet que fora projetada para fins militares e se expandiu para outros âmbitos da vida comum, integrando-se cada vez mais ao cotidiano. Em sentido ético, “Lembre-mo-nos sempre de que a tecnologia é um meio a serviço da humanidade e não o oposto” (MARCOVITCH, 1998, p. 145).

A internet vêm afirmando-se nas últimas duas décadas no Brasil, para uso doméstico, como um meio de conectividade, atuação e acesso a conhecimentos como jamais visto em outros períodos históricos. A tecnologia é expandida de tal modo, que termos como ‘internet das coisas’, ‘big data’ e ‘inteligência artificial’ vem ocupando destaque nos portais de comunicação. Tratam-se de aprimoramentos exponenciais que são desenvolvidos para atender a diversos anseios, pretendendo a difusão à escala global. Contudo, incorre-se em riscos a longo prazo dificilmente determináveis, como a possibilidade de violação da privacidade, direito resguardado pela constituição federal brasileira (BRASIL, 1988). Ainda destaca-se o caráter comercial de novas tecnologias, que visam predominantemente retorno financeiro, com poucas preocupações de ordem ética.

Por *novas tecnologias* entendemos, hoje, o surgimento de uma outra articulação de linguagens encarnada em novos suportes que são as máquinas com que os homens se comunicam, dotando-as da capacidade de processarem e intercambiarem informações. Ao passar a habitar os suportes dessas novas máquinas, as linguagens assumem formas radicalmente mutantes, não só do fazer as coisas, sobretudo do constituir-se em sociedade e do singularizar-se como sujeito autônomo e competente das corresponsabilidades alargadas em uma sociedade global. (MARQUES, 2003, p. 44-45).

As corresponsabilidades podem ser percebidas como uma espécie de ponte moral entre o nem divinizar, nem diabolizar freiriano, ao passo que é necessário delinear os princípios intrínsecos da relação dos homens com as tecnologias, que leva a pensar nas razões de ser, de servir, de existir



delas e os riscos inerentes às relações. Este movimento de ideias é necessário ao contexto educativo, propiciando olhares outros a estes recursos. É preciso, tomando como exemplo uma tecnologia recente, que educadores e educandos percebam o que potencialmente está implícito na utilização de aplicativos em smartphones conectados à internet, riscos e benefícios. “O caminho é a informação transformadora, é o conhecimento crítico que implica tanto o domínio da técnica quanto a reflexão política [...] que se acham estes ou aqueles procedimento técnicos.” (FREIRE, 2013, p. 161). É um trabalho formativo, abrange a técnica, necessária à ação, e o político, necessário ao sentido.

O avanço das tecnologias em rede transforma as relações da escola com os sujeitos e os conhecimentos, dada a amplitude no acesso aos conhecimentos historicamente legitimados, bem como àqueles de rápida liquidez. Como trata-se de uma instituição moldada por estruturas hierárquicas e curriculares que não tem, necessariamente, a necessidade de se conformar imediatamente às novidades, posto sua responsabilidade social, de desenvolvimento humano, permanecem distâncias e desequilíbrios na relação escola-novas tecnologias.

O argumento principal é a dificuldade - quase impossibilidade - de tornar as TIC meios de ensino que melhorem os processos e resultados da aprendizagem se os professores, diretores, assessores pedagógicos, especialistas em educação e pessoal da administração não revisarem sua forma de entender como se ensina e como aprendem as crianças e jovens de hoje em dia [...]. (SANCHO, 2006, p. 16).

Se, as TIC puderem se tornar meios de ensino, e não fins, e se esses meios melhorarem os processos de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens na escola pública, então teremos o equilíbrio proposto no subtítulo desta comunicação científica. É pertinente lembrar que nossa maior preocupação com esta temática é o acesso por todas e todos, sem exclusão e com qualidade. A ciência e a tecnolo-

gia devem estar a serviço da humanização do ser, da sua libertação, ao invés de desumanizar e escravizar os sujeitos, tornando-os reféns da própria criação e desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

As tensões entre as TIC e a educação existem e isso é próprio do tempo histórico em que vivemos, em que novos elementos extrínsecos ao meio escolar nele interagem, por fazerem parte da sociedade. Percebê-las, desenvolver a consciência crítica das potencialidades e riscos torna-se necessário para um educar mais amplo. Estabelecer constantemente reflexões de cunho ético no tocante às TIC e sua presença nas relações humanas é um caminho, nem para divinizá-las, nem, tampouco, diabolizá-las. O equilíbrio se faz necessário!

Constituir-se analista das problemáticas em que se situam as experiências com essas tecnologias. Suspeitar de posturas ingênuas/ardilosas que esperam da tecnologia uma solução mágica, destacando-a sobre o protagonismo e potencial criativo do trabalho pedagógico. Dessa forma, reforça-se o lugar do educador, não central, mas como sujeito mediador do processo educativo que assume, bem como se torna pesquisador dos sentidos e saberes produzidos e/ou potencializados pelo uso das TIC.

Desse modo, é prudente que a escola e os professores assumam-se crítico-reflexivos, que possam gozar da ciência e da tecnologia sem as amarras que, diante do sistema capitalista, elas impõem. Que elas sejam aliadas na vida diária dos sujeitos, para lhes facilitar o trabalho em todas as dimensões, inclusive lhes propiciando bem estar pela dinamização do espaço e do tempo contextuais. A unidade, pelo bem comum, da educação e das TIC requer o conhecimento de ambas, e a compreensão de que a segunda pode se desenvolver paralela a primeira, servindo de apoio, de meio para que os fins desta sejam alcançados com sucesso: qualidade no ensinar e no aprender.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna/BA: Via Litterarum, 2010.
- MARQUES, Mario Osorio. **A escola no computador: Linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- MARCOVITCH, Jaques. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2011.
- SANCHO, Joana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.



# A EDUCOMUNICAÇÃO E O RECONHECIMENTO DE AUTORIA: UM OLHAR SOBRE O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Luciana Oliveira*

*Júlia Pereira Damasceno de Moraes*

*Vanice dos Santos*

**Palavras-chave:** Educomunicação. Autoria. Protagonismo. Sujeito. Autonomia.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, provém de pesquisas desenvolvidas pelas autoras que, durante as leituras, consideraram um ponto de congruência entre a educomunicação e o reconhecimento de autoria do sujeito: o protagonismo do educador em um ambiente que, historicamente, tem sido privilegiado em detrimento ao do educando. Assim, as reflexões teóricas contidas nesta pesquisa fazem direta referência às práticas educativas que tem como prerrogativa o protagonismo do educando da educação básica com o aporte das mídias digitais.

Em termos metodológicos, esse estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, trazendo uma revisão bibliográfica, representando um diálogo teórico entre autores cujos escritos são coerentes com a temática definida, a saber, autoria e educomunicação. Assim, a tessitura deste artigo está alicerçada nas sólidas palavras de Freire (1983, 1988, 2007), Sartori (2010), Soares (2002, 2011), Davydov (1988), Barthes (2004) e Pischetola (2016).

Como objetivo, portanto, destaca-se a intenção de investigar a relevância de práticas educacionais no processo de desenvolvimento omnilateral do educando, a partir do momento que representam atividades de estudo

em que os aprendizes sejam os protagonistas. Resgate-se o conceito de omnilateralidade dos estudos de Vasili Davydov (1988), cujo significado está diretamente relacionado com o desenvolvimento integral do sujeito, a saber o desenvolvimento mental e, além disso, sua consciência e sua percepção de si e do ambiente do qual faz parte.

A educomunicação, com ênfase em ecossistemas educacionais sugere a possibilidade do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, proporcionando a aprendizagem significativa a partir da interação e a construção de sentidos de maneira autoral. Diz-se, nessas circunstâncias, que as práticas educacionais podem representar um elemento significativo e, mais que isso, de crucial importância para a promoção da autoria, autonomia e pensamento crítico do estudante, na perspectiva do exercício de sua cidadania, enquanto membro ativo da comunidade em que está inserido.

Nesse mesmo sentido, ressalte-se que o conceito de autoria transcende o exercício legítimo de escrita e alcança o desenvolvimento da consciência de si de cada sujeito, tornando-se autor não apenas de textos expressos nas mais diversas formas, mas um cidadão autônomo, responsável e consciente do próprio processo de desenvolvimento.

Justifica-se a abordagem das duas categorias, educação e autoria, ambas engajadas com o reconhecimento do protagonismo estudantil, cuja importância vem, de maneira crescente, sendo compreendida como possibilidades de promover um ensino de qualidade e efetivo desenvolvimento para os sujeitos em ambientes formais e não formais de educação em contextos marcadamente reconhecidos pela influência da cultura digital.

## **EDUCOMUNICAÇÃO: UM RECENTE PARADIGMA COMO PERSPECTIVA PARA UM NOVO TEMPO NA EDUCAÇÃO.**

As tecnologias e mídias digitais, inquestionavelmente, fazem parte direta ou indiretamente, do contexto social atual de um número bastante expressivo da sociedade con-

temporânea. Isto inclui o espaço escolar, onde convivem jovens estudantes ávidos por fazerem uso dos equipamentos digitais que, conectados à internet, possibilitam o acesso a jogos, para interação por meio das redes sociais e, também, para os estudos. Elas possibilitam, quando bem exploradas, o desenvolvimento, individual e coletivo de construção de aprendizagem, da relação dialógica, de participação social, da autonomia, da criatividade, da liberdade de expressão, de práticas de autoria, do protagonismo, de desenvolvimento da cidadania, enfim, de construção de suas próprias maneiras de pensar, conhecer e aprender sobre o mundo que está disponível em apenas alguns cliques ou toques.

Contudo, há a necessidade de situar-se no tempo e no espaço, de organizar fisicamente as incursões virtuais, buscando compreender, estabelecer vínculos e reconhecer-se socialmente, de maneira crítica e reflexiva. Enfatizando tais aspectos, Sartori aponta que:

Com as atuais tecnologias, o lugar resulta da fragmentação provocada pelo global e, ao mesmo tempo, é palco de resistências, da autorrevalorização, autogestão e memórias próprias, das narrativas de identidades. A corporeidade humana, no entanto, tem necessidade do lugar para sua inserção local, onde se desenrolam a vida cotidiana e a temporalidade. Atravessado pelas redes globais, ainda assim o lugar é constituído das proximidades e solidariedades, e é no lugar que vivemos situações de heterogeneidade e reciprocidade, características fundadoras da comunicação. (SARTORI, 2010, p. 39)

Considerando tais apontamentos acerca das constantes transformações testemunhadas atualmente, pesquisadores de temáticas relacionadas à comunicação, educação, mídias e tecnologias, dentre os quais Freire (1996), Soares (2002) e Sartori (2010) (neste artigo citados), afirmam que, independente dos meios, a reflexão crítica, o planejamento e as maneiras de intervenção consciente das práticas pedagógicas são fundamentais para que, quando necessário, seu uso contribua efetivamente para o desenvolvimento da

aprendizagem dos sujeitos envolvidos e não passe apenas de mais um modismo sem fundamento. “É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete a comunicação ou à educomunicação.” (SOARES, 2002, p. 20). Reiteramos, assim, a importância de refletirmos, enquanto educadores, sobre quais práticas pedagógicas podem valer-se positivamente das tecnologias digitais e de que maneira elas podem contribuir para o processo de formação e desenvolvimento da juventude, orientando-os para o uso reflexivo de quaisquer tecnologias e mídias, para reconhecerem de forma crítica as influências que elas podem determinar.

Por considerar a comunicação como um elemento capaz de transformar os seres humanos em sujeitos, defendendo a importância das relações dialógicas, Paulo Freire, referência na história da Educação principalmente por sua concepção de dialogicidade para uma educação libertadora e de educação popular, juntamente com Mário Kaplún e Jesús Martín-Barbero, além de outros estudiosos, alicerçaram o pensamento latino-americano acerca de educação, comunicação e cultura midiática, oferecendo grandes contribuições para o recente reconhecimento da Educomunicação (aproximadamente 20 anos) como uma área de conhecimento, um paradigma proveniente da interface educação e comunicação.

Muito antes do surgimento da Educomunicação, Freire já arguia a respeito da interação com o outro, do direito e necessidade de todos os sujeitos de uma relação horizontal, pautada no respeito e no diálogo. Destarte, ele enfatizava que

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador, ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. [...] Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sem-



pre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. (FREIRE, 1988, p. 26)

Ainda para elucidar a valorosa contribuição do pensador para o campo educacional, destacamos seu pensamento acerca da construção de sentidos, em que educação e comunicação dependem uma da outra a fim de educar para comunicar e comunicar para educar, num movimento interlocutivo dialógico que dá sentido e significado aos objetos de estudo: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1983, p.46)

Nesse contexto dialógico educacional, podemos considerar que juventude, educação, comunicação e tecnologias digitais são temas convergentes no contexto contemporâneo. Ousamos, inclusive, dizer que estão imbricados dentro da perspectiva Educacional, culminando em propostas de protagonismo que implicam em desenvolvimento da autonomia, da autoria, do senso crítico e da participação social democrática e cidadã, com vistas à inclusão de todos, qualquer e cada um dos sujeitos envolvidos no contexto de aprendizagem escolar. Nesta perspectiva, Soares, (2011) destaca características que apontam para o ambiente escolar pautado na comunicação:

Um ambiente escolar educacional caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos), elementos que conformam a “pedagogia da comunicação”. (SOARES, 2011, p. 45)

Isto porque, temos como conceito de Educação ambientes pautados em ecossistemas comunicativos que privilegiam a dialogicidade para a compreensão coletiva dos signos, cuja aprendizagem acontece na interação

horizontal entre todos os atores, sejam eles professores ou estudantes, compartilhando saberes significantes ao grupo, cujos sujeitos terão capacidade de comunicar, de maneira autêntica e cada um à sua maneira, o conhecimento construído e permeado de sentido significativo às necessidades pessoais de cada um. Reafirmando esta assertiva, contamos mais uma vez com Paulo Freire (1996), com seu conhecido pensamento acerca do tema, enfatizando que, ao considerar como um objeto o sujeito que é formado, estamos formando um falso sujeito:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e que é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. (FREIRE, 1996, p.23)

Diante do exposto por este importante pensador brasileiro e face aos novos desafios da sociedade contemporânea, a educação, cada vez mais, precisa situar-se na amplitude de espaços e tempos que permeiam o cenário da sociedade no século XXI, possibilitando aos educandos oportunidades educativas que contemplem, com criticidade, as necessidades impostas aos seus contextos, incentivando-os a desenvolver com criatividade, motivação e altruísmo seus projetos autorais de cidadãos ativos de um meio democrático.

### **AUTORIA: UM PASSEIO ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO**

Há algum tempo, seria extremamente difícil sequer imaginar uma produção textual coletiva, como a deste artigo científico, em que houvesse um efetivo trabalho autoral simultâneo, cujos autores estivessem em lugares diferentes,

unidos apenas pela infinita possibilidade de comunicação ubíqua<sup>4</sup> representada pela tecnologia.

Nesse sentido, o próprio conceito de autoria se torna menos linear e nos faz pensar que um autor se constrói à medida que se constrói o que ele faz, por sua interação com o meio, o produto de sua capacidade criativa, que também se movimenta nos espaços de individualidade e coletividade de maneira quase constante.

Barthes (2004) afirma que há a morte do autor, quando nasce a obra. Contudo, em ambiente escolar, é necessário refletir sobre a possibilidade de nascer um autor, à medida que obra ganha vida, seja nos espaços de uma escrita individual, seja por meio de uma produção coletiva.

Destaca-se, assim, que o sujeito se torna autor e vai se reconhecendo como tal, em circunstâncias tais que possibilitem também reconhecer o potencial criador no outro. Sugere-se, com esse raciocínio, que esse processo de transformação do sujeito em sujeito-autor perpassa por questão tais como reconhecimento e respeito à criação do outro e, aliada a isso, a singular possibilidade de criar coletivamente, algo que seria diferente, se tivesse sido produzido de maneira solitária. Ser autor, nessas circunstâncias, não significa apenas deter os legalmente debatidos direitos autorais. O que se quer dizer é que o conceito de autoria trazido para essa conversa não está centrado nos princípios da legalidade, mas nas questões subjetivas que implicam no reconhecimento de si como ser capaz de criar, produzir algo. Ser autor significa reconhecer-se autor e, a partir daí, aperceber-se do imenso potencial de criação e transformação inerente à sua capacidade cognitiva.

Pischetola (2016, p. 61) define o viés educativo do que vem a ser a autoria:

Em suma, autoria em educação significa disponibilidade para produzir, criar, questionar, e expressar-

4 Segundo Santaella (2010), a ubiquidade [...] designa a possibilidade de compartilhamento de diversos espaços-tempos simultaneamente. [...] comunicação móvel “quando a continuidade temporal do vínculo comunicacional é assimilada a uma plurilocalização instantânea” (SANTAELLA, 2010, apud SANTOS; WEBER, 2013, p.288)

-se, além de iniciativa para propor práticas e construir conhecimento. [...] Ela acarreta a possibilidade de modificação da forma e aspecto estético das produções, e, ao mesmo tempo, uma transformação de seu conteúdo, permitindo aos professores e alunos serem desbravadores de novas trilhas e construtores de ambientes abertos e dinâmicos.

Tal realidade se amplia e se faz presente nos mais variados espaços de produção social. Seguindo essa linha de raciocínio, e compreendendo o homem como um ser essencialmente social, é possível dizer que a construção e a promoção da autoria do sujeito perpassa pelas suas relações consigo e, muito especialmente, com seus pares.

De uma maneira amplamente subjetiva, o autor entende-se ao criar sua obra. Os reflexos desse entendimento, todavia, são perceptíveis no mundo objetivo, na prática, no dia a dia. Sacristán (2007, p. 09), ao tratar da escrita como exercício de autoria, registra que “cada indivíduo escreve seus textos de maneira idiossincrática, pois fazê-lo significa um exercício de expressão da singularidade que cada um de nós é.”

Machado (1999, p. 04) alerta sobre as possibilidades de empoderamento que o exercício de autoria representa, nesse caso, especificamente por meio da escrita, ao mesmo tempo em que faz uma ressalva às habilidades da escola no que se refere ao desenvolvimento do sujeito:

(...) uma compreensão multidimensional do campo que denomino scriptológico, e da dimensão profundamente subjetiva e, ao mesmo tempo, social/cultural/histórica /econômica da escrita e do escrever, bem como, das implicações do seu exercício para o sujeito e para a cultura, depreendendo dessa interpretação, explicações para a inabilidade que a escola tem demonstrado quando se trata de promover o domínio e o usufruto dessa tecnologia tão simples, tão onipresente - e tão poderosa quanto uma arma - que é a escrita. (MACHADO, 1989, p. 34)

Não obstante, a instituição escolar persiste em manter um paradigma conservador, em termos de comunicação e

produção do conhecimento. De fato, há mais reprodução do que produção. Há mais transmissão que construção de conhecimento. Faltam ecossistemas comunicativos que possibilitem a interação entre todos os sujeitos e a aprendizagem seja compartilhada.

De acordo com Pischetola (2016, p. 60),

[...] não existe autor que crie sozinho. A sala de aula ainda tende a reproduzir um modelo de comunicação típico da mídia massiva, em que emissor e receptor estão separados e têm papéis opostos que dificilmente se invertem, em recombinações de autoria coletiva. Dadas as infinitas possibilidades que as novas tecnologias nos oferecem, não é incompreensível a crescente intolerância que sentem os jovens diante de um modelo educativo unilateral, em que a autoria - quando existe - se expressa somente no professor.

Por um tempo substancial, aprender esteve, até certo ponto, atrelado ao conceito de reproduzir as palavras de outros, memorizar discursos e frases que não foram pensadas por si, mas sim, de autoria de outras pessoas. Essa reprodução tanto serve em um nível concreto, no que se refere às convenções sociais, ações e comportamentos, nos processos de repetições de moldes atitudinais como também serve, de maneira abstrata, para a reprodução de ideias.

Porém, já é possível perceber rumores de mudanças nos espaços escolares:

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de "desenvolvimental". (DAVYDOV apud LIBÂNEO, 2003, p. 203)

É precisamente nesse contexto, que se estabelece o conceito de autonomia como fim e objetivo de uma prática pedagógica diferenciada capaz de, por meio do reconhecimento da autoria do sujeito, oportunizar o desenvolvimento omnilateral do educando.

Com relação à formação omnilateral, é pertinente citar Davydov (1988), que considera este desenvolvimento como processo, ou seja, com vistas a educá-los (ideológica, política, laboral, moral e fisicamente), em sua totalidade, como um todo estruturado, dialético.

Para Pischetola (2016, p.52),

“O termo “autonomia” vem das palavras gregas *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei). e significa capacidade de autorregular-se. De modo geral, ela alude também a autorrealização, ao autogoverno, e à autogestão. [...] a questão da autonomia na educação sempre desempenhou um papel central, constituindo o objetivo essencial do desenvolvimento psicopedagógico na primeira infância, para ser, em seguida, elemento-chave do crescimento e da maturação do adolescente até representar, na idade adulta, a capacidade conquistada de fazer parte do mundo através de uma rede flexível de relações sociais.

Essa forma de pensar no processo de aprendizado/ ensino está alinhada com o conteúdo e, mais importante, com as bases teóricas que descrevem as características inerentes ao homem que se quer formar. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proati-

vo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Diz-se, portanto, de práticas pedagógicas que deem conta de formar um estudante que seja capaz de produzir, ao invés de reproduzir apenas. Escreve-se sobre um tipo específico de sujeito que tem a capacidade para imaginar, pensar e reconhecer-se como autor não apenas de textos, levando-se em consideração o grafocentrismo, mas autor de sua própria história. No entanto, é preciso dizer que esse modo de pensar a educação, a educomunicação, o protagonismo, o reconhecimento da autoria, tudo isso implica pensar em um homem político, crítico, consciente e amplamente participativo.

Essa ação voltada para o desenvolvimento da autonomia permite que se faça relação com uma educação da razão e da emoção. Nota-se, nesse íterim, a grande proximidade conceitual entre a autonomia e o reconhecimento de autoria, a partir da organização de práticas educacionais que, a exemplo da atividade de estudo de Davydov, convergem em essência e aparência para a emancipação do sujeito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tantas problemáticas que a educação tem se deparado, face à velocidade de inovações e transformações da sociedade moderna, a busca de novas e diferentes perspectivas de práticas pedagógicas, visando atender às demandas estudantis, torna-se fundamental para que os objetivos educacionais, cada vez mais amplos e complexos, continuem sendo alcançados. Assim, consideramos que a reflexão levantada a partir do desenvolvimento do protagonismo juvenil na educação básica, fundamentada em conceitos educacionais e de reconhecimento de autoria, pode apontar um dos caminhos com perspectivas exitosas para o desenvolvimento educacional da juventude.

O desenvolvimento do educando em ecossistemas comunicativos, pautado na construção de sentidos coletivos

em ambiente horizontalmente dialógico, possibilita o espontaneísmo, a liberdade e a autonomia para empreender a busca de seus próprios significados, proporcionando-o tornar-se autor de seu universo cognitivo.

Neste mesmo sentido, pode-se compreender a autoria como o “vir a ser” consciente do sujeito. É o exercício de autoria que permite ao sujeito inteirar-se de si, compreendendo-se e compreendendo-se no mundo. Conduzindo a discussão por caminhos da educação, é possível refletir sobre uma prática pedagógica que dê conta de contribuir para essa tomada de consciência de si.

Atividades educacionais contribuem para a promoção de autoria, já que retiram o estudante de sua condição de espectador e o colocam como protagonista das aulas. Por sua vez, a promoção de autoria e o desenvolvimento da autonomia do sujeito podem bem ser ações de empoderamento.

Nesse ponto específico, a interação com o docente, com o outro, é fundamental. A partir do diálogo com o outro, o sujeito passa a reconhecer sua própria voz e compreender-se no contexto em que ele modifica e é modificado. Destarte, em ambiente escolar, reforça-se a necessidade de privilegiar práticas pedagógicas que assegurem esse constante movimento que se faz entre a percepção de si, do outro, e do que é reproduzido e/ou criado.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **A morte do autor**: O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004 Disponível em: [http://www.artesplasticas.art.br/guignard/disciplinas/critica\\_1/A\\_morte\\_do\\_autor\\_barthes.pdf](http://www.artesplasticas.art.br/guignard/disciplinas/critica_1/A_morte_do_autor_barthes.pdf). Acesso em: 09 fev. 2018.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2018.



- DAVYDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental** - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia: EDUFU, p. 315-350, 2013.
- MACHADO, Ana Maria Netto. **Os Efeitos do Exercício do Ato de Escrever.** Dissertação de Mestrado, defendida em 1989. Mestrado de Educação da UFRGS.
- PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação:** A nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução, Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SANTOS, Edméia; WEBER, Aline. **Educação e cibercultura:** aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. Rev. Diálogo Educ., v. 13, n. 38, p. 285-303, Curitiba, jan./abr. 2013
- SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e sua relação com a escola:** a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. Revista Comunicação, Mídia e Consumo. v. 7, n. 19, p. 33-48. São Paulo, jul. 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão comunicativa e educação**: caminhos da educação. In: BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). Comunicação & Educação. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, n.23, p.16-25, jan./abr., 2002.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA: EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRÁXIS PARA UMA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

*Evelin de Oliveira Haslinger<sup>1</sup>*

Pretende-se neste ensaio relatar a experiência da pesquisa de conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação Popular e Gestão de Movimentos Sociais do Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente e Faculdades Alternativas de Santo Augusto (FAISA), concluída em 2014. O trabalho intitulado “Educomunicação: educação comunicativa para a transformação social” efetivou discutir epistemologicamente o conceito de educomunicação, paradigma da interface comunicação/educação, o qual visa promover a transformação social a partir de práticas dialógicas e midiáticas em contextos de formação humana, correlacionando-a às práticas de educação popular. O texto apresenta a experiência do projeto Agência Jovem de Notícias enquanto prática educacional.

Diante disto tornam-se necessárias algumas discussões para maior compreensão desta proposta. A comunicação vem se tornando uma questão relevante para a sociedade, passando a ser também relevante para a educação a partir dos fins do século XIX (BRAGA; CALAZANS, 2001). Nas primeiras décadas do século XX, é possível localizar o surgimento de preocupações mais decisivas envolvendo as interfaces educação e comunicação.

No contexto atual, diante do fenômeno da midiaticização da sociedade, torna-se essencial pautar a comunicação

1 Mestranda em Ciências da Comunicação no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (UNISINOS). Pós-Graduada em Educação Popular e Movimentos Sociais pelo Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente e Faculdades Alternativas de Santo Augusto (FAISA). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Metodista (IPA). Diretora Cultural da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação (ABPEducom) e pesquisadora colaboradora do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (ECA/NCE/USP). E-mail: evelin.has@gmail.com

no ambiente escolar e não escolar. Os educadores e educandos passam a ser coprodutores de conteúdos midiáticos. As crianças e jovens não processam mais as informações como as gerações passadas. Podem manipular várias informações ao mesmo tempo (Serres, 2015).

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado” (FREIRE *apud* CITELLI, 2011, p. 64). Essa frase de Paulo Freire demonstra o quanto educação e comunicação estão próximas se atribuímos a essas áreas sentidos diferentes dos comumente associados a ambas. A escola, no senso comum, simboliza educação; enquanto que os meios de comunicação de massa ainda representam, no imaginário coletivo, o entendimento do que é comunicação.

No entanto, Freire nos coloca diante de um novo paradigma, que aproxima os dois conceitos, tornando-os praticamente irmãos, uma vez que possuem o propósito de expansão das possibilidades humanas a partir da interação, do encontro, entre sujeitos a partir da troca entre eles, do diálogo. A educação popular procura envolver indivíduos em vivências educativas que formem para além dos conteúdos escolares. Trata-se de uma proposta de educação para a cidadania, em que o estímulo à reflexão sobre a realidade é indispensável. E a promoção do diálogo é, portanto, o método mais adequado.

Em outras palavras, é possível afirmar, a partir de Freire, que a educação popular é uma educação comunicativa. No entanto, desde o final da década de 1990, algumas práticas no contexto da educação popular se diferenciam por potencializarem seu aspecto comunicativo, aproximando-se também da comunicação comunitária e popular. A esse tipo de iniciativa, cunhou-se o termo Educomunicação.

No Brasil, o termo Educomunicação é recente, ata de 1999, cunhado pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), pioneiro na identificação de

um campo específico presente, especialmente, em iniciativas da sociedade civil organizada voltadas para a formação humana, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens.

As práticas educacionais caracterizam-se por um processo construído entre educadores e educandos a fim de estabelecer a participação democrática de todos os seus envolvidos. Isto porque a educação se propõe como uma alternativa à educação bancária, conceito de Paulo Freire (2011), que critica a escola por basear suas práticas conteudistas, em vez de priorizar a relação, a troca, o diálogo e a desconstrução e o debate acerca dos valores sociais hegemônicos. A isso, Freire chama de “educação bancária”.

No âmbito do terceiro setor, uma organização social de São Paulo promove, há três anos, um processo de formação voltado à educação para a cidadania e direitos humanos fundamentado em práticas comunicativas. O projeto Agência Jovem de Notícias, da Viração Educação, propõe formar adolescentes de 15 a 18 anos em comunicação, humanidades e cidadania.

Realizadora do projeto, a ONG Viração Educação, atua desde 2003 na promoção do direito humano à comunicação de adolescentes e jovens. Seu projeto inicial, a Revista Viração, idealizada pelo Jornalista Amigo da Criança Paulo Lima, atual diretor executivo da organização, tem o propósito de ser um espaço de livre expressão de jovens brasileiros, que pautam questões relacionadas aos direitos humanos da juventude.

Em espaços formais de discussão – como conferências, seminários e fóruns – em que a fala do adulto é hegemônica, jovens integrantes da Rede Virajovem tomavam parte dos debates exercendo o papel de comunicadores, reportando, para outros jovens, em textos de caráter jornalístico, os acontecimentos de eventos relacionados à realidade dos jovens brasileiros, aos direitos humanos, comunicação, educação, entre outros temas.

Essa experiência é pioneira na cobertura jovem colaborativa de eventos, aproximando-se da comunicação po-

pular e alternativa. Esta é, inclusive, uma das perspectivas da Educomunicação: envolver crianças, adolescentes e jovens em produção de mídia, experiência que proporciona sua livre expressão e canal de comunicação alternativo e de transmissão de informação entre pares, ou seja, “de jovem para jovem”, mantendo-se a legítima identidade jovem, uma vez que os próprios jovens estão envolvidos no processo de produção de conteúdos, valendo-se de sua própria linguagem e espontaneidade para se comunicarem com outros jovens, por meio das mídias, a fim de sensibilizá-los para os debates que acompanham nos espaços de discussão em que estão presentes como comunicadores.

Esses jovens produziam, nesses lugares, uma série de notícias publicadas em tempo real em blogs criados, cada qual dirigido especificamente para ser o espaço de publicação de matérias sobre determinado evento.

A metodologia educativa do projeto Agência Jovem de Notícias estrutura-se em três eixos principais: formação, mobilização e produção. O primeiro dá base para que os adolescentes participantes do processo conheçam as técnicas de produção de conteúdos em mídias, utilizando-as como ferramenta de mobilização social. Na formação, ainda, os jovens são levados a debater sobre questões sociais e a expressar o que pensam a respeito, contando com a mediação de educadores.

Dessa maneira, ao cobrir eventos que discutam questões relacionadas aos direitos humanos, os adolescentes preparam-se para a ocasião, inicialmente sensibilizando-se para o seu tema e também traçando estratégias de como reportá-lo a outros adolescentes por meio de textos, vídeos, áudios, fotografias e mídias artesanais, que não apenas informem, mas principalmente mobilizem outros jovens para a questão. Além da formação presencial e das coberturas colaborativas, denominadas “coberturas educacionais” pela organização, uma vez que fazem parte de um processo de Educomunicação, o projeto contempla a criação de Núcleos de Educomunicação Comunitária (NECs).

Dessa maneira, percebe-se que a experiência da Agência Jovem de Notícias, que compreende formação presencial em comunicação e direitos humanos, bem como atuação em rede com entidades, coletivos e redes que comungam dos ideais da educação e comunicação transformadoras, transcende a intenção de transformação comunitária. Pretende promover ainda o intercâmbio entre diferentes realidades juvenis por meio da prática comunicativa, possibilitada pela internet.

Em conclusão, a educomunicação é um paradigma que atualiza as práticas de educação popular, reforçando a educação enquanto prática comunicativa, dialógica, portanto, em que os envolvidos em um processo de formação humana interagem de forma horizontal e democrática. Quando possível, faz da mídia um instrumento educativo, que promove a participação e o direito à expressão de crianças e adolescentes.

Observa-se maior aplicação deste paradigma na educação popular em razão da proposta desta de promover uma efetiva educação transformadora, cidadã, que estimule o senso crítico e a reflexão acerca da realidade, o que nem sempre é possível no contexto da educação formal, ainda bancária nos dias atuais, mesmo com as diferentes possibilidades de interação que as novas mídias e a internet proporcionam.

A experiência do projeto Agência Jovem de Notícias, da ONG Viração Educomunicação, demonstra que o uso das mídias como instrumento pedagógico aproxima o jovem de diferentes discursos e realidades, promovendo sua participação em diferentes contextos, o que possibilita a transformação social, uma vez que o senso crítico e a reflexão sobre questões sociais são orientadas a partir da prática da comunicação.

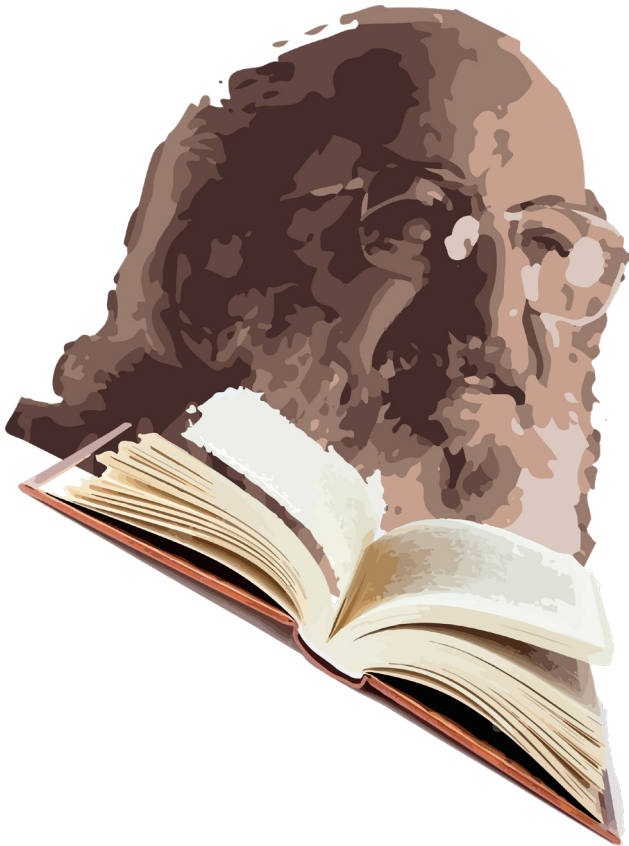
## REFERÊNCIAS

BRAGA, José Luiz e CALAZANS, Maria Regina. **Comunicação e Educação - Questões delicadas na interface**. Hacker Editores, São Paulo, 2001.

- CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina. **Educomunicação**. Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011: 59-76.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- SERRES, Michel. **A Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. Contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.
- IRAÇÃO EDUCOMUNICAÇÃO. **Agência Jovem de Notícias**. 2011.



## **EIXO 13:**



**Paulo Freire:  
educação, saúde e cidadania**



## A 'CARTA' PARA O MENINO; 'PEDAGÓGICA' PARA MIM

Camila Silva<sup>1</sup>

Mariana Ness<sup>2</sup>

Dilmar Xavier da Paixão<sup>3</sup>

Porto Alegre, 09 de abril de 2018.

### **Bruno, meu querido garotinho:**

Naquela manhã, quando você puxou o avental da sua professora e a perguntou 'como era fabricada uma garrafa pet', você motivou em mim muitas reflexões.

Se hoje eu estou lhe escrevendo esta carta é para anunciar que as suas palavras foram profundamente significativas, a ponto de eu ter escolhido esse tema dessa nossa conversa como o assunto do meu TCC. Aliás, preciso dizer a você que TCC é a sigla que resume um grande esforço: o Trabalho de Conclusão de Curso.

Sabe Bruno, quando você crescer muito mais, fará uma série de escolhas e uma delas será pela faculdade, para se tornar *profissional*. Foi, assim, comigo.

Agora garoto, eu quero lembrar a você um pouquinho de quando nos conhecemos. Foi lá na escola de educação infantil que você frequenta todos os dias, localizada na periferia de Porto Alegre. Eu estava realizando meu estágio na

---

1 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. E-mail: came-silva@hotmail.com

2 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. E-mail: mariana.i.ness@hotmail.com

3 Doutorando em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM. Professor do Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva e do Trabalho/UFRGS-CNPq. E-mail: dilmarpaixao@yahoo.com.br

Estratégia de Saúde da Família (ESF), aquele posto de saúde que é vizinho da escola.

Eu fui conhecer a sua escola naquela manhã para, futuramente, realizar ações do Programa Saúde na Escolar (PSE). A sua professora me contou que, na semana anterior, você, criança de quatro anos de idade, tinha perguntado para ela: “como são fabricadas as garrafas pet?”, aquelas garrafas pet que vocês usavam em oficinas pedagógicas e como brinquedos. A professora procurou a resposta e, depois, trouxe a você, né Bruno, no outro dia.

A partir do seu questionamento, e por eu já ter tido vivências em outras escolas com crianças na mesma faixa de idade que a sua e dos seus colegas, convenci-me que essa não é uma pergunta corriqueira, a ponto de que eu e as minhas colegas de faculdade também desconhecíamos a resposta.

Neste momento, fiquei muito instigada a conhecer mais das razões pelas quais uma criança de quatro anos de idade lançaria uma pergunta de tal porte. Evidente, aconteciam situações diferentes naquela escola.

Conversando com o meu professor, encontrei-me diante do Plano Pedagógico do educandário e com outros procedimentos e métodos que estimulavam pensamentos e criatividade das crianças.

Durante a mesma visita questionei sobre o plano pedagógico e a sua professora disse-me que vocês escolhiam um tema para ser trabalhado a cada ano e que, naquela data, vocês queriam saber sobre o funcionamento dos órgãos do corpo humano.

Garoto, por isso, eu passei a estudar a diferença entre *educação em saúde* e *práticas pedagógicas de saúde*, que é o grande assunto do meu estudo que estou escrevendo como o meu TCC.

A *educação em saúde* utiliza-se de processos e técnicas que têm o intuito de compartilhar informações, saberes de saúde com indivíduos e/ou grupos para construir melhores condições de vida e de saúde para a população. Ela visa dar autonomia para o indivíduo no cuidado da sua saúde.

Já a palavra *pedagogia* vem do grego e significa ‘condução da criança’, ou seja, ela conduz, orienta a aprendizagem. Assim, as *práticas pedagógicas de saúde* tratam do método teórico, somado aos conhecimentos práticos do educador, que será utilizado para ampliar a educação. Portanto, a educação em saúde e as práticas pedagógicas de saúde se completam (CECCIM; FERLA, 2009; TOZETTO; GOMES, 2009) e precisamos que esses dois dispositivos andem juntos para que você consiga aprender de forma fácil e correta.

As práticas pedagógicas de saúde nas escolas têm sido, durante anos, praticadas sem um programa ou uma base de âmbito federal que evidenciasse a importância dessas práticas e a sistematização das mesmas. Além disso, há necessidade de uma união intersetorial, em prol de que em todos os estados brasileiros realizem-se, pelo menos, o que se constitui como ‘básico’ a ser aplicado e ensinado em questões de saúde às crianças.

Pensando nisso, em 2007, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva criou o PSE, um programa que uniu a saúde e a educação (BRASIL, 2007).

Sabe Bruno, apesar da Prefeitura e do Estado não investirem o quanto deveriam na saúde e na educação de vocês, as nossas crianças, nosso futuro, aí na escola que você frequenta, eu vi que as coisas podem ser diferentes. Mesmo com a falta de recursos e com a vulnerabilidade da região, as equipes da saúde e da educação vêm fazendo de tudo o possível para que vocês cresçam e se desenvolvam da melhor forma e isso tem se mostrado como “dando certo”.

O vínculo entre os profissionais da escola e da ESF é forte, várias vezes, presenciei na unidade de saúde, o enfermeiro telefonando para saber sobre os seus colegas e a sua professora ligando para tirar algumas dúvidas ou pedir para que nossa equipe fosse lá.

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de

anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987)

Menino, eu ainda estou pesquisando para ver o que acontece de 'diferente' na tua escola. No final do ano, eu termino essa pesquisa e, com ela, eu volto para a comunidade para dar um retorno, comentar sobre as reflexões e ideias que eu estudei e apresentar às professoras, aos profissionais de saúde e à sua comunidade muitas sugestões para melhorar ainda mais todo esse ensino, que já é muito bom.

Mais coisas, eu sei, que vamos poder conversar com você e com seus colegas.

E, antes que eu me esqueça, perdoa-me porque lhe chamei de Bruno, viu. Eu sei que o seu nome não é esse, mas a "ciência" exige que a gente quando faz pesquisa não identifique os ditos "sujeitos" desses estudos, que chamam de 'científicos'.

Até breve, menino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Saúde na Escola**. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em: 28 março 2018.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 443-456, fev. 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r219.pdf>>. Acesso em: 25 março 2018.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade - essência da educação como prática da liberdade In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da. A escol(h)a pela escola com saúde. In: **Vozes do Partenon Literário IX**. Porto Alegre: Partenon Literário, 2016. 126 p.





## A “OBRA DE ARTE” - EDUCAÇÃO, SAÚDE E CIDADANIA

*Janaína Terra<sup>1</sup>*

*Mariana Ness<sup>2</sup>*

*Thailine Theis<sup>3</sup>*

*Dilmar Xavier da Paixão<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

É fácil quando podemos admitir, em uma dada situação da convivência humana, que existe ‘educação’ e/ou ‘saúde’ e que ambas se complementam no contexto da ‘cidadania’ construída. É o que Paulo Freire seleciona como ‘obra de arte’. E o educador, “alfabetizando-nos”, vai além ao denominar de ‘obra de arte coletiva’.

A dificuldade está em se encontrar essa práxis exercitada, verdadeiramente, como cidadania ou saúde ou educação. Freire apud Rambo (2017, p.63) acentua: “educar é uma obra de arte coletiva”. Para nós, militantes do campo da formação de recursos humanos em saúde, se observarmos o conceito ampliado do que seja saúde, estabeleceremos a concordância de que a saúde é ‘obra de arte’ também. Como exemplo, a partir da disponibilidade, da dedicação e da voluntariedade de Florence Nightgale, com o passar dos anos, se tem carac-

---

1 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. E-mail: terrajana01@gmail.com

2 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. E-mail: mariana.i.ness@hotmail.com

3 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. E-mail: theisthailine@gmail.com

4 Doutorando em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM. Professor do Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva e do Trabalho/UFRGS-CNPq. E-mail: dilmarpaixao@yahoo.com.br

terizado e firmado a compreensão de que as categorias da enfermagem como profissão a exercem com “a ciência e a ‘arte’ de cuidar o ser humano” (NIGHTGALE, 2006).

Este trabalho tem o **objetivo** de acentuar a relevância do desempenho dos profissionais da educação e da saúde, quando conseguem conferir aos seus trabalhos cotidianos, esforços e condições adequadas para que as pessoas a eles ligadas usufruam de ‘saúde’ e da ‘educação’. Melhor, ainda, quando elas foram voltadas à assegurar-las a ‘cidadania’.

Trata-se, portanto, de uma reflexão crítica promovida à procura de condições para estudar e dialogar à luz dos ensinamentos das obras de Paulo Freire e da teoria freireana por extensão. Entendemos que esse legado propicia aprender, sistematizar, discutir e problematizar o que sejam essas práticas educativas e ações de saúde apropriadas na intenção de promover a cidadania a todas as pessoas da sociedade onde se vive e trabalha.

Como **metodologia**, valemo-nos da “dialética, sob o foco da contraposição e da contradição de ideias com o fito de criar uma independência de pensamentos” articulando-se conhecimentos e experiências para analisar vivências do que seja educação, do significado de cidadania e da práxis em saúde (LUFT, 2016).

A relevância da pedagogia crítica para nós, em processo de formação acadêmica de uma universidade pública, está situada na possibilidade de que os papéis da cidadania possam ser transformados na qualidade de sujeitos individuais e coletivos mais humanizados, libertos e politizados, exercitando habilidades e atitudes contra a opressão, a dominação e o escravismo, inclusive, intelectual. Valemo-nos de Freire (2002, p. 38) ao afirmar que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

## **QUAL SAÚDE? QUAL EDUCAÇÃO? PARA QUAL CIDADANIA?**

Nesta **análise** recorreremos à Freire (2000) que, portanto há quase duas décadas, denunciava uma nuvem cinzenta

ao redor das gerações com uma ideologia que destrói a utopia, tornando a educação como puramente científica.

A saúde atingiu a tal grau de especialidade e tecnologização que o conhecimento científico sobrepõe os demais componentes da atividade dos profissionais das diferentes áreas. Paixão (2017) comenta, criticamente, que na área da saúde “estamos tão especializados a ponto do ‘especialista para o dedo mínimo do pé direito quase não ser o mesmo que atende ao pé esquerdo’, tantas são as alternativas de especialidades”. Tal ideologia acaba destruindo sonhos e conseqüentemente esperanças, como Freire alertou ao longo de toda a sua obra.

O educador advertia:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. (FREIRE, 2002, p.51).

Estar em contato com a realidade da população e com seus saberes ainda é algo extremamente difícil em nossos currículos da formação dos recursos humanos em educação, para a saúde e as demais áreas profissionais. Zitkoski (2017) é mais contundente ao argumentar que, falamos em universalidade, equidade e na importância da interdisciplinaridade, porém, permanecemos com dificuldades de dialogar com as demais áreas do conhecimento e com os outros saberes, formando-nos sob um perfil que ele chama de “ignorante especializado”.

A educação libertadora trazida por Freire acredita e incentiva todas as pessoas a comportarem-se como educadores-educandos e educandos-educadores, praticando uma didática libertadora, co-participativa, humanizada e problematizadora. Assim, o professor não reproduz o que lhe foi passado e transfere saberes seus como únicos, e sim, utiliza uma prática mais ampla, na qual o estudante troca

experiências e saberes com o educador, de modo semelhante como o profissional deve fazer o intercâmbio com a sua comunidade.

Esse constante desenvolvimento e aprendizado adotam vários princípios freireanos na formação da reflexão crítica e do pensamento problematizador, seja em relação à sociedade e ao que é imposto e ao que se aplica em instituições ainda com modelos e concepções de uma didática alienada, alienadora e obsoleta. Nas universidades e demais instituições de ensino, isso vale para os processos do ensino, das pesquisas e da extensão.

Paulo Freire (1985), em seu livro *Extensão ou Comunicação*, quis clarear e desmistificar o termo extensão. No contexto academicista da palavra *extensão*, quantas vezes, acadêmicos e professores partiram como detentores do saber e 'destacados' entendedores da ação extensionista universitária com meros discursos formais de nos aproximarmos da comunidade externa à academia e "levando" até esses sujeitos tudo que "achamos" que eles "precisam" e "necessitam" para 'educar' o seu modo de pensar e para que os seus estilos de vida cheguem o mais próximo possível dos nossos mundos ou daqueles que decidimos devam ser adequados a eles?

A partir das análises problematizadas por Freire, somos convidados a refletir sobre as atividades extensionistas hoje presentes nos nossos contextos acadêmicos. A palavra 'contexto', como ensinou Freire (1985, p.13), "de acordo com o contexto em que está presente" e segundo os muitos artifícios e posicionamentos do dito 'extensionista' em ação, denúncia grave ao se 'coisificar' as pessoas.

...transformando o homem em quase "coisa", o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações. (FREIRE, 1985, p. 13).

Salientamos que há ações extensionistas universitárias que possuem um caráter educativo, porém o sentido,

contexto e a intenção que esse termo *extensão* apresenta, permanece arraigado nos pensamentos e nas condutas de seus sujeitos, não correspondendo dessa forma a uma ação educativa libertadora e real.

Freire possibilita-nos refletir sobre as nossas ações como estudantes e professores numa perspectiva humanista. A partir desse ponto de vista, estender nossas técnicas, como prescrições a serem seguidas obstinadamente, não são respostas ou definições de melhorias efetivas para a comunidade, pois não nos cabe persuadir nem fazer dessas pessoas um papel em branco para nossas disseminações e prescrições academicistas.

As ações feitas para/com a comunidade externa aos muros das escolas e, principalmente, das universidades, não são para serem negadas ou criticadas tão somente. Entretanto, encaixar um projeto em que se faça uma práxis educativa emancipadora num conceito que o nega é inaceitável e contraditório. Não podemos negar que os indivíduos envolvidos com tais projetos sejam em conjunto sujeitos transformadores de suas próprias realidades.

Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela. (FREIRE, 1985, p.14).

## **A OBRA DE ARTE E O PROCESSO DA FORMAÇÃO CRÍTICA PARA A CIDADANIA**

Cidadão, no seu âmbito primário, significa para Freire “o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (1993). Nesse sentido, *cidadania* refere-se à postura que esse cidadão utiliza sua condição de posse de direitos e deveres. Posto isso, pode ser definida como um convite que qualquer indivíduo possui para sociabilizar e interagir com as diversas oportunidades de praticar o ato de cidadania e equidade social.

Epistemologicamente, o objeto inerente à cidadania no cenário sociocoletivo, abrange uma gama de assuntos e esses atingem bifurcações. Assim, usufruir o direito à cidadania é sinônimo de participação social ativa e comprometida, caso contrário tal será apenas um desdobramento futuro que o sujeito contemporâneo não terá a oportunidade de desfrutar. Em função disso, a liberdade como uma prática de direitos e deveres do homem, pode ser considerada um mecanismo para a emancipação do pensamento humano, uma autonomia do ser, que nos eleva de simples indivíduos para verdadeiros cidadãos de um círculo sociocultural. A análise do fenômeno cidadania sob esse prisma levanta questões defronte aos formatos rígidos e conservadores ao qual uma população encara seu papel na sociedade.

“A democratização da cultura”, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, “tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns para nós.” Além desses debates a propósito da cultura e de sua democratização, analisava-se o funcionamento de um Círculo de Cultura, seu sentido dinâmico, a força criadora do diálogo, o esclarecimento das consciências (...) Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação (FREIRE, 2014, p. 180).

A obra “Pedagogia do Oprimido” tornou-se para muitos educadores à base do legado de Paulo Freire à sociedade. Indivíduos desfavorecidos nos âmbitos cultural, social, econômico e educacional só poderão libertar-se da escuridão opressora através da efetiva prática dialética. Assim, o movimento ideológico introduz a educação como prática integradora e popular, independente da classe econômica,

com perspectiva de abrangência a públicos de diferentes faixas etárias. Tornando então, o indivíduo alguém que possui direitos sociais e deveres iguais com os demais desfavorecidos da sociedade.

Segundo Freire (1998, p.17):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis<sup>2</sup> de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

## A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE É POSSÍVEL!

Tanto para a cidadania, para a educação e para a saúde, como nas demais áreas do convívio humano, o **resultado** esperado é o de que, embora a completude do ser humano à transformação da realidade é possível. O processo educacional brasileiro vigente, muitas vezes se torna passivo, ou seja, onde há um agente portador da sabedoria e um receptor, sendo esse último ignorado em sua essência e saber. Esse é um processo que se prolonga demasiadamente, mas não significa que não seja discutido no contexto das instituições e da sociedade.

Evidenciar que os saberes técnico-científicos precisam ser ampliados e integrados à realidade dos saberes populares contribui, fortemente, para refletirmos e analisarmos o ensino, pesquisa, a extensão, a comunicação e o que temos feito diante das nossas formações como futuros profissionais. Participarmos de um ensino e de pesquisas que traduzam um modelo de formação voltado para as necessidades sociais vigentes, com uma comunicação dialógica entre as

ciências e os demais saberes, é um passo tão importante quanto pensar, planejar ações e promover debates de esclarecimento dos fenômenos da sociedade.

Há necessidade de tornarmos, a prática com a comunidade popular e seus coletivos, uma vivência de suma importância para uma formação acadêmica transformadora da realidade social, não ignorando que sejamos educandos e educadores e os membros das comunidades sejam nossos educadores também, nossos e dos nossos professores.

É através de relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo para a constante libertação do ser humano, sem o excluir do mundo - somente o enaltecendo por sua consciência - bem como, de não excluir o mundo dele, sendo incapaz de exercer sua ação transformadora sobre esse (FREIRE, 1985).

O processo de transformação do mundo através do indivíduo se torna dinâmico e recíproco, pois, ao mudar o mundo, o indivíduo acaba por mudar a si próprio, visto que é um processo histórico e cultural sendo construído constantemente. Esta é a “obra de arte” necessária com a qual devemos estar comprometidos e comprometidas, individual e coletivamente. Assim, estaremos avançando no rumo de um mundo melhor, com educação, com saúde e com cidadania.

De acordo com Freire (1985), a educação para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora. Portanto, a educação não pode seguir um caminho de alienação e manipulação do indivíduo. Logo, destaca como preocupação básica o aprofundamento da tomada de consciência, operando os indivíduos enquanto agem e trabalham. À luz das reflexões e análises desse, podemos definir ou então supor, que para tomarmos consciência necessitamos nos defrontarmos com o mundo e suas realidades, que a tomada de consciência não se dá isoladamente.

## REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 180 p.



- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 65p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 467p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54 p.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação,** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 57 p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. 51 p.
- LUFT, Eduardo. A inspiração de Hegel em Platão: a construção de uma teoria da razão dialética. **Instituto Humanista Unisinos**, São Leopoldo, 4 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6374-eduardo-luft-4>>. Acesso em: 8 abril 2018.
- NIGHTINGALE, Florence. **Notas sobre enfermagem.** Belo Horizonte: Lusodidacta, 2006. 204 p.
- PAIXÃO, Dilmar Xavier da. A escol(h)a pela escola com saúde. In: **Vozes do Partenon Literário IX.** Porto Alegre: Partenon Literário, 2016. 55 p.
- ZITKOSKI, Jaime José. A formação universitária contemporânea: olhares em uma perspectiva interdisciplinar. In: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel. **A formação de professores na contemporaneidade:** perspectivas interdisciplinares. Lajeado: Univates, 2017. p.15-26.



## A EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO, DOS PROFISSIONAIS E À ANEMIA FALCIFORME

*Marcel Jardim Amaral<sup>1</sup>*

*Vilmar Alves Pereira*

*Lais Braga Costa<sup>2</sup>*

*Angélica da Silva Pinto<sup>3</sup>*

*Talia Luz Lacerda<sup>4</sup>*

*Madaliza dos Santos Nascente<sup>5</sup>;*

*Eliane Almeida de Souza<sup>6</sup>*

*Eduardo Galarraga Melgar Junior<sup>7</sup>*

- 
- 1 Assistente Social, bolsista CAPES, integrante do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande/FURG; membro da coordenação do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA., Rio Grande, RS, Brasil; amaral.marcel@yahoo.com
  - 2 Bibliotecária, mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social/PPG da Universidade de Cruz Alta/UNICRUZ, Santa Maria, RS, Brasil; lais.costa@iffarroupilha.edu.br
  - 3 Quilombola, graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro da coordenação do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: angelicadasilvapinto@gmail.com
  - 4 Quilombola, graduanda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: talialacerda188@gmail.com
  - 5 Quilombola, graduanda em Direito da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: madasantinascente@gmail.com
  - 6 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, pós-doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG e integrante do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP. E-mail: negrasim2004@yahoo.com.br
  - 7 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG/ UFSM. E-mail: eduardogmelgar@gmail.com

**RESUMO:** Este relato é o resultado de um projeto de intervenção que teve início em maio do ano de 2013 onde o autor deste resumo atuou como estagiário do curso de Serviço Social onde tinha por campo de pesquisa a parceria com a Associação Sul Rio Grandense de Apoio aos Falciformes (ASRAF); que surgiu da necessidade do enfrentamento ao constante desrespeito com o portador da doença, analisado pela educação popular em saúde. Sabe-se que a doença falciforme é genética e hereditária, predominantemente em pessoas da etnia afro-brasileira, mas que pode manifestar-se também em pessoas não negras devido à miscigenação. Tinha-se por objetivo principal no município de Rio Grande conscientizar a sociedade no geral da realidade dos portadores da Anemia Falciforme, construir junto às famílias falciformes alternativas de acesso ao tratamento; organizar junto à sociedade local espaços de discussões sobre a realidade dos falciformes. Além de lutar para que se constituísse um grupo interdisciplinar de atendimento em nível de saúde básica, criando no Hospital Universitário - HU do município um Centro de Atendimento Especializado aos Portadores de Anemia Falciforme (CAEPAF), bem como a inclusão da temática nas universidades públicas e privadas pertencentes ao município cadeiras sobre a doença, cursos de capacitação para profissionais da saúde, assistência social e educação visto que a sociedade desconhece a mesma. Por fim, o trabalho foi fundamentado no Estatuto da Associação Sul Rio Grandense de Apoio aos Falciformes-ASRAF e visou durante sua execução romper com o estereótipo de “doença de negro”; propondo atenção não só para o portador da doença, mas também a aqueles que trazem o traço falciforme. Se obteve por resultado a fundação do Centro de Referência Especializado ao Falciforme –CREAF, a distribuição de panfletos e folders para a conscientização sobre a doença e o cadastro específico para os falciformes na Secretaria de Município da Saúde – SMS, além de reuniões mensais com a secretária onde a Associação expunha as demandas que emergem das unidades familiares portadores da doença.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Saúde. Conscientização. Doença Falciforme. Negro.

## **A PSICOLOGIA E A PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA: PERCEPÇÕES, LIMITES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO PARA CIDADANIA**

*Francine Nunes Pereira<sup>1</sup>*

*Luise Toledo Kern<sup>2</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

A inserção da psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) convoca as profissionais a repensar seu trabalho e as estratégias de cuidado. Acreditamos que a dimensão do cuidado está inserida em um movimento ético e político de entender o sujeito em seus desejos e direitos. É neste sentido que nos perguntamos: Qual o papel da psicologia no Sistema Único de Assistência Social? Quais são as possibilidades e desafios para o trabalho da psicologia na Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social? Como é desenvolvida a formação para a cidadania na Proteção Social Básica do SUAS?

Este trabalho foi desenvolvido por acadêmicas do Curso de Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, as quais participaram da atividade acadêmica Projeto de Pesquisa, no ano de 2016. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo com o objetivo de compreender o papel e as percepções das psicólogas que trabalham na proteção básica do SUAS – Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), frente a formação para a cidadania. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas psicólogas que

---

1 Acadêmica do Curso de Psicologia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Bolsista de Iniciação Científica – UNIBIC – no Grupo de Pesquisa EDUCAÇÃO, TRABALHO ASSOCIADO E (DES)COLONIALIDADE: estudo das experiências do Centro de Formação em Economia Solidária da região sul do Brasil coordenado pelo Prof. Dr. Telmo Adams, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. E-mail para contato: francinp@gmail.com

2 Acadêmica do Curso de Psicologia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. E-mail para contato: luisekern@gmail.com

trabalham na região metropolitana de Porto Alegre/RS, as profissionais trabalham em cidades diferentes, neste sentido, estão inseridas em contextos diferentes, mas que ao mesmo tempo, carregam diversidades e potencialidades.

Conforme um estudo do Conselho Federal de Psicologia, nove em cada dez profissionais da psicologia são mulheres, portanto, consideramos justo, que, ao nos referirmos durante o texto às psicólogas usaremos a palavra no gênero feminino. A importância de nos posicionarmos dessa maneira está em acreditar em uma psicologia que quebra paradigmas, se aproxima da realidade social e não se cala diante da repressão.

Neste sentido, pensar uma psicologia para a formação para a cidadania é, também, ampliar a clínica do cuidado. No decorrer do trabalho percebemos que as psicólogas entrevistadas direcionam seu trabalho para a promoção de direitos e cuidado com a vida, assim como apontam os limites e as potencialidades do trabalho desenvolvido no SUAS.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A história da assistência social no Brasil é marcada pelo assistencialismo, no qual Koga (2006 p. 50) define como uma forma *naturalizada das relações hierárquicas entre quem dá e quem recebe a ajuda, o favor, a assistência*. O reconhecimento da assistência social como política pública de direitos e não contributiva se institui pela Constituição Brasileira de 1988, neste momento a assistência social passa a ser entendida como Política de Proteção Social. No decorrer, a promoção da cidadania é marcada pela aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, em 1993, que no seu artigo primeiro reconhece a assistência social como

direito do cidadão e dever do Estado, sendo Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1993 art. 1)

Com o desenvolvimento da Lei nº 8.742/1993 – LOAS, e a partir da IV Conferência Nacional de Assistência Social em 2004, é implementada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que

busca incorporar as demandas presentes na sociedade brasileira no que tange à responsabilidade política, objetivando tornar claras suas diretrizes na efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. (BRASIL, 2004 p. 13)

Esta nova política consolida, em 2011, a Lei nº 12.435/2011 que institucionaliza o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), rompendo com os paradigmas da higienização e da patologização da pobreza no Brasil, e, ancorada na Constituição de 1988, descentraliza as ações de proteção, dividindo-as por territórios e vulnerabilidades, e torna prioridade a participação social e a articulação com outras políticas públicas. Assim, a rede de Desenvolvimento Social se distribui em Proteção Social Básica e Proteção Social Especial – esta, organizada em Média e Alta complexidade.

Este trabalho tem como foco o trabalho desenvolvido na Proteção Social Básica, que conforme o estabelecido pela PNAS

tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (BRASIL, 2004)

É importante salientar a dimensão municipal de cada equipamento, isso significa que a gestão de cada serviço do SUAS é realizada pelas prefeituras, as quais conforme a constituição de 88, a Lei Orgânica de Assistência Social

(LOAS), a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e as diretrizes e princípios que regem o Sistema Único de Assistência Social, identifica-se um Plano Municipal de Assistência Social para a implementação das leis federais.

Compreendemos a cidadania como apropriação da realidade, trabalhando na construção coletiva em favor da emancipação, garantindo direitos e deveres iguais. Por conseguinte Herbert (2008) identifica a cidadania como manifestação por meio das relações sociais, pelo meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. É neste sentido que Paulo Freire (1995) define cidadão como

indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e do direito de ter deveres de cidadão. (p. 45)

Sendo assim, Mendonça (2007) entende que a constituição da subjetividade está diretamente vinculada ao reconhecimento do sujeito frente a sua cidadania e que isto se vincula ao cuidado de si perante à sociedade. Diante disso, Paulo Freire (1995) afirma que no momento em que o sujeito tem consciência da sua história, também se torna consciente de sua cidadania, dos seus direitos, dos seus deveres e de sua participação e inclusão na vida comum em sociedade. Ainda assim, Herbert (2008) aponta que um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para o exercício da cidadania, que se manifesta pela ruptura com o sistema repressivo, desaparecendo assim a relação de opressor/ oprimido.

O exercício da cidadania vem promovendo uma crescente consciência nacional, expandindo o acesso das massas populares aos direitos políticos. Segundo Fernandes (2011) o conceito de cidadania está ligada às concepções de participação das pessoas se apropriando das formas de governo e cultura. Respondendo às relações culturais construídas pelos membros das comunidades, porém estas relações



de poder podem incluir ou excluir os sujeitos, permitindo ou não sua participação e seu pertencimento ao laço social. A autora destaca dois dos quais parecem mais importantes para a inclusão ou exclusão: a educação – mais precisamente o acesso ao conhecimento – e o fator econômico.

Esses avanços na luta pela cidadania, ainda são vistos com antipatia do ponto de vista econômico, por uma parcela da população que prega um conservadorismo intelectual, com discursos de rigidez moral e de produção, retrocedendo a um controle social marcado pelo consumo que inferioriza sujeitos que não contribuem para a “lógica” capitalista. Sendo assim, tentativas de higienização e de patologização ainda perpetuam nas entranhas da sociedade brasileira, e atravessam, e formam, e alienam tanto os sujeitos quanto os serviços públicos e privados, e ainda, o conhecimento popular e acadêmico.

Assumir um compromisso com as populações postas às margens da sociedade é colocar em cheque a lógica colonial e potencializar as vidas esquecidas. Assim, se afirma um fazer ético-político implicado com o enfrentamento das vulnerabilidades sociais, que rompe com o modelo assistencialista e com os julgamentos morais que criminalizam os sujeitos.

Conforme aponta o primeiro princípio do Código de Ética Profissional da Psicologia,

o(a) psicólogo(a) baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. (CFP, 2005 p. 07)

É neste contexto que o cuidado com a vida deve ser (re)afirmado e percebido pelas áreas de conhecimento que militam pela busca por dignidade para todas as pessoas. O papel da psicologia aparece, aqui, no rompimento da estigmatização da vida (Hadler, 2012), problematizando o cotidiano marginalizado e desmistificando discursos que aprisionam os sujeitos em um modelo alienante. Diante disso, Ximenes,

Paula & Barros (2009) entendem que a presença do(a) psicólogo(a) na Proteção Social Básica pode contribuir na ampliação das possibilidades do trabalho no território, tendo em vista o olhar para a subjetividade construída na localidade.

Entendendo que a subjetividade se desenvolve na relação social, Mendonça (2007) afirma que cidadania e a subjetividade são conceitos que caminham juntos, podendo assim expressar o modo que os sujeitos se constituem e constroem sua realidade. Dessa forma, o mesmo autor, ao se referir ao trabalho da psicologia na formação para cidadania compreende o(a) psicólogo(a) como facilitador do movimento de produção, defendendo que

O trabalho deve se dar em *com-junto*, numa relação dialógica, onde o psicólogo utiliza o saber informal da comunidade e esta, o saber formal do psicólogo, dando como resultado dessa relação um saber comum que vislumbra outras alternativas e outras respostas para o quadro social que se faça presente, focalizando a possibilidade de promoção de novos modos de subjetivação que proponham o exercício da cidadania. (MENDONÇA, 2007 p. 41)

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo que utilizou como instrumento a entrevista semiestruturada. Esta foi composta com as seguintes questões norteadoras<sup>3</sup>: O que você entende como cidadania? Qual o papel da psicologia na PSB? Como você enxerga o exercício da cidadania no CRAS? Quais os limites e desafios da profissão na PSB? Como é realizado o trabalho para formação para a cidadania no CRAS? As entrevistas foram realizadas no local de trabalho das participantes. Estas foram gravadas, transcritas e categorizadas para a análise do material, e após, apresen-

3 Utilizamos esta expressão inspiradas em Paulo Freire (1992) que questiona as relações norte-sul, reiterando a necessidade de olharmos para o Sul enquanto potência de vida. Desse modo passamos a nos sulear ao invés de nortear, ou seja, a reconhecer nossa história enquanto sujeitos latino-americanos, desmistificando, pois, a ideia colonial do ser, do saber e do poder.

tadas na atividade acadêmica Projeto de Pesquisa, do Curso de Psicologia da Unisinos.

## RESULTADOS ENCONTRADOS

A cidadania e a psicologia se encontram no ser político, um ser formado em sociedade que se constitui nas relações coletivas. São nestas relações que a formação para a cidadania propõe a conscientização que, baseada em uma reflexão crítica da realidade e assim do próprio ser que o sujeito aprende a dizer a sua palavra (Freire, 1984). Nessa perspectiva, a cidadania forma-se na e com a participação nos espaços coletivos e na condição de sujeito de direitos que busca nas relações sociais formas de exercer seus direitos e deveres enquanto cidadão.

O trabalho da psicologia no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) vem ao encontro dessa proposta de cidadania quando comprometida com a promoção de direitos e de vida, levando em conta o contexto social o qual o sujeito acompanhado está inserido. Os relatos das psicólogas entrevistadas vem de acordo com o que vem se debatendo na teoria, porém, ainda assim, carrega críticas tanto ao espaço da psicologia na política de assistência, quanto às formas do exercício da cidadania. Desse modo, a partir das entrevistas realizadas, criamos duas categorias, as quais irão guiar a análise dos dados obtidos: Cidadania e psicologia, e, CRAS e psicologia.

Constatamos nas entrevistas a busca por um trabalho calcado na ética da cidadania dos sujeitos. Toma-se este conceito como a consciência de seus direitos, contribuindo para uma existência mais crítica e questionadora. A perspectiva de construção da cidadania se dá desde o primeiro acolhimento do serviço, atentando para uma escuta respeitosa.

Assim, amparado na empatia para um cuidado do usuário, a psicologia trabalha para o fortalecimento de vínculos tanto numa perspectiva singular como coletiva. Dessa forma, o Conselho de Referências Técnicas de Psicologia e Políticas Públicas afirma que “a atuação do psicólogo, como

trabalhador da Assistência Social, tem como finalidade básica o fortalecimento dos usuários como sujeitos de direitos e o fortalecimento das políticas públicas” (CREPOP, 2007, p. 17).

Essa dimensão da atuação do profissional psicólogo aparece na entrevista com a Psicóloga 1, que vincula diretamente o papel da psicologia na Proteção Social Básica com o fortalecimento de vínculos para uma autonomia.

“No fortalecimento de vínculos, manter a família na comunidade, trabalhando com a família para a autonomia.” (Psicóloga 1)

Neste sentido, o fortalecimento dos usuários da Assistência Social se aproxima cada vez mais do empoderamento, no qual possam se reconhecer como sujeitos de direitos. Possibilitando, assim, a garantia ao direito à convivência familiar e à proteção da família, com vistas ao enfrentamento de situações de isolamento social (Brasil, 2016).

Com base nessas premissas, a cidadania não deve ser vista apenas como um *status* adquirido, Maia (2014) coloca como um processo de legitimação do ser e fazer que cada indivíduo exercita, em um movimento de auto-reflexão permanente. Como mencionado nas entrevistas realizadas, as experiências no âmbito da cidadania não devem ser tratadas de forma normativa, não convém prescrever de forma preconceituosa e reguladora o que deve ser de experiência singular e coletiva.

“A cidadania é a capacidade de ter direito de expressar o que tu pensa, poder ter acesso as teus direitos, acha que o Cras tem papel nisso... de fazer as pessoas pensarem sobre sua vida e sobre os caminhos que vão tendo, é diferente de chegar e direcionar o caminho, faz parte enquanto cidadania cras fazer a pessoa pensar por onde ela vai, saber que ela tem alguns direitos e como ela faz para acessar isso, mas o que ela quer de fato.... a pessoa ter a suas escolhas, trabalhando isso no protagonismo na autonomia, não ser só soldadinhos que respondem aos nossos encaminhamentos e como um todo na vida.” (Psicóloga 2)

Neste relato, é possível perceber uma prática condizente com a teoria que se dedica a estudar a cidadania e a psicologia na comunidade, a qual numa praxis comprometida com a ética entende que é preciso respeitar o sujeito com vistas em um trabalho em *com-junto* (Mendonça, 2007). Diante do aqui exposto, a participação em grupos de convivência aparece como instrumento fundamental para que os sujeitos possam articular demandas comuns, e negociarem alianças em seus contextos de vivência. A organização coletiva busca romper com as situações de injustiça e negação de direitos, fortalecendo o empoderamento dos usuários frente a suas demandas, ao contribuir para o aprendizado do cuidado de si e do outro.

Ao serem questionadas sobre o exercício da cidadania no Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, as entrevistadas aproximaram este exercício ao que podemos classificar de duas maneiras: o direito de ter direitos e o direito a ser escutado e visto como sujeito.

“Isto está falhado, mas a gente faz o que pode, né. Agora estamos vivendo um momento rico de luta na qualidade de atendimento, para que as pessoas possam acessar o CRAS com qualidade, então a cidadania passa por aí, no acesso aos direitos com qualidade.” (Psicóloga 1)

“Em vários momentos é preciso ter isso (exercício da cidadania) como plano de fundo, na acolhida, nos encaminhamentos, nos grupos é preciso ter um respeito pelo sujeito, buscar que eles entendam os direitos e deveres.” (Psicóloga 2)

Desse modo, essas duas classificações vem de acordo com a teoria, onde se pensa a cidadania para o empoderamento, na qual os sujeitos possam “aprender a dizer a sua palavra” (Freire, 1980). A luta pelo direito de ter acesso, assim como manter os direitos básicos de uma vida digna, vem ganhando forças nos últimos meses, devido a uma forte onda conservadora que de forma simbólica aprisiona os sujeitos.

Nessa perspectiva, o trabalho interdisciplinar que integram as equipes dos CRAS tem a necessidade de fomentar a

reflexão crítica. As funções da psicologia e do serviço social estão diretamente atravessadas, e necessariamente aliadas.

Assistentes sociais e psicólogos(as) têm uma função estratégica na análise crítica da realidade, no sentido de fomentar o debate sobre o reconhecimento e defesa do papel da Assistência Social e das políticas sociais na garanti dos direitos e melhoria das condições de via [...] Da mesma maneira, psicólogos e assistentes sociais tem um papel fundamental na compreensão e análise crítica da crise econômica e de sociabilidade que assola o Brasil atualmente. (CFP; CFESS; 2007, p. 40)

Embora numa relação dialética, a psicologia e o serviço social tenham funções muito semelhantes e de aliança, o trabalho em equipe não pode negligenciar a definição de responsabilidades individuais e competências, e deve buscar identificar papéis, atribuições de modo a estabelecer, quem dentro da equipe multidisciplinar, carrega determinadas funções (CFP; CFESS; 2007, p. 41). É neste sentido que as psicólogas entrevistadas apontam críticas ao papel da psicologia que precisa estar demarcado dentro das funções estabelecidas pelas diretrizes da Política de Assistência Social. Ainda assim, Ximenes, Paula e Barros (2009)

[...] a presença do psicólogo nas ações de Proteção Social Básica pode contribuir para ampliar as possibilidades destas, na medida em que permite “uma compreensão mais subjetiva da realidade local, isto é, ver que as localidades são realidades profundamente humanas e simbólicas, sendo por isso um erro pensá-las somente em termos sociológicos e econômicos” [...] (p. 04)

Como maior desafio apontado nas entrevistas evidencia-se a dificuldade em exercer papéis avaliativos, no sentido de decisão frente a uma demanda do usuário. Muitas vezes é preciso batalhar para que um direito estabelecido por lei venha a ser cumprido, dificultando o processo de trabalho. A atual conjuntura do país surge como um desafio a ser trabalhado na emancipação do sujeito uma vez que,

em momentos de crise muitos direitos adquiridos passam a ser questionados e por vezes não atendidos. O trabalho da psicologia necessita ser constantemente demarcado e diferenciado, mostrando-se imprescindível um olhar e uma escuta diferenciada.

## PARA CONCLUIR

Constata-se nos relatos das profissionais entrevistadas a evidente necessidade de uma maior apropriação do serviço, compreendendo o seu fazer como um ato político, Freire (19979 p.4) coloca o papel de transformação do profissional para além da instituição, operando uma verdadeira mudança social, não podendo limitar-se a seu fazer cotidiano, este deverá aprender a se conscientizar com a massa, num fazer coletivo. Em momentos de políticas turbulentas, como as vivenciadas nos últimos tempos em nosso país, o autor ajuda a reflexionar sobre a importância do movimento de conscientização da cidadania, aparecendo como resposta à necessidade de uma autêntica mobilização democrática do povo brasileiro. Com isso, evidencia-se uma indispensável mudança de paradigmas, tornando a psicologia acessível a todos. Também se faz necessário uma maior inserção da academia nas políticas públicas, desenvolvendo e discutindo teorias para o trabalho realizado na proteção social básica como espaço de políticas públicas para o fortalecimento da cidadania. Parece-nos crucial que este trabalho seja discutido e reflexionado afim de, expandir o campo de atuação.

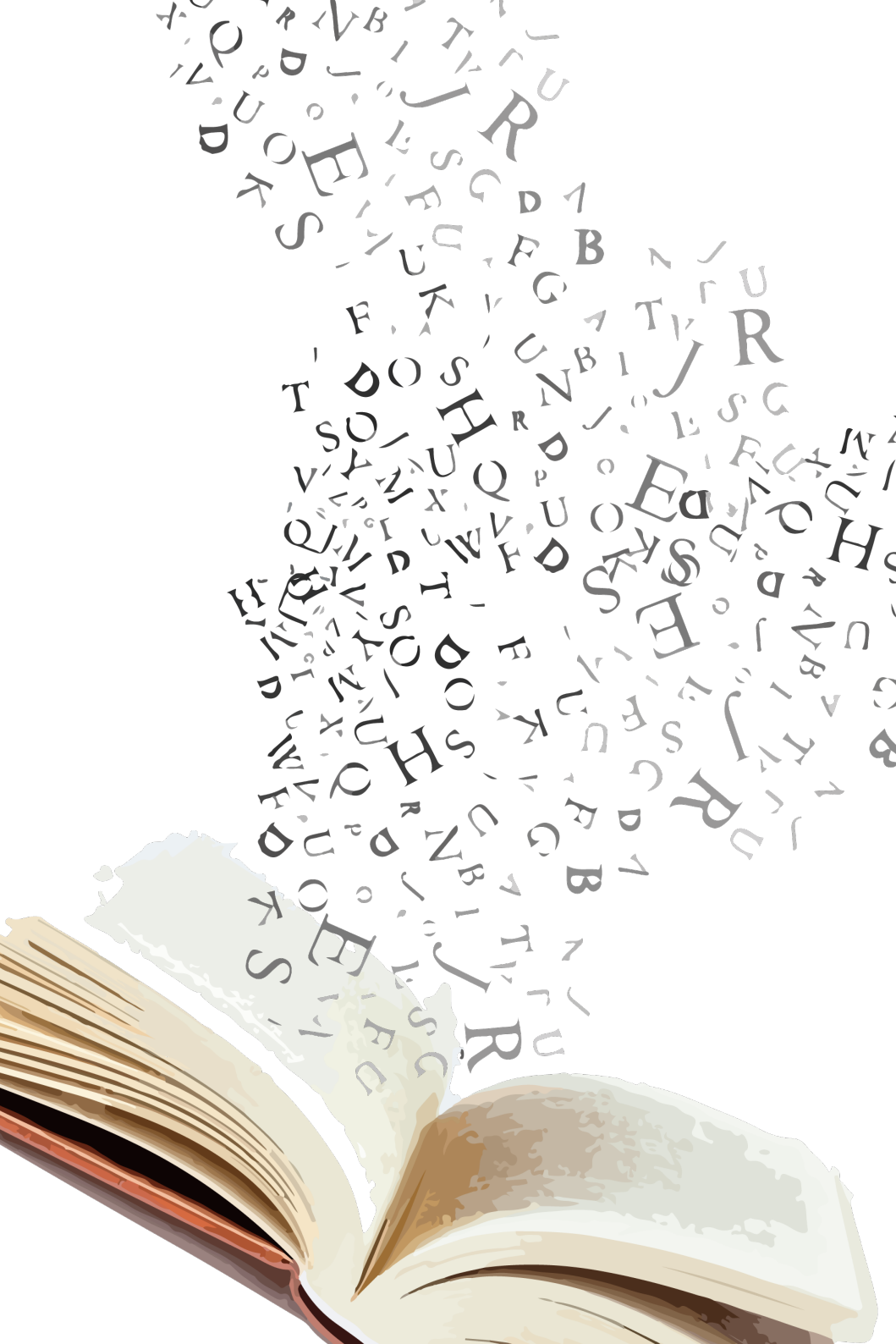
## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 742/1993. Lei Orgânica de Assistência Social.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília - DF, 07 de dezembro de 1993. Art. 1º. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8742compilado.htm) Acesso em 02/04/2016.

- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 145. Política Nacional de Assistência Social.** Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília - DF, 15 de outubro de 2004.
- CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICA PÚBLICA. **Referências técnicas para atuação do psicólogo no CRAS/SUAS.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/publicacoes/cartilhas/referencias-crepop-cras-suas.pdf>
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 010/05. **Código de Ética do(a) Profissional Psicólogo(a).** Brasília, 21 de junho de 2005. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf> Acesso em 24/04/2016.
- \_\_\_\_\_; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos(as) na Política de Assistência Social.** Brasília, 2007.
- FERNANDES, J. **Educação e Cidadania em Paulo Freire.** Dissertação - Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 2. ed. Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HADLER, Oriana Holsbach. **Entre o céu aberto e o cimento cru: Reflexões sobre sociopsicodramas temáticos com população em situação de rua.** Formação em Psicodrama – nível 1. Federação Brasileira de Psicodrama. Instituto de Desenvolvimento Humano – Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo, REIDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-68.



- KOGA, Dirce. A política de Assistência Social no Brasil: a assistência social como política de proteção social. In: ALBUQUERQUE, Maria do Carmo, (Org.) **Participação popular em políticas públicas: espaço de construção da democracia brasileira.** – São Paulo: Instituto Pólis, 2006. p. 49-64.
- MACEDO, Orlando Júnior Viana et al. Ações do Profissional de Psicologia no Centro de Referência da Assistência Social. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2015, v. 35, n. 3, p. 809-823. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001632013>.
- MENDONÇA, V. L. M. **Produção de Subjetividade e Exercício de Cidadania:** Efeitos da Prática em Psicologia Comunitária. Pesquisas e práticas psicossociais. São João del-rei. mar-ago/2007. p. 34-43.
- XIMENES, V. M., PAULA, L. R. C.; BARROS, J. P. P. **Psicologia Comunitária e Política de Assistência Social:** Diálogos Sobre Atuações em Comunidades. Psicologia, ciência e profissão, 2009. p. 686-699.



## CONSTRUINDO CAMINHOS NOS ESTÁGIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

*Rodrigo Moers<sup>1</sup>*  
*Cineri Fachin Moraes<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

A intenção deste artigo é abordar a construção da identidade profissional do pedagogo. Identificar as concepções de formação e de profissionalização do pedagogo na proposta curricular do curso e mostrar como o curso de pedagogia contribui para a construção da identidade profissional. Seus diferentes espaços de atuação possibilitam que seja possível o desenvolvimento do aprendizado adquirido durante o curso, o qual teve o enfoque também em áreas fora do espaço escolar.

Durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD, da Universidade de Caxias do Sul, o acadêmico encontra em seu processo de formação a experiência dos estágios. A partir do quinto semestre do referido curso são oportunizados quatro estágios envolvendo atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão Escolar e em espaços não-escolares.

A interlocução entre as experiências de estágio e a teorização, está ancorado nos estudos de Freire e Libâneo, entre outros.

- 1 Graduação em Licenciatura em Pedagogia EAD - Universidade de Caxias do Sul (UCS).
- 2 Orientadora – Doutoranda do programa de Pós-graduação/PPGEDU-UCS, Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Educação a Distância (UCS), Licenciada em Pedagogia – Habilitação Deficientes Mentais (UCS). Professora na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Docente do Centro de ciências Humanas e da Educação, Membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, Coordenadora do Curso de Formação Pedagógica, e Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD. Pesquisadora do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

O artigo está organizado em etapas, identificando cada momento dos estágios realizados. Inicialmente apresentamos uma contextualização dos estágios, na sequência destacamos as aprendizagens oportunizadas pelos momentos de atuação e por fim analisamos esse processo com ênfase na atuação em espaço não-escolar. Com isso será possível o leitor obter o conhecimento e o entendimento das possíveis atuações no campo da pedagogia.

## **OS ESTÁGIOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO**

A identidade profissional do pedagogo começa a se constituir a partir de um olhar crítico sobre si mesmo. O que ele pensa, no que crê, as formas de ensinar e aprender, assim como as normas da instituição de ensino, isso tudo pode influenciar na sua constituição. Vejo a constituição da identidade profissional do pedagogo como sendo um resultado da teoria aliada a prática da docência. A formação e a atuação docente resultam em um processo que precisa ter o envolvimento da experiência prática e o conhecimento, para que ocorra essa transformação, essa constituição. A prática docente se transforma entre o desenvolvimento e a organização do trabalho escolar, fazendo desse um processo constante.

A compreensão e domínio do conhecimento pedagógico aplicados na prática da educação escolar, em diferentes níveis de escolarização e em ambientes não escolares, a participação junto a projetos educativos, a realização de ações didáticas pedagógicas, a investigação, a inquietação em relação ao produzir conhecimento e transformar espaços em oportunidades de aprendizado, ou seja, um conjunto de dedicação possibilita que haja a transformação e crescimento na formação continuada. "Sem interrogação não há conhecimento. A curiosidade e a solução de problemas estão no centro do trabalho de aprender". (BACHELARD, 1984, p. 26) É necessário pesquisar, se inquietar, ir à busca do novo e estar sempre em construção.

Talvez a pesquisa seja a ferramenta mais significativa, ou uma das, no processo de construção, na formação e ao longo de toda a vida acadêmica, e porque não dizer durante a docência.

Conforme Stecanela (2008, p.4),

Desenvolver um projeto de pesquisa em sala de aula, por si só já constitui um desafio. Organizar os dados que se constrói com ela, interpretá-los, sistematizá-los e comunicar os resultados e conclusões a que se chegou, num evento científico, é o testemunho de que é possível estabelecer o diálogo entre os saberes da vida e os saberes escolares.

Porém, não ter, ou não seguir algo pré-estabelecido, não determina que não possa ir ao encontro daquilo que se pretende realizar. Stecanela (2004, p. 183), afirma que “a realidade ajuda a situar qual será nosso ponto de partida, considerando a realidade concreta, tanto dos sujeitos quanto do objeto de conhecimento e do contexto em que se dá a ação pedagógica”. Segundo essa concepção, há vários níveis de análise da realidade, desde o conhecimento de uma situação global, passando pelo conhecimento da comunidade, até chegar ao contexto da sala de aula e dos saberes prévios dos alunos.

Também nos mostra que a educação pode ser transportada para fora do espaço escolar, e ao mesmo tempo ser recebida de fora para dentro, transcendendo e permitindo as trajetórias de cada um, ou até mesmo de um grupo. Em nossa caminhada devemos almejar uma formação que seja reflexiva, pensar em sua ação e na ação, o professor precisa ter a investigação e o planejamento como ferramentas transformadoras.

Durante o caminho percorrido até aqui, creio ter adquirido conhecimento para iniciar minha caminhada na área da educação, nas experiências vividas através das disciplinas cursadas e os momentos de estágio. A percepção não só do que deu certo e foi positivo, mas também dos momentos em que errei e pude constatar onde havia errado, e com

isso corrigir e tentar acertar novamente. Dentre as atividades realizadas, artigos, projetos, pesquisas, observações, seminários e outros, pouco a pouco tudo foram ganhando um formato, e através disso foi se criando uma identidade.

Os desafios constantes foram significativos e de suma importância, no momento dos estágios, onde foi preciso colocar em prática tudo aquilo que aprendemos até então. A observação, o planejamento, a atuação, o improvisado, e, também a continuidade. Todos esses pontos foram convidados a serem revisitados e analisados ao longo da formação.

Essa construção e constituição é permeada pela relação da prática docente e a metodologia de ensino, isso acontece quando o professor consegue aplicar o conhecimento adquirido por si, seja ele apropriado em sua formação acadêmica, ou mesmo durante sua atuação na prática docente. Um ponto importante que contribui para a construção é o planejamento, da formação, do cotidiano. Cunha, (1989, p.102) cita que “A ideia de planejamento varia em cada professor e forma como o elaboram e de como dele se utilizam também”. Creio que a formação, a aquisição do conhecimento, ou parte dela, venha da experiência adquirida através do exercício realizado pelo professor que está construindo seu caminho, em busca de uma formação continuada, e esse conhecimento se torna mais efetivo pelas influências praticadas no seu cotidiano. Paulo Freire, em seu livro, *Pedagogia da autonomia*, afirma que;

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (2007, p. 28)

A seguir encontraremos a escrita referente à atuação vivida nos estágios I, II, III e IV do Curso de Pedagogia, envolvendo a atuação na educação infantil, nos anos iniciais, na gestão escolar e no espaço não escolar.

## OS ESTÁGIOS E AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS

Todos os estágios estavam organizados de modo que, inicialmente fosse destinada uma carga horária para a análise da realidade, a qual envolveu observação e leitura da realidade, seja ela escolar ou não-escolar. A partir da realidade observada foi construído um projeto com acompanhamento do professor responsável pelo estágio, na sequência a atuação e, por fim, a sistematização do vivido no processo do estágio através da escrita de artigo e/ou relatório.

O primeiro estágio aconteceu na educação infantil, onde as atividades propostas para as crianças foram focalizadas pensando em seu desenvolvimento. Estimular a criança a fazer as atividades de um modo que ela sinta prazer naquilo que lhe é apresentado, manusear objetos, folhear um livro, uma revista, pegar a boneca e brincar de carrinho, são ações que a criança precisa vivenciar. A elaboração das atividades planejadas para possibilitar o desenvolvimento das crianças, precisa ter e seguir um planejamento e deve haver intencionalidade. Creio que a exploração do espaço é fundamental para que haja a interação com a aprendizagem e da descoberta.

Identificar até onde ela pode ir. Rever a rotina constantemente e alterar se necessário for, as ações cotidianas. A rotina deve ser propiciadora de ações que permitam as crianças serem ativas e questionadoras diante de diferentes práticas propostas pela instituição escolar a fim de desenvolver várias habilidades. O espaço físico pensado para crianças de 0 a 5 anos precisa contar com toda a gama de necessidades e peculiaridades que envolvam o trabalho com crianças pequenas. Ele deve ser acolhedor, desafiador, criativo, instigante e ao mesmo tempo seguro. O lúdico na educação infantil tem por objetivo oportunizar ao educador e a educando a compreensão do significado e da importância das suas atividades. Os jogos e as brincadeiras têm especificidade diferente quando ocorre na escola por serem mediados pelas normas institucionais, portanto, são recursos importantes para a eficácia do processo ensino e aprendizagem.

Segundo Luise Weiss (1997, p. 20) no livro *Brinquedos & Engenhocas* os registros dos brinquedos infantis podem ser encontrados em diversas culturas e remontam as épocas pré-históricas, demonstrando que é natural ao homem brincar:

O brinquedo, enquanto objeto real, manipulável, tem acompanhado a evolução do homem, interagindo em seu espaço físico, em suas funções e em seu próprio aspecto. As atividades das crianças são essencialmente lúdicas (e não competitivas) e têm como função primordial a descoberta do mundo que as rodeia: a criança se desenvolve brincando.

A relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil, já foi amplamente indicada e discutida por uma série de teóricos, tanto da área da psicologia como da pedagogia. Nos primeiros anos de vida a criança estabelece relações com o mundo e com as pessoas que o cercam. Ao brincar, tem a possibilidade de representar o mundo real e se apropriar dele interagindo com outras crianças e adultos, construindo hipóteses, respeitando regras. "Na instituição de educação infantil torna-se necessário que os espaços e as atividades estejam direcionados para a valorização do brincar, pois quanto mais ricas forem às experiências oferecidas mais interessantes e enriquecidas será o brincar". (CARNEIRO, 2010, p. 20).

As brincadeiras são um excelente recurso de aprendizagem e desenvolvimento e devem fazer parte da rotina nas atividades da educação infantil. As diretrizes curriculares apontam para essa necessidade. É importante que os profissionais que trabalham com crianças, percebam a importância da riqueza em estímulos que o ambiente deve ter, para assim desafiar as crianças com atividades que envolvem o brincar.

Observando as crianças se relacionando ou fazendo relação com o ambiente que a cerca, pode perceber o quanto é influente o espaço no seu desenvolvimento. Ele enriquece suas ações fazendo com que a aprendizagem e o seu desenvolvimento aconteçam de maneira ordenada, contri-



buindo para seu crescimento. Durante o estágio a percepção de que a alteração e a mudança no ambiente, fazendo adaptações pudessem ajudar de alguma forma, foi muito importante, pois, foi gratificante notar o ganho que temos em relação a acertar nesse sentido.

Proporcionar essas mudanças requer um olhar com percepção para com as necessidades e possibilidades de cada lugar ou local. Toda e qualquer mudança muitas vezes não são fáceis, pois, existe certa resistência por parte daqueles que não têm a mesma vontade de fazer o algo a mais ou até mesmo participar do crescimento e desenvolvimento do aluno.

No estágio dos anos iniciais a utilização da metodologia de projetos como estratégia de aprendizagem, com temas geradores, proporcionou um ambiente motivador e propício ao ensino, podendo ser um instrumento que auxilie as crianças em seu desenvolvimento. Na escola a criança vivencia grandes desafios e descobertas, que por sua vez, garante o amadurecimento dos seus aspectos físicos, psíquicos e sociais, ampliando assim cada vez mais sua visão de mundo. Além disso, faz com que a mesma tenha participação ativa em todas as etapas da construção do seu conhecimento.

Assim, trabalhando com projetos didáticos interdisciplinares foi uma excelente forma de atrair o interesse pelo conhecimento. Neste momento, o educador oferece uma gama de estratégias, oportunizando o fazer mútuo.

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 87)

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio.

A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem.

A criança traz consigo conhecimentos, hábitos. Ela tem desejos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores. Para Freire, é fundamental que o professor respeite esse saber e trabalhe, a partir dele, de modo que possa ser superado, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos educandos. A criança gera a condição para o desenvolvimento de novos saberes, a partir do conhecimento e do contexto concreto que traz consigo. No livro, *Medo e ousadia*, Freire destaca que;

a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias (...), minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE, 2008, p.131)

Desta forma, a escola, na elaboração da proposta curricular deve levar em consideração o incentivo à curiosidade,

a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza, promovendo a interação, o cuidado, à preservação, entre outros fatores.

Conhecemos a história da gestão escolar, que já foi a administração escolar de outrora. Vimos como as escolas são organizadas, seja na atualidade ou em tempos passados e a influência das teorias administrativas/gestoras que vigoraram em cada período. Obtendo a compreensão podemos dimensionar a importância da formação dos profissionais que integram equipes na gestão escolar. O termo gestão precisa estar relacionado função social da educação, colaborando no desenvolvimento das atividades necessárias, tanto na elaboração como na sua aplicação.

A gestão escolar é parte integrante do processo educativo. É necessário fazer aquisição dessas compressões para poder buscar e conseguir desempenhar a produção de cada função. Um dos papéis principais da gestão escolar é acompanhar a formação de professores, podendo assim, assessorar, fornecendo todo o suporte necessário para que sua formação seja continuada, tanto no campo didático como no lado humano, as relações com alunos e comunidade, a organização dos espaços e tempos pedagógicos, a produção de materiais pedagógicos, a tomada de decisões e responsabilidades.

Quando adentramos a área da gestão escolar, é importante termos a clareza de que ela precisa ser democrática, para isso é necessário um planejamento participativo, e a aproximação da comunidade é muito importante para a escola, ambos os envolvidos nesse processo devem ser atuantes e podem colaborar para com o desenvolvimento do ensino, tanto em planejamento, quanto a decisões e com isso obter um resultado positivo. Podemos destacar a escola democrática da seguinte maneira:

Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manu-

tenção como para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem papel essencialmente crítico e criativo (GADOTTI, 2007. p. 11)

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques:

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação (1990, p. 21)

Todos devem ter a ciência da responsabilidade sobre o que será planejado, caso contrário, a participação pode se tornar superficial e involuntária. O planejamento participativo pode ser uma proposta para a divisão de responsabilidades, pois propõe e deve implementar intervenções coletivas sobre o social, refletidas e conscientes.

Um ponto fundamental é o diálogo. Freire nos ensina que o diálogo implica uma troca de saberes, mas não se esgota nela. É condição para a construção de conhecimento, porque na situação dialógica a comunicação entre os sujeitos que estão dialogando problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. Para Paulo Freire, o diálogo é:

uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 2008, p.123).

Destacamos aqui a interação, o envolvimento entre professor e aluno, o pedagogo e a ação, a gestão, as atitudes que podem mudar os meios e chegar a um resultado

satisfatório. Devemos estar preparados para assumir nossa responsabilidade e com isso fazer a diferença na educação pela educação.

Precisamos falar também sobre a importância da atuação do profissional pedagogo em ambientes educativos não escolares. A sua atuação acontece a partir de diferentes funções que ele exerce, porém, é importante ressaltar que sem deixar de atuar na área da educação, que é seu principal foco. O pedagogo vem ganhando cada vez mais espaço em nossa sociedade, seja no meio formal ou informal, escolar ou não escolar, ele está frequentemente garantindo o reconhecimento de sua profissão, antes voltada apenas para a educação infantil, agora destinada a vários setores da sociedade; empresarial, social, ambiental, hospitalar, associações, e diferentes outros setores.

Com esse novo cenário que se projeta a atuação deste profissional que vai para além dos muros da escola. O pedagogo pode e deve atuar com todas as ferramentas e aprendizados adquiridos ao longo de sua formação, desempenhando com muita dedicação em todos os lugares que forem possíveis usar seus conhecimentos, mantendo um olhar atento e humano voltado para a ação pedagógica. O Pedagogo se insere neste novo contexto social, percebendo a sua relação em diferentes espaços. "Verifica-se hoje, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico passa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal" (LIBÂNEO, 2002, p.28).

O mercado para esse profissional vem crescendo, apesar de ainda um pouco restrito, o pedagogo vem sendo mais valorizado. O mercado de trabalho exige que esse profissional seja capacitado a altura das necessidades apresentadas dentro dos espaços de atuação, por isso, é necessário que ele se capacite e tenha qualificações para atender a demanda apresentada.

Nos espaços empresariais a chamada Pedagogia Empresarial é uma área de atuação bastante recente. Tem seu

surgimento vinculado às necessidades de formação e/ou preparação dos recursos humanos nas empresas e, junta-se a área de gestão de pessoas. Segundo Ribeiro,

A pedagogia empresarial se ocupa basicamente com os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes diagnosticadas como indispensáveis/necessárias à melhoria da produtividade. Para tal implanta programa de qualificação/requalificação profissional, produz e difunde o conhecimento, estrutura o setor de treinamento, desenvolve programas de levantamentos de necessidades de treinamento, desenvolve e adequa metodologias da informação e da comunicação às práticas de treinamento (2003, p. 9 e10).

Este tipo de pedagogia busca estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem e apropriação de conhecimentos. Seu alvo principal são as mudanças no comportamento provocadas nas pessoas, de modo que estas melhorem a qualidade da sua atuação profissional e pessoal. Portanto, ocorre à necessidade deste profissional de pedagogia empresarial ser uma pessoa crítica, capaz de adaptar-se às mudanças que contribuam efetivamente o processo empresarial.

O profissional pedagogo pode atuar na área de desenvolvimento de recursos humanos, sendo responsável pela preparação voltada para as necessidades da organização, ou podemos dizer que ele atua como um instrumento de educação. A função do pedagogo empresarial é a qualificação de pessoal nas diferentes áreas do saber empresarial gerando qualidade e produtividade. Espera-se dele a capacidade e conhecimentos necessários para identificar, selecionar e desenvolver pessoas para o âmbito empresarial. O pedagogo empresarial tem um papel importante dentro das empresas, articulando ações e seus conhecimentos para com as necessidades que surgem. O trabalho do pedagogo empresarial deve ser de estruturação e reestruturação em determinadas áreas problemáticas da empresa.

## OS ESTÁGIOS NA PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO VIVIDO

Creemos que todo profissional, em todas as áreas tenha seus desafios. Para o pedagogo não é diferente, sendo em qualquer instituição, escolar ou não escolar, esses desafios devem ser enfrentados e superados. Conforme estudos ofertados, talvez a questão da desvalorização “ainda” desse profissional, possa ser o seu maior desafio, pois, outros profissionais não percebem sua atuação além da escola. Libâneo afirma que a relação da pedagogia com a docência é uma fragmentação conceitual. Para ele

pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos socio-políticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito da pedagogia. (LIBÂNEO, 2002, p. 14).

Conforme descrito até aqui, o pedagogo é capaz de atuar em várias outras áreas fora da sala de aula, por exemplo, em uma empresa ou em instituições/cursos que trabalham com a terceira idade. Essa foi a área de atuação escolhida para esta etapa do estágio, com isso continuaremos essa escrita para falar do cuidado para com o idoso, e trabalhar o papel da educação no campo geriátrico.

O Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução Nº 1 de 15 de maio de 2006 insistiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Conforme essa Resolução no artigo 5º parágrafo IV o profissional egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano. Isso pode ocorrer em espaços onde ocorrem práticas educativas como: empresas, movimentos sociais organizados, hospitais e outros que seja usado uma ação educativa.

O contexto atual da terceira idade no Brasil tem apresentado avanços significativos do número de idosos. Este fenômeno se faz presente nas sociedades indistintamente do grau de desenvolvimento, desta maneira, um dos grandes desafios delineados para o século XXI é equacionar as reais necessidades deste emergente perfil populacional, preocupando-se com a garantia de direitos, de autonomia, e de qualidade de vida.

Na leitura freireana do mundo, autonomia é abertura do ser, cultural e histórico, para a solidariedade. Relaciona-se com a capacidade de decidir, é processo histórico que “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 107).

Devido as constantes mudanças sociais, muitas vezes o idoso vem cada vez mais se sentindo excluído da sociedade, tendo como autor desse ato de excluir, membros das suas próprias famílias. O trabalho pedagógico tem a intenção de reverter esta ideia de que o idoso não faz mais parte da sociedade. Porém, é necessário ter o conhecimento para que esse possa ser articulado como instrumento competente e necessário com os idosos, na tentativa de superar as disparidades sociais dentro dos contextos vividos.

Segundo Oliveira (1999, p. 7)

A sociedade coloca o velho numa situação típica de marginalização social, na proporção em que ergue contra ele inúmeras barreiras sociais e desenvolve atitudes de preconceitos e discriminação social. Percebe-se, então, que o idoso não tem um espaço de ação, nem mesmo na sociedade, onde ele se encontra cada vez mais excluído. A sociedade impõe imperativos de produção, agilidade e modernidade. O idoso, por questões biológicas, pode apresentar algumas limitações ou dificuldades, mas isso não significa a incapacidade de realizar tarefas. Porém, na perspectiva atual, o idoso é considerado muitas vezes como incômodo, por não atuar na velocidade e na maneira em que os jovens julgam mais correta ou mais adequada.



Mas como o pedagogo poderia contribuir para com os idosos que estão nesses espaços de cuidado? Alguns desafios precisam ser confrontados, o trabalho inicia com a estruturação de como trabalhar com o idoso, tendo em vista suas necessidades e possibilidades. É necessário conhecer esse idoso, saber o que ele deseja, trabalhar individualmente com cada um, conhecendo suas necessidades e peculiaridade, entendendo que existem diferenças entre esses idosos, e que cada um deles é único e apresentam necessidades, dificuldades e trazem consigo uma história e experiências. O maior desafio é dar continuidade do viver após os sessenta/setenta anos, mostrando novos caminhos e traçando novos objetivos de apoio para a vida dos idosos.

De acordo com Libâneo (2002, p. 25)

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa dos saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

Dessa forma, tem-se uma visão das áreas de atuação do pedagogo que vai além dos limites da escola. Uma das atividades extraescolares configura-se na pedagogia para o envelhecer, em que o pedagogo tem a opção de trabalhar em instituição pública ou privada, em Organizações Não-Governamentais (ONG), contribuindo como um elemento importante para a construção da cidadania dos idosos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentre as aprendizagens apresentadas, destacamos que a mais significativa foi a de que devemos ser capazes de nos relacionar de forma aberta com os outros e, facilitar a comunicação. Precisamos ser flexíveis para conseguirmos compreender diferentes pontos de vista. É necessário além da nossa formação, que deve ser continuada, sermos criativos, corajoso, dinâmicos e competentes, e não gestores

acomodados, sempre respeitando princípios e valores. Assim contribuiremos para o desenvolvimento do ser humano por inteiro, seja na questão cognitiva, moral, afetiva e social.

Muito pode-se fazer na área e no espaço de ensino, no campo da pedagogia. O trajeto que fazemos nos expõe a erros e acertos, e com isso a experiência vivida nos possibilita a encontrar o caminho que nos leva até aos nossos objetivos. A ação de cuidar da criança, ter o olhar que possibilita enxergar e definir quais suas necessidades, a proposta elaborada pelo pedagogo em relação a ela, seja no início da sua vida escolar ou durante sua caminhada, nos espaços não escolares, na área empresarial, na área da saúde, da assistência social, seja ela qual for, a importância é tamanha e depende muito da qualificação desse profissional.

Observamos a necessidade desse profissional no mercado durante todas as etapas realizadas, e notamos também que seu trabalho hoje é valorizado conforme cresce sua participação em relação a contribuir com o desenvolvimento da educação, a evolução e o bem estar do ser humano. Fica evidenciado que o trabalho na área da educação muitas vezes precisa ser planejado em conjunto, envolver pessoas qualificadas, com formação em suas áreas, ter uma relação aproximada com a comunidade e ser aberta a ouvir/escutar, observar com um olhar atento tudo aquilo que nos cerca.

Conforme podemos contemplar no artigo, o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, exercer sua profissão é um desafio, portanto, além de ser capacitado com uma formação, é necessário também gostar de desempenhar seu papel, amar o ato de aprender e ensinar. Através desses atos, nossos atos, surgem às responsabilidades por aquilo que produzimos, e com isso passamos a ser o carpinteiro de nossa vida.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- CANÁRIO, Rui. Escola: crise ou mutação. In: CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARNEIRO, Maria Angela Barbatto. Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar. In: CARNEIRO, M. A. B. (Org.). **Cócegas, cambalhotas e esconderijos:** construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel da. Quem é o bom professor. In: CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher, 2007. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, Mário Osório. Projeto pedagógico: A marca da escola. **Revista Educação e Contexto.** Projeto pedagógico e identidade da escola no 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.
- OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira Idade:** do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papirus, 1999.
- RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial:** atuação do pedagogo na empresa. Rio de Janeiro: Wak, 2003.
- STECANELA, Nilda. Escola e pesquisa: um encontro possível. In: **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 02 a 04 de setembro de 2008.
- WEISS, Luise. **Brinquedos & Engenhocas** – Atividades lúdicas com sucata. São Paulo: Scipione, 1997.



## DISCENTES INFREQUENTES: CADÊ A AMOROSIDADE?

*Nilva Xavier da Silva*<sup>1</sup>  
*Dilmar Xavier da Paixão*<sup>2</sup>  
*Renata da Silva Vier*<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

O propósito deste estudo objetiva refletir e expor inquietudes sobre a realidade, grave e bem contemporânea, de alunos e de alunas que se tornaram ausentes das salas de aula e se distanciam, cada vez mais, do processo educacional formalizado. Para tanto, a par de promover reflexões e análises críticas do contexto, este trabalho relata experiências da ação docente em escola pública municipal e contempla pesquisas sobre o tema desses discentes do sistema público das redes de ensino considerados com a nomenclatura de *infrequentes*.

A relevância deste estudo acentua-se na nota de que há educandos muito desmotivados e que nem sonham mais; que precisam acordar esse sentimento no íntimo de sua existência para que, de cada um, a sua autoestima seja aflorada. A sociedade, em muitos casos desses, acaba excluindo, mais ainda, os excluídos, que preferem deixar de estudar. Tem sido suficiente, ao menos, o que fazem os poderes públicos constituídos?

No sistema escolar vigente há alunos infrequentes, apesar da existência de políticas governamentais para o res-

- 
- 1 Educadora Física, Bacharel e Licenciada pela UNISINOS. Email: nilvaxp@yahoo.com.br
  - 2 Doutorando em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM. Professor do Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva e do Trabalho/UFRGS-CNPq. E-mail: dilmarpaixão@yahoo.com.br
  - 3 Acadêmica de Medicina Veterinária, UNIRITTER. E-mail: renatavier1999@gmail.com

gate desses educandos, em especial, nas escolas públicas. Quer-se, portanto, conjecturar pensamentos e ideias sobre os alunos infrequentes, sobre a educação através da ação docente no processo de ensino e de aprendizagem, além de oferecer espaços para releituras relacionadas ao papel social da escola, dos currículos, da formação docente e discente, das propostas pedagógicas, dos aspectos ligados à avaliação, assim como, em torno dos motivos que levam um discente a se tornar infrequente.

Os referenciais baseados em pressupostos do educador Paulo Freire apresentam elementos conjunturais valiosos para as análises das políticas públicas oferecidas nesse contexto, entretanto, é mais desafiador, também, imaginar-se o contexto da escola diante da ótica da humanização e da amorosidade. Se há alunos infrequentes, “cadê a amorosidade”?

## **A EDUCAÇÃO COMO REFERENCIAL TEÓRICO E PRÁTICO PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

A escola pública é o principal ambiente localizado para o aluno obter e ampliar os seus conhecimentos, onde deve se sentir acolhido e amado na condição de um ser humano único e verdadeiramente especial. Independente da sua classe social e outras características pessoais como idade, cor, opção sexual e religiosidade, essa pessoa tem o direito de ser acolhida, humanizada e amorosamente. Muitos são os aprendizados possíveis de serem disponibilizados a todos os indivíduos que são inscritos ou se inscrevem em algum segmento da rede integrada, pública e particular, do sistema escolar brasileiro.

A educação, através da ação docente no processo de ensino e de aprendizagem, oferece espaços para inúmeras releituras: sobre o papel social da escola, sobre o currículo da formação para a cidadania, da própria formação docente, da proposta pedagógica, dos aspectos relacionados à avaliação, assim como, sobre os motivos que levam discentes a se tornarem *infrequentes*.

Aprende-se em Freire (2000), que não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira e, sim, a sociedade que, tendo formado a si mesma, de certa forma, estabelece o processo educacional que está de acordo com os valores praticados por essa mesma sociedade.

Ensinou o mestre, que há um todo complexo sistema envolvido para que o aluno retorne à sala de aula e ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ao contemplar pesquisas, relatos de experiências e outras reflexões teóricas, verifica-se que o sistema brasileiro de educação e dos demais setores envolvidos em parceria e rede de serviços sobrevivem diante de uma espécie de caos nos municípios brasileiros, cujas demandas, inclusive às escolas, ao Ministério Público e ao Conselho Tutelar, “faltam pernas” para dar conta, assim como, empilham-se problemas intrafamiliares e de vizinhança, como nas criminalidades de abuso e maus tratos, principalmente, contra crianças.

A escola e sua coletividade de professores e demais servidores, por seu lado, não conseguem atender a tantas dificuldades e embaraços vigentes no meio escolar. O comprometimento institucionalizado da rede de ensino, do mesmo modo, agrava-se em problemas e os recursos se evadem, sendo menores por toda sorte de contextos burocratizantes, como o congelamento e a racionalização dos recursos materiais, humanos e financeiros. Com essa minimização orçamentária e de estimulações personalizadas onde captar recursos e motivações para que as aulas se tornem mais atrativas?

O antropólogo, sociólogo e filósofo Edgar Morin (2017, p. 1) recomenda com propriedade: “É preciso educar os educadores”! Ressalta que o professor possui uma missão social e a gestão e a opinião pública precisam ter consciência dessa missão. Adiciona-se essa afirmativa pela carência de que sejam pensadas políticas mais qualificadas para dinamizar o processo educacional como um todo. Acentua-se para a necessidade de que os professores dialoguem com outros campos do conhecimento e do saber.

A experiência de uma das autoras como professora e diretora, por muitos anos, de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental fez emergir essa temática e se propõe o debate de como tornar frequente o aluno ausente nas escolas públicas.

Pessoas envolvidas com a dinâmica escolar sabem do programa existente para resgatar esses discentes infrequentes, em especial, as FICAIs. Pelo fluxograma, as escolas são responsáveis por reconhecer a infrequência, preencher os dados e encaminhá-los aos demais procedimentos previstos. E se a burocracia atrapalha? E quando o educador não comunica, com a desculpa de que o aluno fora da sala de aula não o incomoda e opta pela comodidade de se abster da situação? Muitos desses alunos infrequentes são indisciplinados e revoltados, até como mecanismo para chamar a atenção.

Educadores desmotivados, sem amorosidade para com os demais agentes do processo educacional e vítimas de questões visíveis e debatidas nos encontros dos profissionais da educação, como salário, carga horária excessiva, subempregos, submetidos à situações de violência, famílias desestruturadas, educandos impacientes, são realidades a serem problematizadas com preocupações mais atentas, para que possam ser incluídas no conjunto das reivindicações e reflexões, visando-se qualificar a educação e o ensino com ações efetivas, eficientes e eficazes, concebendo-se políticas de gestão e operacionalidade mais sensíveis, atentas e adequadas aos componentes valorados por Paulo Freire em aspectos como a dialogicidade, a humanização e a amorosidade.

Concebendo-se a educação com a amplitude maior do que o próprio processo ensino-aprendizagem, se esse já apresenta graves problemas estruturais e de organicidade, é previsível que também a educação sofra dessas incompletudes incompreensíveis por parte dos gestores públicos de todos os níveis de governo. Todavia, reconhecem-se tentativas que procuram ser inovadoras, porém que tem seu nascimento fragilizado pelos demais determinantes que in-



terferem no fluxograma das ações a serem implantadas e implementadas pelos agentes e profissionais da educação. É o caso da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente-FICAI, objeto a ser comentado nos espaços seguintes.

## **A FICHA DE COMUNICAÇÃO DE ALUNO INFREQUENTE CONTROLA O ABANDONO ESCOLAR?**

Esta **análise** começa contemplando a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente-FICAI, instituída em 1997, com a intenção de estabelecer o controle da infrequência e do abandono escolar de crianças e adolescentes, em Porto Alegre-RS.

Através da parceria estabelecida entre o Ministério Público, a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e os Conselhos Tutelares sediados no município, a FICAI implantada, recebeu revisões em 2011 e atualização periódica, além de novas parcerias na modalidade de estratégias interinstitucionais enfocadas no trabalho em rede de cooperação.

O Ministério Público do Rio Grande do Sul-MPRS (2018) lista como novas parcerias nesse esforço conjunto, a partir de 2011: a Federação das Associações dos Municípios (FAMURS), o Conselho Estadual de Educação (CEED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Conselho Estadual de Assistência Social (CEAS), a Associação dos Conselheiros Tutelares do RS (ACONTURS) e o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDICA).

Maior dinâmica foi estabelecida em 2012, quando o Ministério Público (2018), com a anuência dos demais parceiros, firmou um convênio com a PROCempa, com o objetivo de desenvolver um sistema informatizado para dar maior agilidade nos encaminhamentos da Ficha FICAI. Com esse acompanhamento do sistema pela web, acredita-se que a probabilidade do retorno do aluno à escola aumenta.

Trata-se de uma ficha *on line*, em formato eletrônico, na qual a escola, o Conselho Tutelar e o Ministério Público,

com o envolvimento e a formação de uma rede de apoios à escola, buscam garantir a frequência do aluno na escola. Assim, a FICAI *On line* procura facilitar a construção de políticas públicas pelo poder público em prol da garantia do direito à educação, tornando mais visíveis, os números do abandono da escola.

A existência de programas governamentais para que esses alunos infrequentes sejam resgatados, como o preenchimento da FICAI, são estratégias importantes, porém os procedimentos adotados, muitas vezes, são ineficazes, pecando, inclusive, ora na parte burocrática e ora pela grande demanda de situações e problemas nos órgãos governamentais. A exigência da burocracia situa-se nas manobras que emperram ou geram morosidade das ações oficiais o que, também, reflete-se na grande demanda dirigida aos órgãos governamentais em todos os níveis de representatividade.

Segundo entendimento do Ministério Público (2018), na publicação digital denominada Portal da FICAI, o combate à infrequência de crianças e adolescentes na sala de aula é o primeiro passo escolhido para aplacar o abandono e a evasão escolar. Este portal, datado em 14 de agosto de 2012, tem o objetivo de apresentar informações de interesse para as instituições que assinaram o Termo de Cooperação, regulamento para ações tendentes a tornar efetivo o direito de permanência de crianças e jovens na escola.

Tão importante quanto a existência de mecanismos como a FICAI é a divulgação do contato interinstitucional. Isso é alcançado, pelo menos, em contato telefônico e com quatro emails específicos: escolas estaduais, escolas municipais, conselho tutelar, promotorias e demais instituições.

Se a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente, por si somente, não controla o abandono escolar, tem o mérito de expor a realidade quantificada dessas ausências. Melhor quando, por base nesses parâmetros, forem desencadeadas ações com características peculiares para abordagem e interceptação desses problemas, que deveriam preocupar

mais a todas as pessoas responsáveis e envolvidas com o processo educativo.

## “CADÊ A AMOROSIDADE”?

A escola não tem significado somente nos prédios e edificações específicas, mas tem seu real sentido quando a sua ocupação está repleta de seres humanos. Então, na ótica dos **resultados**, uma nova pergunta se impõe: na escola, o que está faltando para atrair esse educando e motivá-lo a seguir estudando?

Paulo Freire (2000) expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem e de convivência. Um lugar em que o convívio permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Ele que sempre acreditou na capacidade criadora dos homens e mulheres, pensando assim, apresenta e representa a escola como instância da sociedade, quem sabe, a principal delas. Por isso é o lugar para a amorosidade ser aprendida, ensinada e exercitada permanentemente.

Uma releitura sobre o papel social da escola exige uma série de outros repensares necessários: o currículo, a formação docente, a proposta pedagógica, a didática, a pedagogia, a sala de aula, o ambiente e a avaliação.

Se há discentes que passam a ser infrequentes, os referenciais e os pressupostos apresentados pelo educador Paulo Freire recomendam mais do que estudos individualizados: precisa-se analisar com profundidade o exercício dos papéis gestores desses procedimentos e as políticas públicas oferecidas a cada caso em peculiar.

Seguindo-se essa linha de pensamento, nada mais justo que o lugar do discente seja na escola, e que ela seja o abrigo para o aprender juntos e as trocas de ideias.

Além de trocar conhecimentos e saberes, a escola tem grande função motivadora, a de proporcionar que o ser humano, educando e educador, sonhe com avanços em sua vida, que independente da realidade social é possível vencer, desde que se tome posse da sua capacidade de sonhar.

Freire (2000) reafirma que “ensinar é substantivamente formar”. Ensina, por sua compreensão, que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, bandeira de trabalho para o cotidiano dos educadores e da comunidade escolar.

Muitos programas dentro das políticas públicas atraem os educandos para o meio ambiente vigente na escola. Pela experiência, cita-se, como exemplos, o Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação, que proporcionam atividades em fins de semana e no contraturno, com diversas oficinas e ações programáticas. A que mais se destaca é a parte esportiva, meio pelo qual, muitos desses resgates ocorrem. Importante salientar que através do esporte possibilitam-se desenvolver vários valores e medidas relacionadas ao trabalho social, comunitário e educativo.

Se programas como esses têm comprovações de resultados ao menos satisfatórios, lamenta-se que, nos últimos anos, essas oportunidades estão devassadas e excluídas das escolas com o argumento racionalizador e pouco inteligente de cortes por motivos redutores nos recursos financeiros. Mais uma grande perda!

Toda a vez na qual os ditames econômicos e financeiros cortarem verbas nos orçamentos públicos para as escolas e os programas sociais, se estará invertendo a prioridade pelo ser humano e pela sua qualidade da vida. Como garantir que exista amorosidade?

Outra situação grave está no fato de que a ineficiência e ineficácia dos programas oficiais transferem ao grupo docente as responsabilidades por esses fracassos, deixando-os abandonados, desmotivados e, em alguns casos, até doentes física e emocionalmente. Se os educadores partirem e organizarem os estudos a partir do que conhecem da vida do seu aluno, certamente, se terá amorosidade e se estará prevenindo a infrequência. No entanto, como fazê-lo se nem a ele, docente, é assegurado esse direito humano essencial?

Toda a comunidade escolar precisa ser valorizada, sentir-se parte integrante da escola, da comunidade e da

sociedade. Todas as pessoas e de todos os segmentos devem participar, ativamente, das ações e decisões ocorridas na escola, sentindo e percebendo que a história de cada um tem o seu valor. Em uma palavra freireana: amorosidade!

Se o processo ensino-aprendizagem, iniciado desde o acolhimento ao aluno e sua família na escola, seguir em sintonia com a realidade escolar e social da comunidade onde a instituição de ensino deve estar inserida estará havendo razões adequadas para a participação mais efetiva dos seres individuais na vida da coletividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Amorosidade* é, praticamente, um sinônimo de Paulo Freire. Mais do que o construtivismo, a metodologia da problematização, as questões de humanizar os relacionamentos e os inúmeros ensinamentos freireanos emergem da compreensão de que a vida humana é condição fundamental para que os demais atos e fatos do cotidiano sejam compreendidos com mais sensibilidade e respeito à condição humana e ao direito à vida.

Se neste estudo partiu-se da constatação de que a escola de hoje, muitas vezes, não se torna o lugar mais atrativo para o adolescente, uma maioria principal dos evadidos, então, chega-se ao arremate com a necessidade de expressar a importância da indagação: onde é possível melhorar?

A infrequência é um fenômeno bastante presente nas escolas. Tem merecido atenções quase policiais, no sentido de que seus números são gritantes e preocupam a quem pensa e quer um processo educacional que possa interferir e acrescentar melhorias à sociedade. Mas será que esse esforço tem tido estratégias e táticas adequadas para ultrapassar as barreiras estatísticas?

Nesta preocupação, autor e autoras, procuraram expor o problema, denunciar que há muito mais para ser feito e que a responsabilidade não é tão somente dos professores das direções e salas de aulas das escolas, senão de toda a estrutura institucional dos poderes públicos. Mais do que

um caso de polícia, que vigia e faz buscas, os discentes infrequentes, à sua maneira, também estão dizendo algo.

Se há quem proceda pela simplificação de preencher os dados para ocupar planilhas, participar de fotografias e fazer discursos, há no interior das escolas pessoas, mais do que profissionais da educação, cuidando da humanização e da amorosidade, porque, ao ser acolhido por um abraço em suas demandas, vários discentes mantêm-se na escola e contribuem para que colegas seus retornem ao convívio escolar amoroso, humanizado e vivo.

## REFERÊNCIAS

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTE INFREQUENTE-FICAI. MINISTÉRIO PÚBLICO. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <[https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/manual\\_ficai/manual\\_ficai\\_online\\_2017.pdf](https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/manual_ficai/manual_ficai_online_2017.pdf)>. Acesso em: 05 abr 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MORIN, Edgar. **É preciso educar os educadores**. In: O Globo. Rio de Janeiro. Entrevista concedida a Andrea Rangel em 02 jan 2017. Disponível em: <<https://www.mprs.mp.br/hotsite/ficai/>>. Acesso em: 11 abr 2018

## EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PERFIL DE SAÚDE DE ADOLESCENTES RESIDENTES EM UMA REGIÃO DE EXTREMA POBREZA

*Márcia Cançado Figueiredo<sup>1</sup>*

*Kátia Valença Leandro Correa da Silva<sup>2</sup>*

*Priscila Silva<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este resumo expandido teve como objetivo relatar o processo ensino-aprendizagem vivenciado no projeto de extensão universitária "AÇÃO INTEGRADORA DA UNIVERSIDADE EM EDUCAÇÃO E SAÚDE" implementado com base na Carta dos Direitos e Deveres dos Usuários da Saúde (FREIRE,2006) e nas ideias de Paulo Freire sobre educação. Nos anos de 2016 e 2017, foram desenvolvidas ações em educação em saúde; exposição dialogada para acadêmicos de diferentes cursos da saúde, da educação e áreas afins. O ato de educar ocorreu de forma contextualizada, mútua e contínua, por meio do diálogo, proporcionando o aprofundamento do aprendizado sobre a humanização, a cidadania e a política pública de saúde de uma população que vive na extrema pobreza. Os acadêmicos vivenciaram novas experiências, sentimentos e impressões a partir da extensão universitária, os quais foram compartilhados com profissionais da rede pública de saúde, estabelecendo a relação entre ensino e extensão universitária, o que possibilitou trabalhar bem a interface entre as áreas da educação e da saúde bucal de adolescentes, questões sobre formação e cidadania na perspectiva da transformação da realidade

1 Professora da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS- mcf1958@gmail.com

2 Professora do Instituto de Biociencias Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS- katia.silva@ufrgs.br

3 Acadêmica da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS- priscilaprotetica@gmail.com

social vigente na Vila Augusta Meneghini situada no município de Viamão, RS.

A população trabalhada foi composta dos adolescentes moradores desta referida vila e, adolescência é um período marcado por consideráveis mudanças, tanto emocionais quanto físicas, em que há muitos conflitos internos e uma busca intensa pela sua identidade social. Segundo a Organização Mundial de Saúde (WHO, 1986), o limite cronológico desta fase está compreendido entre 10 e 19 anos e de acordo com o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2011) 11% da população brasileira é composta de adolescentes. Segundo Colli (1999), do ponto de vista físico ou biológico, a adolescência abrange a fase de modificações anatômicas e fisiológicas que transformam a criança em adulto. O termo puberdade é utilizado para designar todo este processo. Do ponto de vista psicológico, a adolescência pode ser considerada um período de mudanças relacionadas fundamentalmente a uma busca de identidade e a uma aceleração no desenvolvimento intelectual, além de uma evolução da sexualidade.

Por outro lado, de acordo com Gambhir et al. (2013), as doenças bucais estão entre as mais comuns e prevalentes em todo o mundo, e a condição de saúde bucal precária pode ter um impacto significativo na qualidade de vida dos adolescentes, podendo levar a deterioração da saúde geral dos mesmos e mais ainda, essas doenças, estão associadas as condições sociais, econômicas, educacionais e políticas, indo além das condições do meio bucal.

## **OBJETIVO**

Deste modo, este estudo teve como objetivo identificar o perfil de saúde bucal, placa visível, sangramento gengival, cárie e perdas dentárias e, o nível sócio econômico de adolescentes que residiam na vila Augusta Meneghini, Viamão/RS, durante as atividades de extensão realizadas na referida vila.



## **METODOLOGIA**

A amostra foi composta por 205 adolescentes moradores da vila Augusta Meneghini localizada no município de Viamão, Rio Grande do Sul. O diálogo com os adolescentes foi provocado por meio de técnicas de conversas informais e descontraídas, a fim de diminuir os “abismos” impostos pela relação de “oprimido” e “opressor”, culturalmente, mantida na mente das pessoas, sob efeito dos “dominantes”, com o fim de controle social e manipulação de massa. Eles responderam um questionário padronizado, que continha informações socioeconômicas do chefe da família, além de dados sobre a sua saúde geral, como ingestão de açúcar diário, número de refeições diárias, escolaridade e características do domicílio. As atividades ocorriam aos sábados, onde durante visitas domiciliares realizaram-se os exames da presença de placa visível (IPV), seguida da escovação supervisionada e observação de sangramento gengival (ISG) e a contagem do número de dentes cariados, perdidos e restaurados. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da SMS de POA, com o nº de registro 669.

## **RESULTADOS**

Dos 205 adolescentes analisados, 83 foram do gênero masculino (40,5%) e 122 do gênero feminino (59,5%). A idade média da amostra foi de 13,79 anos, selecionados de 10 a 19 anos de idade. Em relação a variável socioeconômica, 60% dos adolescentes faz parte de famílias com renda de até 1 salário mínimo. 46,8% deles moravam em residência junto de 3 a 5 pessoas e, os tipos de domicílio mais informados pelos jovens foi o de 40% alvenaria e 35% madeira, sendo que 72,7% apresentavam banheiro no corpo da casa e 25,9% fora de casa. 60% dos dejetos iam diretamente para a rua. 10% dos adolescentes eram analfabetos e mais de 70% dos adolescentes não completaram o primeiro grau. 41% deles fazem de duas a três refeições diárias e, 30% consomem açúcar mais de 3 vezes ao dia. O número de cáries

variou entre 0 e 13 cáries, tendo um valor médio de 2 cáries por adolescente, com um desvio-padrão de 2,82, sendo maior que a média. Além disso, houve uma média de menos de 1 restauração e 1 perda dentária por adolescente.

## **ANÁLISE**

A população de adolescentes analisada foi caracterizada por viver abaixo da linha da pobreza porque suas famílias sobreviviam com menos de um salário mínimo por mês e em sua maioria eram compostas por 3 a 5 moradores por residência em situação precária. Isto reflete a realidade vivida também por 16,2 milhões de pessoas que se encontram em pobreza extrema de acordo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Por outro lado, tem-se conhecimento da distribuição heterogênea da doença cárie, das diferenças entre as regiões e grupos sociais e que a experiência da doença é mais severa nos grupos populacionais submetidos à privação social (NARVALI et al., 2006). Comprovadamente, as condições socioeconômicas destes adolescentes estavam relacionadas com as perdas dentárias, além de processos biológicos. A alta média de perda dentária acarreta em prejuízos tanto para a funcionalidade da dentição, o que pode implicar em distúrbios na mastigação e na fala, quanto à qualidade de vida, autoestima do indivíduo e a socialização na comunidade onde está inserido (HUNG et al., 2005).

Por outro lado, observou-se uma resposta positiva com relação as conversas que aconteceram entre os acadêmicos e os adolescentes, individualmente ou em dupla, de forma natural e mais descontraída possível, em que os adolescentes puderam expor a sua opinião, como um desabafo ou gratidão. Nesse sentido, as ações de educação em saúde, desenvolvidas neste projeto de extensão, buscaram configurar-se como uma prática libertadora, certificou-se mais uma vez que, a comunidade assistida e a academia foram fundamentais para o desenvolvimento das ações do SUS como participantes de um processo de tomada de decisão e controle das ações efetivadas.

## REFERÊNCIAS

- COLLI, A. S. Conceito de adolescência. In: MARCONDES, E. **Pediatria básica**. 8. ed. São Paulo: Sarvier, 1999.
- FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006
- GAMBHIR, R. S. et al. Impact of school based oral health education programmes in India: a systematic review. **Journal of Clinical and Diagnostic Research for doctors**, India, v. 7, n. 12, p. 3107–3110, 2013.
- HUNG, H. C.; COLDITZ, G.; JOSHIPURA, K. J. The association between tooth loss and the selfreported intake of selected CVD-related nutrients and foods among US women. **Community Dentistry and Oral Epidemiology**, Copenhagen, v. 33, p. 167- 173, 2005.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico, análise preliminar da distribuição e diferenciais de rendimento. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000647571114\\_201157416899473.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000647571114_201157416899473.pdf)>. Acesso em: 04 março 2018.
- NARVAI, P. C. et al. Cárie dentária no Brasil: declínio, iniquidade e exclusão social. **Revista Panamericana de Salud Publica**, Washington, v. 16, n.6, p. 385-393, 2006.
- UNICEF. Projeto SB Brasil. **Resultados principais SB Brasil 2010**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/activities\\_9418.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_9418.htm)>. Acesso em: 11 abril 2018.
- World Health Organization (WHO). **Young people health - a challenge for society**: report of a WHO Study Group on Young People and Health for All. Geneva, 1986. p. 09-11. (Technical Report Series).



## EDUCAÇÃO EM SAÚDE: VIVÊNCIAS EM TERRITÓRIOS DA REGIÃO SUL DE PORTO ALEGRE, RS, BRASIL

*Carmen Lúcia Mottin Duro*<sup>1</sup>

*Kátia Valença Correia Leandro da Silva*<sup>2</sup>

*Kamila Pazza*<sup>3</sup>

*Laura Castilla Rodriguez*<sup>4</sup>

*Ana Laura dos Santos Magrini*<sup>5</sup>

*Eliane Valejo Barreto*<sup>6</sup>

A disciplina oferecida aos cursos de graduação da área da saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, "Práticas Integradas em Saúde - I (PIS I)", tem por objetivo propiciar estudos e vivências multiprofissionais e interdisciplinares em cenários de práticas no Sistema Único de Saúde – SUS e o conhecimento e análise do território e dos serviços de saúde aos estudantes. Os cursos envolvidos são: Medicina, Enfermagem, Odontologia, Medicina Veterinária, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Ciências Biológicas, Farmácia, Educação Física, Saúde Coletiva, Psicologia, Nutrição, Biomedicina, Serviço Social. As atividades são organizadas em momentos teóricos, *concentração*, em sala de aula com todo o grupo e momentos de *tutoria*, nos cenários de prática. Grupos de 2 professores e 8 estudantes de diferentes cursos, na companhia de Agentes Comunitários de Saúde (ACS), que mantém contato permanente com as famílias de suas microáreas de abrangência e responsabilidade, desvendam o território. Cada professor favorece as inscrições

1 Professora Adjunta, Escola de Enfermagem UFRGS, carmernd@enf.ufrgs.br

2 Professora Titular, Instituto de Biociências, UFRGS, katia.silva@ufrgs.br

3 Acadêmica do curso de Farmácia, UFRGS, kamilapazza20@gmail.com

4 Acadêmica do curso de Enfermagem da Universidade de Madrid, laura.aveiga@hotmail.com

5 Acadêmica do curso de Odontologia, UFRGS, anna\_magrini@hotmail.com

6 Acadêmica do curso de Enfermagem, UFRGS, elianevalejo2015@gmail.com

de quatro alunos do seu curso de graduação. Esta disciplina é formada por 14 professores e 56 alunos. Os cenários de prática consistem nos territórios das Unidades de Saúde (US) da Estratégia de Saúde da Família (ESF) do distrito Glória/Cruzeiro/Cristal (GCC) da cidade de Porto Alegre, RS, Brasil. Relata-se a experiência do grupo de tutoria na Unidade de Saúde (US) Nossa Senhora de Belém, onde foi desenvolvida vivência problematizadora com as pessoas da comunidade Belém Velho e com a equipe de trabalho como estratégia pedagógica, que buscou estimular e desenvolver nos alunos atitudes críticas e criativas em relação ao contexto. A equipe multiprofissional é composta por 1 médico especialista em saúde da família, 1 enfermeira, 2 técnicas de enfermagem, 3 ACSs, 1 cirurgiã dentista e 1 técnica em saúde bucal. A US possui boa infraestrutura e utiliza sistema eletrônico E-SUS que armazena informações dos pacientes. O centro do território é urbanizado contrastando com seus arredores formados por invasões em antigas fazendas nas microáreas Recanto e Kanazava, com ruas sem saneamento básico, muita pobreza, e visível desigualdade social. Tais fatores vêm aumentando a população do território, e, por isso, as ACSs relatam dificuldade em cadastrar os moradores das invasões e aqueles com maior poder aquisitivo. Há o grupo "Mexa-se", onde, idosos se reúnem, semanalmente, para controle de sinais vitais e caminhar, dançar, assistir palestras e passar bons momentos. No final do semestre os alunos da disciplina apresentam suas vivências das práticas nos territórios. Os acadêmicos trocam ideias, escutam relatos, compartilham suas experiências ao conhecer a rede de atenção à saúde primária e o SUS. A partir das vivências os alunos compreendem o contexto de vida das pessoas que ali vivem o que permite potencializar habilidades que impactem na sua formação profissional.

**Palavras-chave:** Sistema Único de Saúde. Comunicação interdisciplinar. Educação em saúde.

## A EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE, O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO, DOS PROFISSIONAIS E À ANEMIA FALCIFORME

*Marcel Jardim Amaral<sup>1</sup>*

*Vilmar Alves Pereira;<sup>2</sup>*

*Lais Braga Costa<sup>3</sup>*

*Angélica da Silva Pinto<sup>4</sup>*

*Talia Luz Lacerda<sup>5</sup>*

*Madaliza dos Santos Nascente<sup>6</sup>*

*Eliane Almeida de Souza<sup>7</sup>*

*Eduardo Galarraga Melgar Junior<sup>8</sup>*

- 
- 1 Assistente Social, bolsista CAPES, integrante do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande/FURG; membro da coordenação do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA., Rio Grande, RS, Brasil; amaral.marcel@yahoo.com
  - 2 Professor, Coordenador do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Rio Grande, RS, Brasil; vilmar1972@gmail.com
  - 3 Bibliotecária, mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social/PPG da Universidade de Cruz Alta/UNICRUZ, Santa Maria, RS, Brasil; lais.costa@iffarroupilha.edu.br
  - 4 Quilombola, graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro da coordenação do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: angelicadasilvapinto@gmail.com
  - 5 Quilombola, graduanda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: talialacerda188@gmail.com
  - 6 Quilombola, graduanda em Direito da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, membro do subprograma de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior – PAIETS INDÍGENA E QUILOMBOLA. E-mail: madasantinascente@gmail.com
  - 7 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, pós-doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG e integrante do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular – GEFEAP. E-mail: negrasim2004@yahoo.com.br
  - 8 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG/ UFSM. E-mail: eduardogmelgar@gmail.com

**RESUMO:** Este relato é o resultado de um projeto de intervenção que teve início em maio do ano de 2013 onde o autor deste resumo atuou como estagiário do curso de Serviço Social onde tinha por campo de pesquisa a parceria com a Associação Sul Rio Grandense de Apoio aos Falciformes (AS-RAF); que surgiu da necessidade do enfrentamento ao constante desrespeito com o portador da doença, analisado pela educação popular em saúde. Sabe-se que a doença falciforme é genética e hereditária, predominantemente em pessoas da etnia afro-brasileira, mas que pode manifestar-se também em pessoas não negras devido à miscigenação. Tinha-se por objetivo principal no município de Rio Grande conscientizar a sociedade no geral da realidade dos portadores da Anemia Falciforme, construir junto às famílias falciformes alternativas de acesso ao tratamento; organizar junto à sociedade local espaços de discussões sobre a realidade dos falciformes. Além de lutar para que se constituísse um grupo interdisciplinar de atendimento em nível de saúde básica, criando no Hospital Universitário - HU do município um Centro de Atendimento Especializado aos Portadores de Anemia Falciforme (CAEPAF), bem como a inclusão da temática nas universidades públicas e privadas pertencentes ao município cadeiras sobre a doença, cursos de capacitação para profissionais da saúde, assistência social e educação visto que a sociedade desconhece a mesma. Por fim, o trabalho foi fundamentado no Estatuto da Associação Sul Rio Grandense de Apoio aos Falciformes-AS-RAF e visou durante sua execução romper com o estereótipo de "doença de negro"; propondo atenção não só para o portador da doença, mas também a aqueles que trazem o traço falciforme. Se obteve por resultado a fundação do Centro de Referência Especializado ao Falciforme –CREAF, a distribuição de panfletos e folders para a conscientização sobre a doença e o cadastro específico para os falciformes na Secretaria de Município da Saúde – SMS, além de reuniões mensais com a secretária onde a Associação expunha as demandas que emergem das unidades familiares portadores da doença.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Saúde. Conscientização. Doença Falciforme. Negro.



## EXPERIÊNCIA DE NOVO MODELO DE DIÁLOGO COM ADOLESCENTES EM RECLUSÃO

*Nathalia Lima Pereira<sup>1</sup>*

*Karla Tatiane Viana<sup>2</sup>*

*Erica Rosalba Mallmann Duarte<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

Um dos mais importantes avanços trazidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente foi à distinção entre o tratamento a ser dispensado a crianças e adolescentes vítimas de violência e abandono, e o tratamento a ser dispensado aos adolescentes autores de ato infracional. Com isso, foi alterada a lógica de atendimento direcionada a estes públicos, especializando-se a FASE no atendimento exclusivo a adolescentes autores de atos infracionais com medida judicial de internação ou semiliberdade. A ação aqui relatada desenvolvida como uma atividade de extensão na Fundação de Atendimento Sócio Educativo do Rio Grande do Sul com as adolescentes.

A Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EEUFRGS) tem buscado, ao longo de sua existência, realizar integração intensa entre pesquisa, ensino

---

1 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: nathilimap@gmail.com

2 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: karlataviana@gmail.com

3 Professora Associada IV da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Enfermagem. Possui Graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1976), Graduação em Licenciatura em Enfermagem pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981), Mestrado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e Doutorado em Engenharia da Produção - UFRGS Escola de Engenharia da Produção (2009). Professora da área de Administração na graduação e Estágio Curricular na Rede da Atenção Básica. Professora da Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Coordenadora do Comitê de Ética do HMD. Diretora da Associação Brasileira de Enfermagem Nacional. Pesquisadora na área de Enfermagem e Saúde Coletiva. E-mail: ermduarte@gmail.com

e extensão junto à sociedade porto-alegrense, entendendo ser esta sua abrangência mais ampla.

Parte dessa integração tem sido realizada por professores e alunos que tenham interesse na atividade e principalmente dos alunos do 8º semestre da disciplina de Administração de Enfermagem nos Serviços de Saúde e do 9º semestre do Estágio Curricular na Rede de Atenção Básica por estarem mais próximos, neste período, desse cenário.

As atividades desenvolvidas tem buscado aproximar os acadêmicos e os adolescentes nas políticas de saúde e educação voltadas a esse grupo. Os temas que são desenvolvidos sempre são voltados à saúde e desenvolvendo assuntos próximos da vida desses adolescentes e da realidade a qual estão expostos e do momento a qual estão passando.

As Rodas de Conversa foi a metodologia escolhida para o momento. A elaboração das atividades não se permite restringir a uma reflexão racional, mas tem buscado envolver todos os sujeitos, ou seja, as (os) adolescentes, acadêmicos, professores e funcionários da instituição de maneira integral, na forma de pensar, sentir e agir.

Neste relato pretende-se problematizar e analisar o modo de se pensar e fazer saúde, tornando-se possível a abrangência de uma comunicação a partir da troca de saberes com qualquer que sejam eles, científico, popular ou empírico.

**Palavras-chave:** Criança e Adolescente. Conscientização da Saúde. Educação em Saúde. Rodas de conversa. Saúde do Adolescente Institucionalizado.

## OBJETIVO

Relatar a atividade de roda de conversa ao qual proporcionou aos acadêmicos a experiência em novos movimentos de diálogo e aprendizagem, na perspectiva de troca de informações, compartilhamento de cuidados em saúde e a promoção do bem-estar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Educar para a saúde é competência que profissionais da área devem adquirir ao longo de sua formação, portanto é um campo a ser trabalhado do ponto de vista da produção do conhecimento e das práticas sociais, entre todas as profissões da área da saúde (FEUERWERKER, L.C. M., 2007). As vivências de diferentes experiências têm revelado a necessidade de um alargamento teórico-conceitual para pensar e construir essas mudanças.

Dentre elas as rodas de conversas que é uma estratégia política libertadora, que favorece a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos. Por ser um método de reflexão coletiva que consiste na criação de espaços de diálogo, em que as pessoas possam se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos (SAMPAIO, 2014).

Dialogar não é reduzir a opinião do outro e prevalecer sobre ela, não é falar para o outro, mas falar com ele (FREIRE, 1989). Logo, a partir do nosso trabalho desejamos mostrar o quanto está equivocado tal ser, quando valoriza certo conhecimento em detrimento de outro. Para Bezerra (2013) diálogo não significa simplesmente palavras soltas ao vento, mas pronúncias que juntas fazem parte da conscientização dos homens e mulheres para a luta pela libertação. A ação promove a cidadania das presentes, a humanização do cuidado e a singularidade do indivíduo.

## METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência da atividade de educação em saúde, uma roda de conversa com as adolescentes, seis acadêmicas, duas professoras e uma enfermeira da secretaria de saúde.

## ANÁLISE

Primeiramente foi necessária a desconstrução de um olhar de “pré-conceito” a respeito das situações de

vulnerabilidade em que resultou na medida socioeducativas das meninas. A partir disso foi possível se abrir e experienciar, ficou mais fácil ouvi-las e vê-las como sujeito da troca de conhecimentos sobre o cuidado em saúde. No momento compartilhado entre todos presentes, na identificação a partir dos relatos, na rede construída por todas podemos observar que a valorização do indivíduo, enquanto singularidade, vai de encontro a um cuidado em saúde humanizado.

## RESULTADOS

As rodas de conversa são métodos de aproximação para as trocas de saberes, cenário propício para o processo de saúde. Apesar das condições de vida das adolescentes, naquele momento, não serem as mais favoráveis, se tornaram pela vivência atual de questionamentos sobre suas ações de vida, cuidado e conseqüentemente saúde. A maneira a qual as meninas compreendem sobre “cuidar da saúde” é para além do processo patológico da doença como foi relatada: a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, todavia relacionado com os hábitos de vida, rede de apoio, saúde da mente, entre outras.

Apesar de realidades de vida tão complicadas, em comum a todas, percebemos que trouxeram para o mesmo espaço-tempo saberem diversos e singulares que naquele momento, pelo objetivo da atividade, necessitavam ser socializados e direcionados ao cuidado em saúde. Sendo assim, com base no objetivo inicial da ação foi possível estreitar os laços entre universidade e comunidade, saber científico e saber popular, proporcionando novos modos de aprendizagem os quais não sejam tão estratificados no interior dos currículos de formação de recursos humanos para a saúde. Não se transforma a situação de saúde do indivíduo ou da coletividade sem considerar que a construção dos sujeitos são diversas, e se dá a partir das relações intra e interpessoais, dos meios físicos, sociais e culturais.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, A. R. R.. Contribuições da pedagogia freireana à roda de conversa sobre textos literários. In: **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire - Educação como prática da liberdade: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire**, 2013, Recife. Resumos do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, 2013. p.
- FEUERWERKER, Laura C. M. Educação na saúde: educação dos profissionais de saúde - um campo de saber e de práticas sociais em construção. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 31, n. 1, p. 3-4, Apr. 2007.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam, São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- PEREIRA, Nathalia Lima. A vida na sala de espera de uma unidade de saúde: Reflexões para a compreensão humanizada e dialógica desses encontros. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA**, 12, 2018, Rio de Janeiro.
- SAMPAIO, Juliana et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 18, n. 2, p.1299-1311, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>.



## LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA PEDAGOGIA FREIREANA

*Elisiana Tischler Noedel<sup>1</sup>*

*Cênio Back Weyh<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendeu-se desenvolver uma reflexão analítica considerando as possíveis contribuições da linguagem para os processos de interação, percepção e socialização do sujeito, na perspectiva da pedagogia freireana.

As principais contribuições de Paulo Freire referente a importância da linguagem como forma de socialização crítica-pensante, considerando a centralidade da comunicação e da linguagem nesse processo de constituição do indivíduo como um ser pensante e crítico, estabelece, assim a importância e necessidade da inserção do sujeito na sociedade contemporânea complexa e pluralista. Também é de nosso interesse fazer uma abordagem a respeito do compromisso da escola no sentido de ampliar as possibilidades do uso da linguagem em diferentes contextos de realização, partindo do pressuposto que a instituição é um espaço significativo de socialização, mediado pela linguagem.

O domínio da língua depende da relação efetiva e plena participação social, é por meio dela que o homem se comunica, interage, tem acesso à informação, expressa opiniões, constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1997). O domínio da linguagem, seja ela escrita ou falada, auxilia na construção de novos paradigmas, conceitos, saberes que aprimora a ação humana e pode tornar o homem um sujeito com grande potencial intelectual. Pode-se afirmar que a linguagem é um sistema de signos que

1 Mestranda do PPG Mestrado Profissional em Ensino Científico e Tecnológico – URI – Câmpus de Santo Ângelo – RS, noedelelisanat@cfjl.com.br;

2 Dr. em Educação – docente do PPG Mestrado Profissional em Ensino Científico e Tecnológico – URI – Câmpus de Santo Ângelo – RS, ceniow@san.uri.br;

possibilita ao homem considerar o mundo e a realidade. Aprendê-la não significa aprender só as palavras, mas os seus significados culturais e, através desses meios e os modos pelos quais as pessoas interagem socialmente. (BRASIL, 1997). Assim, a linguagem é considerada uma produção da humanidade e constituída, portanto, como uma prática social. Através dela o homem tem a possibilidade de torna-se sujeito, capaz de construir sua própria trajetória, tornando-se, assim, um ser histórico e social.

Nesse sentido, a linguagem vai além de sua dimensão comunicativa, pois os sujeitos se constituem por meio das interações sociais. A linguagem, possibilita ao homem representar a realidade física e social, desde o momento em que é apreendida, conserva um vínculo diretamente ligada ao pensamento. Pode-se dizer que a linguagem não só possibilita a representação e a regulação do pensamento e da ação, como possibilita comunicar ideias, pensamentos, intenções de diversas naturezas.

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, portanto, socialmente fundamental para a interação entre indivíduos. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. A linguagem é, por isso, uma atividade humana, histórica e social. Então, pode-se afirmar que é pela linguagem que o ser se constitui. A ação humana se faz pela linguagem, ou seja, a linguagem pode ser entendida como um mecanismo de ação do sujeito; agimos mediados pela linguagem.

A linguagem por ser de grande interação social, cumpre como principal objetivo inicial, a comunicação, compreensão, expressão de ideias voltadas ao senso crítico. Por meio das relações sociais que o ser humano aprende e ensina, constrói e desconstrói seu conhecimento. A constante interação entre sujeito e o mundo exterior é o processo pelo qual se dá o desenvolvimento intelectual humano. Portanto, a concepção da linguagem aceita atualmente, compreende a língua como



uma atividade coletiva, com participação efetiva e atuante, realizadora de ações através da interação social.

A intencionalidade humana de exprimir ideias, opiniões implica em uma necessidade de se fazer ouvir, expressar e entender. Essa comunicação eficaz através da linguagem se dá a partir do momento em que há troca, correspondência, ação recíproca entre indivíduos, isso sendo possível quando há interação, proporcionada por uma linguagem clara e eficaz.

## **LEITURA DE MUNDO: UMA FORMA DE LIBERTAÇÃO**

Ler, na concepção freireana, não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive, mas não é só ler, é também representá-lo pela linguagem escrita, falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se, leitura e escrita como prática de liberdade.

A escrita como objeto do pensamento e da vida, onde escrita, leitura e a linguagem tem grande poder, proporcionando conhecimento significativo de mundo. A leitura e escrita significa contribuir efetivamente, sendo que as linguagens têm sim, um fator político cultural de participação eficaz. Cabe ter bem claro que dar direito à leitura e à escrita aos cidadãos tem um papel de suma importância.

As linguagens, sendo assim, são necessárias para prática crítica-social, visando a interação participativa de suas potencialidades, dominando-as, tendo claro que esse domínio não se dará pelo simples fato dos conhecimentos, mas como mecanismo de comunicação eficaz.

Para Freire, “caminhar sobre as letras”, essa participação crítica e efetiva demanda um aguçamento do senso-crítico, acompanhando a discussão de seus problemas e de suas perspectivas, com tal domínio se desenvolve a compreensão de que os instrumentos digitais, tecnológicos. Estes avanços proporcionam enviar mensagens e informações,

criar uma interação em tempo real, divulgação em rede, tudo isso pode ser um caminho “freireano” de uso crítico, social e político.

O diálogo é o ato de libertação para a consciência crítica segundo Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, que traz a concepção de educação bancária, definida como aquela educação em que o professor, constituindo-se o detentor do conhecimento, transfere (sem perda) todo seu conhecimento aos alunos, que por sua vez não têm quaisquer questionamentos ou conhecimentos prévios, ocorrendo então uma aprendizagem que ele denomina passiva. Nesse ambiente só há a interação do tipo professor conteúdo, se ministra a aula de modo totalmente expositivo. Freire (2001) apresenta quatro formas de ensino expositivo: A primeira é descrita como pura transferência do conhecimento: o professor assume uma postura autoritária e assim tenta transferir seu conhecimento aos alunos. A segunda é constituída de “cantigas de ninar” (FREIRE, p.112, 2001): o professor expõe o conhecimento não de forma autoritária, mas também não desperta qualquer desafio e não estimula o aflorar da criatividade. Na terceira há um período de exposição e o restante do tempo da aula é reservado às discussões, com perguntas que os alunos podem relacionar ao conteúdo. Na quarta forma o professor não realiza nenhuma interação com os alunos, mas ele mesmo se questiona várias vezes acerca do tema, mostra o desenvolvimento de seu raciocínio e cabe aos alunos “ter a capacidade crítica de acompanhar o movimento que o professor faz, na aproximação que ele busca do tema” (Ibidem, p. 113). As duas primeiras são práticas que não levam desafios aos alunos e as duas últimas, apesar de serem expositivas, estimulam o aluno a pensar, provocam inquietação e ainda que seja sem interação, são demonstradas aos alunos o modo de raciocinar, a maneira da construção, evolução e lógica de uma ideia. Indo além desse enfoque de ensino, Freire concebe que tanto o educador quanto o educando se ensinam juntos, ambos em sua interação se educam, ocorrendo assim o diálogo (a intera-

ção professor-aluno). O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial [...] não pode se limitar ao fato de uma pessoa “depositar” ideias em outra, como também não pode se tornar uma simples troca de ideias, que “seriam consumidas” por aqueles que estão conversando. Também não consiste numa discussão hostil [...] na imposição da própria verdade. (FREIRE, 2016, p. 135-136). O diálogo representa uma importante forma de interação entre professor e aluno, e essa interação não pode ser constituída de forma autoritária, buscando a qualquer custo uma opinião como sendo a única verdadeira, ou ainda esse diálogo sendo apenas uma conversa sem qualquer análise crítica. Entramos assim em outro campo, onde se deve buscar a mudança da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua se refere à curiosidade do senso comum, como por exemplo, a procura por saber conhecer algo novo como o surgimento do Universo. A curiosidade é essencial para a construção do conhecimento, mas não devemos ser levados apenas pela nossa satisfação ou buscar satisfazê-la naquilo que encontramos de imediato.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino [...] com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto [...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. O termo consciência tem os mesmos aspectos que a curiosidade discutida anteriormente, sendo a consciência ingênua aquela que interpreta os problemas de modo sim-

plista, superficial, não sendo crítico, calando-se e se submetendo ao outro, tendo assim a cultura do silêncio, ou seja, uma consciência de dependência, onde o dominado precisa do dominador para ter voz, ou ser sua voz. Nesse caso a interação ocorre de forma passiva, numa educação bancária, onde a única voz que tem consciência é a do professor e apenas ele tem o conhecimento. ...a gente percebe nos alunos depois, já maiores, que – quando são convidados a participar, a atuar; quando algum professor cria condições em sala de aula para que participem ativamente - eles já foram de tal forma massacrados em termos de espontaneidade, de impulso para a ação de aprender, que praticamente começam a engatinhar na frente da gente. [...] Isso a gente vê, muitas vezes, até na universidade... (FREIRE, 2001, p.88). Nesse ambiente passivo a consciência poderá ficar sempre na curiosidade ingênua, é necessário mudar tal ambiente para que os sujeitos sejam levados à conscientização, o que ...implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica [...] homem assume um posicionamento epistemológico [...] Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade [...] Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”. Ressalta-se, assim, que a interação para Paulo Freire não pode ser de modo passivo, pois se assim o for, a aprendizagem e a criticidade se desvanecem na voz do outro, a voz do outro se torna a única verdade. Indo contra esse ensino passivo, Freire propõe então a educação problematizadora, onde o sujeito torna-se ativo, questionador, curioso, partindo da curiosidade ingênua para a epistemológica, tendo consciência daquilo que sabe e do que quer saber, do que quer ser e que todos estão em um inacabamento, em um processo contínuo de construção do conhecimento de si mesmo.

## **LINGUAGEM, CIÊNCIA E DIÁLOGO: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

A partir do século XIX, ganham projeção os estudos sobre a linguagem e sua importância para a ciência. Tais

estudos seguiram basicamente dois caminhos: um que entende a linguagem como paradigma lógico-matemático na construção de sistemas formais; outro que a considera como sistema simbólico de comunicação, valorizando o significado da experiência humana social e cultural, constituído a partir da interação entre os homens, é este último caminho que vai permitir uma compreensão do papel da linguagem nas ciências humanas: a linguagem entendida como discurso, no qual se privilegia a natureza dialógica e o processo interativo. As ciências humanas passam a ter a dimensão de ciências da cultura e supõem a centralidade da linguagem: a cultura é um conjunto de significados simbólicos. Neste terreno, a obra de Bakhtin – o Círculo de Bakhtin - trata a linguagem não como um sistema abstrato, mas como um diálogo cumulativo, uma criação coletiva. Segundo Bakhtin, não existe uma realidade de linguagem fora do diálogo entre o eu e o outro, este dialogismo constitui o eixo central de sua teoria. A linguagem assume, na obra de Freire, o caminho de invenção da cidadania, na superação das condições iniciais pela ampliação da visão crítica do mundo, pelo desvelamento das contradições da realidade, pela aquisição de uma postura inquiridora diante do mundo, pela compreensão de seu papel de sujeito histórico, que faz a história e que é capaz de reconstruir um conhecimento que venha se opor à visão dominante do mundo. Segundo Bakhtin, o homem é histórico-social. A compreensão verbal é processada pelo homem a partir de sua ligação com a vida. Um enunciado se produz num contexto que é social, sempre dialógico, sempre uma relação entre pessoas. A experiência discursiva individual vai se formar na interação com os enunciados individuais alheios. Neste sentido, um enunciado está repleto de matizes dialógicos, e nosso pensamento será fruto de uma interação com pensamentos alheios; a palavra outrem que se torna palavra própria. Não se pode, portanto, ignorar a relação dialógica do enunciado. Em caso contrário, estaríamos ignorando a relação entre a linguagem e a vida, questão fundamental nas obras de Ba-

khtin e Paulo Freire. Bakhtin (1988) dá uma interpretação peculiar à natureza da relação dialógica, ou seja, entre o “eu” e o “outro”. O eu, para ele, não é autônomo, existe somente em diálogo com outros eus. O eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo. Assim, a enunciação é fruto da interação entre dois sujeitos socialmente organizados, é produto da interação do locutor e do ouvinte. A palavra é o território comum entre locutor e interlocutor. A unidade real da língua é o diálogo composto por, pelo menos, duas enunciações. Toda palavra comporta muitas faces, sendo determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém, constituindo justamente o produto da interação. Paulo Freire (1992), de maneira afim a de Bakhtin, afirma que não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros (p.117). A significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro, ele não nivela, não reduz um ao outro. Ao contrário, implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados (p.118).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As perspectivas que se referem a linguagem como mecanismo de interação social, crítica e atuante de Freire, referem-se a um tipo de educação comprometida com a formação do sujeito capaz de proporcionar condições para o desenvolvimento da capacidade do uso eficaz da linguagem que facilitam a transmissão e busca das mais variadas informações. No contexto socializador as tecnologias utilizadas estão relacionadas efetivamente nas ações do cotidiano e essa busca de informação, tenha papel atuante no exercício da reflexão.

A aquisição adequada da linguagem, essencial no desenvolvimento e na formação do sujeito, enquanto um ser social, que interage mediante a eficácia da linguagem comunicativa, considera a importância do pensamento crítico-social. A prática comunicativa, segundo Paulo Freire, é

entendida como formação humana concreta, pautada em experiências sociais, processo esse, autorreflexivo que norteia pensar sobre si mesmo, suas ações e atitudes no contexto social e cultural a qual estão inseridos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas de cada momento. Inserida em uma sociedade complexa que exige níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfaziam as demandas sociais até bem pouco tempo atrás. Por isso, a escola não pode se eximir da tarefa de oferecer aos alunos condições de melhoria da capacidade discursiva, para que possa desempenhar as atribuições que lhe são exigidas na contemporaneidade.

Certamente, oferecer recursos para que possamos aprofundar as experiências de socialização na perspectiva de uma sociedade cada vez mais plural, exige o domínio efetivo do uso adequado da linguagem com diferentes meios comunicativos, interativos em diferentes espaços culturais e sociais, cidadãos capazes de interagir das mais diferentes formas de linguagem interativa e eficaz.

Entendemos que as contribuições de Paulo Freire foram essenciais para busca do aprimoramento ao que se refere à importância da aquisição da linguagem como forma de comunicação e interação social. Além de interpretar, interferir no mundo pela ação, a escrita também é fator determinante como objeto do pensamento da vida. A linguagem, a leitura e a escrita como um distintivo do poder, são componentes dos fatos políticos culturais que requerem a participação efetiva dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2011.

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- CORTELLA, M. S. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.7, n.3, p.1-14, 2011.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_ **Conscientização**. São Paulo, Moraes, 1980.
- \_\_\_\_ **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.
- \_\_\_\_ **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996**. Brasília. Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1996.



## O BEM VIVER NA SALA DE ESPERA: HÁ COMO PRESCREVER A COMUNICAÇÃO INFORMAL NA BASE HUMANA E DA PESSOALIDADE?

*Nathalia Lima Pereira<sup>1</sup>*

*Mariana Ness<sup>2</sup>*

*Dilmar Xavier da Paixão<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

Há cenários e contextos sociais diversificados nas convivências estabelecidas na caminhada intravivida e entre vivenciada pelas pessoas na sociedade humana. Destacam-se possibilidades para a interface entre as áreas do conviver próximo, como as que compõem o segmento da educação e as do campo da saúde enquanto ambientes sociais e epistemológicos.

Neste trabalho procuramos sublinhar questões sobre a formação dos profissionais em todos os âmbitos, desde os bancos escolares às cátedras acadêmicas e para a cidadania na perspectiva da transformação da realidade social vigente, mais igualitária, harmoniosa e sem desnível, assegurando-se construções para a verdade afirmada por Paulo Freire (1987, p. 68) de que “Não há saber mais, nem saber menos; há saberes diferentes”.

O bem viver, como rumo para a prática libertadora e de relação criativa e indispensável de que ‘outro mundo é

---

1 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. E-mail: nathilimap@gmail.com

2 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. E-mail: mariana.i.ness@hotmail.com

3 Doutorando em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM. Professor do Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho/UFRGS-CNPq. E-mail: dilmarpaixao@yahoo.com.br

possível' e outro mundo é urgentemente necessário, como é citado por Boaventura Sousa Santos (2015), precisa ser socialmente referendado como base humana fundamental, particular e individualizada, sendo, portanto, objeto político e, nesse parâmetro, possível de uma comunicação teórica, aplicada e verdadeira.

As reflexões oferecidas, a partir de experiências relatadas, como as ações da descrição analítica, selecionadas entre agosto a dezembro de 2017, em uma unidade de saúde da rede pública municipal de Porto Alegre-RS, resgatam interfaces entre as áreas multiprofissionais das especialidades da saúde e da educação, no intuito de que seja prescrita, como receituário criativo, uma comunicação mais informal, menos engessada, com base humana e que favoreça fatores determinantes admiráveis como a pessoalidade. A interrogação é posta para suscitar esses desafios entre gestores e trabalhadores junto aos serviços públicos nas comunidades, principalmente, como educadores profissionais para a cidadania ante a realidade social vigente.

## **OBJETIVO**

Apresentar espaços alternativos, como a sala de espera das unidades de saúde e as salas de aula das instituições de ensino formal, servindo de locais sedes para a convivência humana e da amorosidade, refletindo e problematizando modelos como a comunicação acadêmica que expõe falhas na prestação de assistência, especialmente no âmbito da saúde pública e coletivizada.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A saúde, a educação e a comunicação formam um tripé amplo e estruturado para ser fator determinante na busca de uma base humana, que seja pessoal, individualizada, coletiva nos diversos contextos que sejam possíveis e, principalmente, na vocação de um mundo melhor e transformado pela qualidade para o bem viver.

As políticas e as práticas de comunicação na saúde e na educação com as relações de poder na realidade social, segundo Inesita Araújo e Janine Cardoso (2007), ocupam inúmeros espaços de convivência. Há quem defenda o conjunto de regramentos específicos como as orientações prescritas nas salas de aula dos cursos formadores de recursos humanos, tanto em saúde quanto no contexto educacional.

Comunicação aparece muito presente nos discursos e planejamentos ou planos de ensino, porém é um assunto para o qual uma grande maioria das pessoas admite considerar-se habilitada para praticá-la, o que expõe o risco do improvisado, o descaso com o excesso de autoconfiança e, em outras situações, até do despreparo de quem deva dirigir-se à população ou clientela de escolares para abordar um ou outro tema de educação em saúde.

Configuramos como 'comunicação informal' aquela destinada a momentos nos quais seja estabelecido um contato verdadeiramente livre da pessoa usuária de algum serviço público de educação ou saúde com os profissionais trabalhadores no setor ou de acadêmicos estagiários acompanhados dos seus respectivos docentes supervisores. Discordamos, portanto, sejam quais forem os motivos, das situações ditas de 'aprendizado', independente da nomenclatura, onde universitários não tenham a referência de orientação por um docente devidamente habilitado e responsável pelo seu preparo e sua adequada formação.

O termo '*bem viver*' é retirado das concepções citadas por Alberto Acosta (2011), ao reconhecê-lo como filosofia nascida dos conhecimentos e práticas indígenas sul americanas. Por seu argumento, não é uma exclusividade ameríndia, porque encontra correspondências no conhecimento e nas sabedorias de outros povos e culturas ao redor do mundo buscando novas formas de organização social e práticas políticas. O bem viver que é mencionado não se trata de mais uma alternativa de desenvolvimento, mas um modo de vida baseado nos direitos humanos e de respeito à natureza, não pautados pelo acúmulo de capital ou defesa do desenvol-

vimento, mesmo adjetivados de desenvolvimento 'humano', desenvolvimento 'sustentável' ou 'etnodesenvolvimento'.

As questões humanas e de personalidade, de amorosidade e de comunicação nascem do estímulo inicial emanado de Paulo Freire.

A amorosidade e o diálogo constituem-se como elementos indispensáveis para que ocorra, no processo educativo, "o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (FREIRE, 1992, p. 43).

Concomitantemente, quando se mencionam os termos *amorosidade* e *diálogo*, percebe-se a importância da aplicabilidade disso na educação libertadora, na qual se busca pela construção de seres formadores de opiniões, problematizadores, politizados e humanizados. Segundo Freire (1996), a *educação* é uma forma de intervenção no mundo. Pensando nesse âmbito, a pedagogia crítica tem papel fundamental, pois está atrelada à troca de conhecimentos de educandos e educandas visando à construção especulativa, indagatória e filosófica nessa permutação de saberes.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (PIAGET, 1972, p. 246).

Podemos relacionar os pensamentos de Piaget com Freire, pois ambos aspiram pela humanização, criação, inovação e libertação de todos aqueles desfavorecidos em uma sociedade desigual, dessa forma, o ser humano pratica trocas de conhecimentos e não reproduz o que lhe é ensinado. Desmistificando assim, a educação engessada e trazendo para as instituições e comunidades outras visões que fazem

parte dos conceitos freireanos, onde o cidadão forma-se a partir do momento que se descobre e liberta.

O grande desafio do indivíduo é lutar por mudanças no âmbito social e libertar-se da opressão. Segundo Freire (2002), a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Portanto, a esperança e desejo por mudanças ficam visíveis, pois o que seria do homem se nada pensasse, buscasse e se estagnasse? Já dizia Freire (2000): há uma nuvem cinzenta ao redor das gerações com uma ideologia que destrói a utopia, tornando a educação como puramente científica. Tal ideologia acaba destruindo sonhos e, conseqüentemente, esperanças de uma educação interdisciplinar e multiprofissional.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 33).

Sócrates afirmava que, para ter conhecimento dos saberes oriundos do universo, precisamos nos conhecer primeiramente, tornando-se um processo de autoconhecimento constante, que nos permite conhecer a nós, aos outros e a tudo o que é novo. Portanto, acredito que para sermos indivíduos curiosos, críticos e observadores, como Freire destaca, temos que iniciar tais processos nas instituições de ensino, na qual os estudantes buscarão a troca de conhecimentos, de saberes, sua emancipação e seu lugar na sociedade.

A educação libertadora proporciona aprendizagem para além do simples entendimento do objetivo em si, novos movimentos de diálogo, os quais são criados a partir de

qualquer conhecimento, seja científico, popular ou empírico. Para Paixão (2017), o preparo e o conhecimento para experiências como a referida neste trabalho devam ser constantes e densos no interior dos currículos formadores de trabalhadores da área da saúde.

## **METODOLOGIA**

Este estudo está formatado na dinâmica de um relato de experiência e análise teórica-crítica para refletir e problematizar as relações humanas, ressaltando a informalidade do processo de comunicação, como base de humanizar as ações e de tornar mais compreensíveis os momentos possíveis para a informação e a comunicabilidade, independente dos espaços nos quais estejam previstas oportunidades profissionais ou dos acadêmicos em formação de graduandos, especializando ou residentes.

Embora as atividades do ensino estivessem organizadas para acontecer somente as segundas e terças-feiras ou quartas-feiras, em outros momentos, em dias diferentes, inclusive finais de semana, aconteciam novas interatividades, tal o nível de aproximação entre profissionais, docentes e discentes universitários com as pessoas participantes da comunidade das unidades de saúde e instituições de educação da região foco desse relato.

Curiosos fatos compuseram o relatório do campo de estágio e prática disciplinar dos alunos. Estão expostos como aprendizado disponível a quem possa ser sensível, atento e interessado na melhoria das condições de vida das pessoas com ênfase no bem viver pessoal e coletivizado.

## **ANÁLISE**

Autoras e autor observaram que é fato desconhecido de grande parte das pessoas da sociedade dita civil, ou seja, de quem não possui vínculos empregatícios com o poder público e mesmo de quem é participante de atividades do controle social, regulamentalizadas pela Lei Federal nº

8.142/1990, que há características muito peculiares na relação que a universidade exercita em sua teoria e prática com a coletividade e a rede do sistema público de saúde ou de educação.

Os campos de estágio e de práticas disciplinares seguem uma pré-organização enraizada de definições, concepções e entendimentos, muitos dos quais querem individualizar e separar o que sejam atividades de ensino, das pesquisas e da extensão universitária. Há casos onde algumas 'doutas personalidades' do saber técnico, distantes do saber popular e comunitário, regulem que, em locais de campos de estágio regular ou prática disciplinar do ensino, não se pratiquem atividades de extensão universitária ou pesquisa.

Como dito anteriormente, estão enraizadas nos currículos acadêmicos, atividades centradas no modelo biomédico com um "determinismo" pré-profissional. Experiências como a sala de espera consideram a singularidade de cada trabalhador e usuário/cliente complementam os saberes e ações enquanto processo de cuidado, promovendo a construção de uma rede de vínculo para além de sinais clínicos patológicos.

Falando em ensino formal, não são raras, infelizmente, as determinações para que estudantes de etapas profissionalizantes sigam prescrições antecipadas de atendimentos a serem experienciados durante os seus estágios, sob pena de constarem como itens considerados nas suas avaliações periódicas ou finais. A propósito, Lemos (2015, p.198) define 'disciplina' como "um mecanismo de adestramento, um tipo de organização no tempo e no espaço".

Há outras situações onde, como se "pela janela de um gabinete com ar condicionado", algum docente tivesse o poder onipotente de prescrever tarefas para que profissionais assumissem a supervisão, a orientação e o acompanhamento dos seus alunos nos campos de prática, muitos dos quais, sem terem estado presentes nas salas de aulas, comumente, expositivas.

A sala de espera, aqui mencionada, não é para estimular que haja uma 'espera' antes da fase assistencial pro-

priamente predita. Vale ressaltar que estão prognosticados procedimentos para a atenção integral, a integralidade, e a metodologia do acolhimento é prática recorrente na quase totalidade das unidades de saúde, com destaque, para a rede pública denominada como atenção básica, etapa primária do atendimento humanizado em saúde.

Constrói-se uma sala de espera no intuito de relatar e problematizar assuntos, os quais são pertinentes no cotidiano e bem viver dos presentes. O empoderamento dos usuários do Sistema Único de Saúde, através de métodos construtivistas como a educação em saúde e oficinas de ensino oportunizam maior aplicabilidade da cidadania.

Evidente, que este relato admite exceções, porque, nos momentos em que a criatividade tenha espaços para ser incluída nos movimentos acadêmicos, existem experiências de integração do setor acadêmico com as pessoas usuárias dos serviços públicos tanto de saúde quanto educacionais.

Como adendo, salientamos que democratizar a democracia, o respeito mútuo entre as pessoas e a busca por um mundo novo possível para a prática libertadora e da cidadania plena são anseios que devem alicerçar as relações interativas, de maneira humanizada e livre, mesmo que sejam misteres aspectos formais e de informalidades.

## **RESULTADOS**

A pergunta título é uma utopia possível: há como prescrever a comunicação informal na base humana e da pessoalidade considerando-se o bem viver em espaços como a sala de espera ou salas de aula e locais escolares? Acreditamos que sim. Mais: torcemos e nos esforçamos para que essas transformações aconteçam como resultantes de atividades mais humanas e cidadãs, integrais e resolutivas, de prevenção e diagnósticos adequados de agravos, da formação qualificada de recursos humanos.

Ações programáticas da governabilidade pública, como campanhas a exemplo do Outubro Rosa para conscientização e prevenção ao câncer de mama ou do Novem-



bro Azul direcionado ao combate do câncer de próstata, são procedimentos formais, muitos independentes do modelo assistencial e do nível de gestão da saúde no Brasil.

Há atividades que buscam melhor integração entre pessoas usuárias e profissionais ou acadêmicos, da população com as unidades do atendimento público sistematizado, porém, eventos tais quais algumas conversas na sala de espera oferecem chances de uma comunicação praticamente informal, permeável a diálogos, de enfoque holístico e cuja compreensão equilibre os saberes para que um saber não sobressaia sobre o outro, independente da fonte de origem.

O objetivo do modelo assistencial que se quer ver implementado na sociedade é o de um cuidado em saúde holístico, alcançável quando há a valorização do conhecimento informal na perspectiva de troca de informações e saberes, na prevenção de agravos, na promoção de saúde do indivíduo, da vida e da comunidade.

Recomendam autor e autoras que os trabalhadores em saúde e os gestores dos serviços públicos aceitem observar inter-relações e intercomplementariedades nas quais a comunicação possa mediar os processos de convivência, na intenção de uma vida melhor, cidadã, humana, amorosa e inspirada no bem viver. Diálogos, maneiras e atitudes informais também podem produzir saúde, sejam quais forem os cenários e os contextos sociais.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Inesita Soares de; CARDOSO, Janine Miranda. **Comunicação e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. 152 p.
- BRETA, Tadeu. Alberto Acosta: para entender a fundo os sentidos de Bem Viver. **Carta Capital**: ideias em tempo real. São Paulo, 21 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/alberto-acosta-para-entender-a-fundo-os-sentidos-de-bem-viver>>. Acesso em: 07 abril 2018.

FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 38 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000. 51 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 467 p.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Diálogo entre os saberes: a formação extra-curricular do professor de teatro**. Abrace: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, Ouro Preto, p. 1-4. Disponível em: <[http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Ricardo Carvalho de Figueiredo - DIALOGO ENTRE SABERES a formacao extra -curricular do professor de teatro.pdf](http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Ricardo%20Carvalho%20de%20Figueiredo%20-%20DIALOGO%20ENTRE%20SABERES%20a%20formacao%20extra%20-curricular%20do%20professor%20de%20teatro.pdf)>. Acesso em: 07 abril 2018.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. **Psicologia social, direitos humanos e história: transversalizando acontecimentos do presente**. Curitiba: CRV, 2015.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da; PEREIRA, Nathalia Lima. A vida na sala de espera de uma unidade de saúde: Reflexões para a compreensão humanizada e dialógica desses encontros. **12º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

PIAJET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Outro mundo é necessário**. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Vis%C3%A3o\\_Outro%20mundo%20%C3%A9%20necess%C3%A1rio\\_2Abril2015.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Vis%C3%A3o_Outro%20mundo%20%C3%A9%20necess%C3%A1rio_2Abril2015.pdf)>. Acesso em: 07 abril 2018.

## PARADIGMA ECOSISTÊMICO NO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

*Daize Duarte Sampaio<sup>1</sup>  
Cibele Schwanke<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Para Freire (1996) ensinar é uma ação essencialmente humana, portanto ontológica, capaz de constituir sujeitos e transformar a realidade. O pensamento do autor orienta educadores para a construção de alternativas pedagógicas direcionadas para a autonomia dos indivíduos.

Figueiredo (2006, p. 5) pondera que “a pedagogia libertadora oferece um caminho de auto superação apoiado na relação educador-educando [onde] a essência é a dialógica; a meta é a autonomia dos educandos”. Para o autor, esta proposta, se aplicada às matrizes curriculares, pode atuar nas políticas educacionais e nas práticas profissionais, uma vez que sua criticidade eleva a dialética à dinâmica da aprendizagem.

Assim, leva, também, a práxis a se fundamentar em reflexões sobre os diferentes aspectos da formação e da ação humana, bem como na aproximação crítica da realidade, implicando em coerência entre discurso e ação. E é a consideração da dimensão sócio histórica que permite a apreensão das contradições sociais, conduzindo para a mediação pedagógica.

Aplicadas ao campo da educação em saúde, as considerações de Freire podem encontrar repercussões na for-

1 Bacharela em Serviço Social (UNIGRAN) e licenciada em Serviço Social (IFRS). Cursando especialização em Educação Profissional e Tecnológica (FESL), especialização em Política e Sociedade (FESL) e especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio (FURG). Mestranda do ProfEPT (IFRS). Técnica administrativa em educação (UFPEL). E-mail: daize.sampaio@ufpel.edu.br.

2 Licenciada em Ciências Biológicas (UFRGS), mestre em Geociências (UFRGS) e doutora em Ciências (UFRGS). Professora (IFRS), docente permanente do ProfEPT (IFRS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFRGS). E-mail: cibele.schwanke@poa.ifrs.edu.br.

mação do docente desta área, na formação do discente que se propõe à prática assistencial e na educação dos usuários deste serviço, ampliando os conceitos que se tem sobre o tema através da perspectiva de cidadania (MORETTI-PIRES *et al.*, 2010). Cabe salientar, entretanto, que este estudo busca dirigir sua reflexão para o ensino técnico de nível médio em enfermagem.

O ensino profissional surgiu da necessidade de mão de obra especializada, preparando técnicos para o mercado de trabalho. Estes aspectos ainda podem ser observados nas matrizes curriculares da educação profissional de nível médio em enfermagem, onde se observam premissas do ensino voltado à atenção biomédica, em detrimento ao cuidado pautado no atendimento integral, além de outras questões relativas à organização do trabalho.

Contudo, a enfermagem se caracteriza pela especificidade de sua ação e particularidades de sua inserção organizacional. Deste modo, sua formação não pode se constituir somente de elementos teórico-práticos, desconsiderando os aspectos políticos, educativos e institucionais.

De acordo com Szewczyk *et al.* (2005), a atividade em enfermagem, docente ou assistencial, se constitui em uma prática educativa que se efetiva nas articulações com os diferentes atores deste cenário. Assim sendo, à medida em que aprende, o profissional em enfermagem também ensina.

Neste sentido, as reflexões de Freire sustentam o conceito de promoção da saúde, tendo a autonomia como ferramenta de transformações sociais. Diante da possibilidade do pensamento freireano influenciar a prática e a formação técnica em enfermagem, surge o imperativo de evidenciar as questões epistemológicas da educação neste nível de ensino, bem como apreender a hermenêutica desta profissão.

## **PROFISSIONALIZAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM E SUA FORMAÇÃO**

Historicamente determinada como atividade social, a enfermagem se consagrou com Florence Nightingale, no sé-

culo XIX. Seu fazer passou a ser constituído e a integrar as práticas em saúde, bem como seus profissionais às equipes multidisciplinares, com divisão técnica horizontal e vertical do trabalho (PIRES, 2009).

A verticalidade acontece pela composição dos profissionais e seus níveis de formação. Esta condição também pode ser observada pela divisão de atribuições e compromissos, onde “cabe ao enfermeiro as atividades de ensino, supervisão e gestão e ao pessoal técnico e auxiliar, a maioria das atividades de assistência” (DONATO GÖTTEMS; DORNELLES ALVES; DE SENA, 2007, p. 3).

Em consequência, “o seu exercício requer uma formação especial e a produção de conhecimentos que fundamentem o agir profissional” (PIRES, 2009, p. 740). Entretanto, abranger a práxis em enfermagem implica na apreensão da essência profissional e como se constitui a inserção dos trabalhadores em seus diversos lócus profissionais.

Ao longo do tempo, no Brasil, a educação profissional sofreu diversas alterações e foi motivada por diferentes aspectos, mas sempre esteve direcionada para a população de baixa renda (QUEVEDO, 2011). Porém, a enfermagem surgiu no interior da igreja, de forma pragmática (ALCÂNTARA, 1964).

Com o passar do tempo e a demanda por profissionais que apresentassem resolutividade frente às epidemias, o conhecimento foi sistematizado (NASCIMENTO, 2006). Contudo, a falta de acordo, entre enfermeiros, sobre a formação em nível médio acabou por levar a formação deste profissional para a responsabilidade do poder público (DONATO GÖTTEMS; DORNELLES ALVES; DE SENA, 2007).

Quevedo (2011, p. 154) refere que, “atualmente, a educação profissional não consiste em simples instrumento de política assistencialista nem se resume à simples preparação do indivíduo para execução de determinado conjunto de tarefas”. No entanto, o paradigma hegemônico atua sobre a cultura que, por sua vez, influencia a educação e estes aspectos podem ser observados nos diferentes elementos

constitutivos do sistema de ensino (LIMAVERDE, 2015). Nesse aspecto, Moraes (2016) destaca que:

[...] o método reducionista foi se enraizando em nossa cultura e levou-nos a um processo de alienação e a uma crise planetária de abrangência multidimensional, traduzidos por processos de fragmentação, atomização e desvinculação. Em consequência, a cultura foi ficando dividida, os valores, cada vez mais individualizados, e os estilos de vida, mais patológicos (MORAES, 2016, p. 43).

Limaverde (2015, p. 16-17) afirma que, ainda que esta convenção represente os interesses da sociedade em relação ao papel social de seus membros, a escola permanece como locus privilegiado para a formação de indivíduos analíticos e produtivos, capazes de realizar uma leitura adequada da realidade, comprometidos e propositivos com sua transformação, tendo “a capacidade de influenciar, diretamente, a formação dos indivíduos a fim de que eles possam, por sua vez, causar transformações sociais importantes”. Na enfermagem, é importante destacar que:

[...] considerando-se a sua característica intrínseca de cuidar de seres humanos, tem potencial para uma maior aproximação com as múltiplas dimensões do objeto de trabalho em saúde. Neste sentido, precisa alimentar-se de diversas disciplinas do campo das humanidades, além daquelas básicas e tradicionais da “ciência normal” em saúde (biologia, fisiologia e outras). No entanto, majoritariamente, a prática assistencial, a produção de conhecimentos e a formação profissional têm sido fortemente influenciadas pela ciência positivista e pelos padrões da biomedicina, de modo que, no âmbito do trabalho coletivo em saúde, a enfermagem tem tido pouca força para se contrapor ou diferenciar-se do modelo hegemônico (PIRES, 2009, p. 743).

De acordo com Sena *et al.* (2008, p. 27), isso acontece porque “ainda prevalece na atenção à saúde uma prática centrada no ato dos profissionais e nas tecnologias com ênfase na atenção individual e curativa”. Outrossim, se pode

afirmar que o fazer em enfermagem supera a prática curativa, demandando atenção para os determinantes do processo saúde/doença.

Contraditoriamente, Renovato *et al.* (2009, p. 243) afirmam que “as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Enfermagem pareceram inserir o modelo de competências”. Neste sentido, Apple (1989, p. 112) sugere que “as escolas atuam como agente de reprodução econômica e cultural de uma sociedade iníqua”, afirmação corroborada por Frigotto (1999, p. 26), que indica que “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”.

Superar as contradições postas ao ensino em enfermagem requer o uso de “práticas discursivas que consolidem um paradigma inovador no sentido de formar profissionais instigados à participação política que possibilite a visibilidade do corpo de conhecimento produzido pela enfermagem, assim como da identidade do profissional” (PAI; SCHRANK; PEDRO, 2006, p. 85). Pressupõe a elaboração de proposições conceituais que respondam aos desafios e sejam capazes de “inferir que o projeto ético-político da enfermagem deve produzir conhecimentos e uma prática social que supere a reprodução de práticas hegemônicas e dominantes no campo da saúde” (SENA *et al.*, 2008, p. 28).

Bezerra (2012) refere a formação docente como promotora do sucesso do discente. A autora entende a escola como um espaço social de conhecimento que concilia a reflexão na ação e sobre a ação, resultando na intervenção consciente e fundamentada na análise da prática docente, dos resultados e do desempenho de aprendizagem, gerando uma necessidade de ruptura com o modelo didático pedagógico arcaico, que deve ser substituído por um alargamento de saberes a partir da relação indissociável entre a prática e a teoria.

Encontrar alternativas que articulem a educação à transformação da sociedade, em busca de um ensino capaz de responder às questões originadas dos conflitos sociais é

um dos desafios colocados aos docentes na educação profissional. Contudo, muitos permanecem presos ao determinismo, uma vez que também sofreram esta problemática em sua formação, sendo afetados diretamente pelo pensamento reducionista e mecanicista.

## **PARADIGMA ECOSISTÊMICO EM EDUCAÇÃO E SUA APROXIMAÇÃO COM O PENSAMENTO FREIREANO**

Ao longo do tempo diversas tendências interferiram nas propostas educacionais, tornando-se determinantes na sua condução. Porém, na verdade, ainda se observa que, invariavelmente, a educação se caracteriza pela linearidade, como se a realidade fosse pré-determinada.

Essa condição aponta para a necessidade da busca de novos referenciais epistemológicos que promovam alterações paradigmáticas na educação. Para Morin (2000) o reposicionamento estratégico do ensino é determinante para o enfrentamento das questões que acometem a sociedade. Somando-se a isso, Figueiredo (2006) destaca que:

[...] temos paradigmas, modelos de percepção, que estabelecem modelos de ação que funcionam como braços para o domínio capitalista mundial na versão desse quadro. [...] Podemos associar paradigma, como modelo de percepção, com leitura de mundo e isto por sua vez recebe e projeta influência direta nas epistemologias, correntes teóricas, metodologias, protocolos científicos, práticas (FIGUEIREDO, 2006, p. 4).

A partir desse entendimento surge uma disposição holística, emergente na educação, que “propõe a superação do pensamento fragmentado, linear e mecanicista e tem como proposta que o homem recupere a visão do todo” (CARNEIRO; SILVA; FIDELIS, 2015, p. 8875). Milioli (2007, p. 78) refere que a articulação entre aspectos biopsicossociais e político-econômicos “faz com que o mundo seja visto pela concepção sistêmica em termos de relações e de integração”.



No caso da saúde, o paradigma ecossistêmico demonstra a necessidade de superação de conhecimentos fragmentados próprios do modelo biomédico, cujas especializações reduzem o ser humano em partes, perdendo sua essência. Aposta que a instrumentalidade deve advir da formação ecológica e da transdisciplinaridade (ZWIEREWICZ, 2011). Além disso:

O enfoque ecossistêmico tem por objetivo desenvolver novos conhecimentos sobre a relação saúde-ambiente, tendo como foco realidades concretas, de forma a permitir a implantação de ações apropriadas e saudáveis das pessoas e para as pessoas que aí vivem. Tem como pressuposto a união entre ciência e mundo da vida na construção da qualidade de vida social e do planeta, como responsabilidade coletiva e individual. Pode-se dizer que esse enfoque constitui uma via concreta para desenvolver capacidades dos sujeitos individuais e para fortalecer ações comunitárias com vistas a fazer escolhas saudáveis, dentro da perspectiva holística e ecológica da promoção da saúde (GÓMEZ; MINAYO, 2006, p. 6).

Moraes (2016) assegura que este novo paradigma indica que a educação é um conjunto cujas diretrizes podem ser configuradas para a reestruturação do ensino. A autora refere, ainda, que o “pensamento sistêmico aplicado à educação, nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação” (MORAES, 2016, p. 14).

Esta abordagem holística do paradigma ecossistêmico encontra respaldo no pensamento de Paulo Freire, uma vez que implica em novas formas de investigar e identificar a realidade e culminar em práxis reflexiva e transformadora. Miranda e Barroso (2004, p. 635) reconhecem a contribuição freireana “no instante em que o educador reconhece a vocação ontológica do ser-sujeito histórico, temporal, criativo e cultural [e] utiliza a educação para a transformação e autonomia do educando”.

Se, para Freire (1996, p. 74), o amparo estava na “compreensão da História como possibilidade e não como determinismo”, se compreende que sua ideia de educação nada mais é do que uma maneira de compreender a realidade e transformá-la através de ação reflexiva. Assim, sua proposta serve como instrumento para despertar criticidade e autonomia nos indivíduos:

Percebemos claramente uma demanda por um projeto educativo que confronte a lógica do capital e a leitura de mundo mercadológica, reformista, linear, vertical, ingênua, desprovida de uma dimensão política. [...] Destacamos que a politização e criticidade do ato educativo, eixo da proposta freireana, é uma instância essencial na constituição de um “que-fazer” que, não sendo mera palavra, é “palavr-ação” transformadora do mundo, do ser. E, nessa vertente, rompe com posturas que se polarizam, ora caindo em idealismo inativo, ora em uma empiria sem o fermento da crítica de reflexão (FIGUEIREDO, 2006, p. 5-6).

Partindo do pressuposto de que a pedagogia freireana se utiliza da aproximação crítica do objeto para a apreensão da realidade concreta e o paradigma ecossistêmico busca a conexão entre o objeto e o contexto, ambos em busca de axiomas para a educação libertadora, sua efetividade consiste na aplicação de ambos os princípios. Suplantando os discursos, através de uma postura contemporânea, deve se ater em compreender os problemas atuais e futuros e resgatar a educação em seu vínculo com a comunidade.

## **SÍNTESE E NOVAS QUESTÕES**

A educação sempre esteve na pauta das reivindicações dos trabalhadores, entretanto a classe dominante se apropriou da escola para reproduzir a organização da sociedade, ajustando o sistema de ensino aos seus interesses. Deste modo, quando a enfermagem se estabeleceu como profissão, seu processo formativo não fugiu a esta realidade.

Neste contexto, o profissional técnico em enfermagem foi contornado dentro de um padrão de empregabilidade onde se aprecia a qualificação e apresentação de algumas aptidões. Sua formação acabou por seguir a dualidade histórica entre educação e trabalho e seu fazer profissional acabou subordinado à ótica biomédica e também à verticalização na divisão do trabalho.

Contudo, a prática em enfermagem e sua inserção profissional são marcadas por características singulares, que, se analisadas, remetem à meditação como alicerce para a resistência no sentido de ultrapassar este modelo e restaurar a educação profissional em seu papel fundamental. A promoção da saúde, atualmente, é concebida a partir de princípios de emancipação e de mudanças sociais, por um viés libertador, fundamentado na autonomia dos sujeitos e da sociedade para a organização do sistema de saúde.

O paradigma ecossistêmico compreende que a saúde não pode ser pensada somente a partir de um modelo curativo: sua percepção abrange condições sociais, como acesso à moradia, saneamento, educação, boa alimentação, entre outros direitos, como imperativos para a profilaxia de doenças. Neste ponto, vai ao encontro ao pensamento de Paulo Freire, que pressupõe novos métodos para a investigação e a transformação da realidade.

Ao diagnosticar as reais necessidades, o método de Freire contribui para a construção de uma pedagogia atenta aos aspectos sócio-políticos-econômicos que o discente de nível técnico em enfermagem deve conhecer para exercer uma prática preventiva em saúde. As considerações ecossistêmicas se mostram, então, análogas à pedagogia proposta por Freire.

Pode-se perceber, assim, os desafios que assaltam a educação profissional e que impactam a ação docente, demonstrando como os rumos da sociedade caracterizam o ensino. Consentindo com esta visão contemporânea de educação em saúde, deve-se buscar novas perspectivas que ressignifiquem a docência e a assistência em enfermagem.

Desse entendimento surge a compreensão de que novos discursos devem integrar a educação profissional para aperfeiçoar o atendimento em saúde, e o paradigma ecossistêmico, amparado por uma pedagogia da autonomia, se propõe a realizar a articulação necessária entre a saúde e o contexto. Outrossim, entende-se que a educação passa por mudanças que direcionam para a transição de paradigmas, indicando uma mobilização para ultrapassar o modelo predominante em busca de uma nova práxis. Sem esgotar esta discussão, o presente trabalho teve a intenção de ponderar acerca da educação profissional de nível médio em enfermagem e suas possibilidades de ampliar capacidades humanas.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Glete de. Formação e aperfeiçoamento da enfermeira em face das exigências modernas. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 1964; 16(4):408-19.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1989.
- BEZERRA, Carmen Lúcia Tomás. A Formação docente como promotora do sucesso discente. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2012.
- CARNEIRO, Virgínia Bastos; SILVA, Maria Elizete da; FIDELIS, Luciana Menezes de Souza. Crise paradigmática na educação: do paradigma conservador ao paradigma da complexidade. **Anais: XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16117\\_7479.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16117_7479.pdf)> Acesso em: 06 abr. 2018.
- DONATO GÖTTEMS, Leila Bernarda; DORNELLES ALVES, Elioenai; DE SENA, Roseni Rosangela. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: análise em retrospectiva. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2814/281421877023/>> Acesso em: 05 abr. 2018.

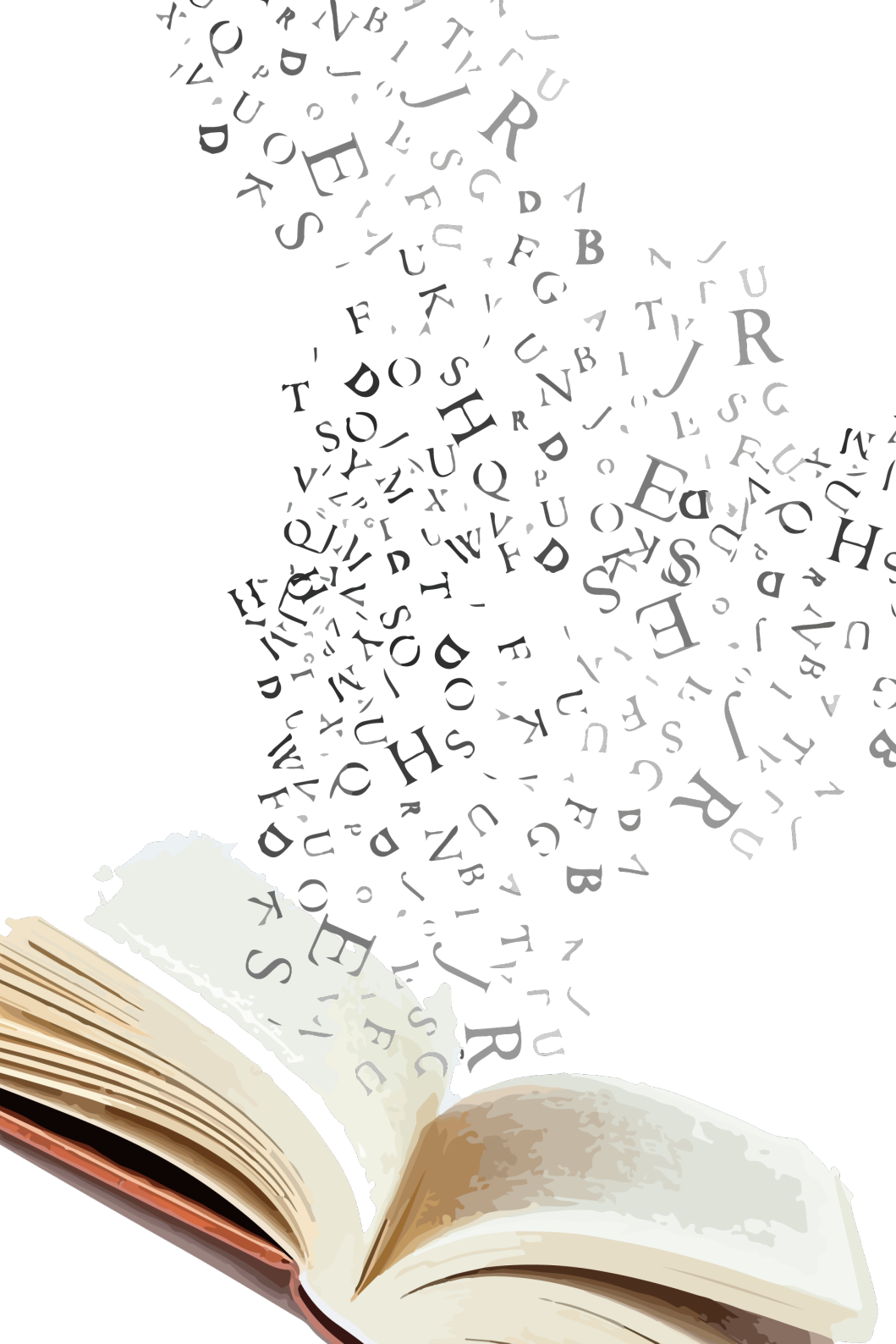
- FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica. **29ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. <<http://www.forumeja.org.br/files/autonomia.pdf>>
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GÓMEZ, Carlos Minayo; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Enfoque ecossistêmico de saúde: uma estratégia transdisciplinar. ©**INTERFACEHS – Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v. 1, n. 1, art. 1, 2006.
- LIMAVERDE, Patrícia. **Pedagogia ecossistêmica**: educação transdisciplinar da Escola Vila. Fortaleza: Editora da Vila, 2015.
- MILIOLI, Geraldo. O pensamento ecossistêmico para uma visão de sociedade e natureza e para o gerenciamento integrado de recursos. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 15, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufpr.br/made/article/viewFile/11899/8395>> Acesso em: 04 abr. 2018.
- MIRANDA, Karla Corrêa Lima; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 631-635, 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1921>> Acesso em: 08 abr. 2018.
- MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional emergente: um novo paradigma para um novo século. COEB 2016, **Anais**: VI Congresso de Educação Básica, 2016. Disponível em: <<http://189.8.211.4/coeb2016/anais/conferenciasepalestras/candida.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2018.

- MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio et al. Potencialidades da problematização freireana no ensino de didática em enfermagem. **Revista Cogitare Enfermagem**, v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4836/483648971018/>>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NASCIMENTO, Maria Elisa Brum do. Caminhos e desafios da enfermagem no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09\\_23.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_23.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- PAI, Daiane Dal; SCHRANK, Guisela; PEDRO, Eva Neri. O Enfermeiro como ser sócio-político: refletindo a visibilidade da profissão do cuidado. **Revista Acta Paul Enfermagem**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v19n1/a13v19n1>>. Acesso em: 03 abr. 2018.
- PIRES, Denise. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 5, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v62n5/15>>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- QUEVEDO, Margarete. Educação profissional no Brasil: formação de cidadãos ou mão de obra para o mercado de trabalho? **Revista REHUTEC**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehute/article/view/9/8>>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- RENOVATO, Rogério Dias et al. As identidades dos enfermeiros em cenários de mudanças curriculares no ensino da enfermagem. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 231-248, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/28026>>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- SENA, Roseni Rosângela de et al. O cuidado no trabalho em saúde: implicações para a formação de enfermeiros. **Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v.

12, n. 24, p. 23-34, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v12n24/02.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

ZWIEREWICZ, Marlene. Formação docente em projetos criativos ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**. v. 6, 2011. Disponível em: <<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1080/911>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

SZEWCZYK, Michelle Silveira Chapacais et al. Refletindo sobre a educação e o trabalho da enfermagem à luz das ideias de Paulo Freire: a possibilidade de um novo olhar para a educação. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 4, n. 3, p. 276-283, 2005. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/5209/3363>>. Acesso em: 30 mar. 2018.





## PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

*Marlete Nunes Gomes Beiró<sup>1</sup>*  
*Lúcio Jorge Hammes<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste na discussão sobre a participação dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Presidente João Goulart, nas decisões do cotidiano escolar de forma a identificar espaços formais e informais na tomada de decisões. A participação dos estudantes se constitui através do exercício da democracia, através de oportunidades de aprendizagens, vivenciando situações que evidenciem a relação entre os sujeitos envolvidos em educação. De acordo com as políticas públicas e educacionais brasileiras, especialmente a LDB (BRASIL, 1996), a escola tem como função, incluir no currículo, para além da formação cognitiva, também a formação cidadã, cultural e afetiva dos estudantes. Nesse sentido Luckesi (2007) defende que a escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A cara da escola decorre da ação conjunta de todos os elementos.

O projeto de intervenção propõe discutir sobre como acontece a participação destes estudantes na escola, inicialmente foi aplicada uma entrevista semiestruturada e feita a análise de documentos como Regimento do Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico que mostram como se dá esse movimento de participação estudantil na teoria.

O Objetivo da pesquisa é compreender conceitos referentes à participação estudantil dentro e fora dos muros escolares e foram pontuados como objetivos específicos: dialogar com os professores sobre a importância da participação dos estudantes na escola e como esta deve ser proposta; discutir e refletir com os estudantes sobre sua parti-

1 Mestranda em Educação da Unipampa. Professora da rede pública municipal de Arroio Grande, RS. E-mail: marletebeiro@hotmail.com

2 Doutor em Educação. Professor da Unipampa. E-mail: luciojh@gmail.com

cipação na intervenção nas propostas escolares; incentivar a criação de formas de participação cidadã, tendo o estudante como protagonista do processo; identificar espaços formais e informais de participação dos estudantes na escola.

As ações da escola estão pautadas por documentos como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, os quais requerem a participação da comunidade escolar na sua elaboração. Durante a análise destes documentos teoricamente a escola prevê que essa participação dos estudantes aconteça de forma clara e efetiva.

## **BASES TEÓRICAS DA PESQUISAS**

Conforme diz Ferreira (1999), participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução, ou seja, os sujeitos envolvidos na escola devem procurar uma participação com base no diálogo, na democracia, visando a maior autonomia de todos os segmentos que compõem a escola.

Segundo Paro (2016), a escola deve ser espaço da gestão democrática onde se propõe a democratização da escola pública que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola.

Trazendo para discussão o tema gestão escolar, essa ideia de gestão pressupõe um contexto com novos papéis, dentre eles o exercício da cidadania, permitindo pensar a gestão para articular ações que se efetivem no cotidiano escolar, mudando a visão da instituição escolar e o seu significado político e social, procurando em seus espaços uma participação significativa de todos os segmentos.

A proposta da escola cidadã deve levar em conta a gama de saberes dos estudantes, este trabalho não se propõe a ensinar-lhes cidadania, mas fazer com que saibam a importante arma, ferramenta que tem nas mãos. Quando entram para a escola eles já tem a leitura de mundo que deve ser carregada durante a sua vida estudantil e deve valer-se para além dela. Freire coloca:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalham, fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p.38).

A intervenção consiste em trabalhar com um grupo de estudantes, mais especificamente do 8º ano, como eles podem participam das decisões escolares e de que maneira essa participação pode ser mais efetiva, muitas vezes eles não participam por desinteresse e sim por não saberem como atuarem, falta as vezes que sejam instigados a terem voz e vez na tomada de decisões, atuando nos conselhos em que sua presença seja indispensável. Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto político pedagógico tem já, na sua raiz, a potência de transformação.

Paulo Freire defende a necessidade de haver no contexto atual da escola pública, uma proposta baseada no diálogo, fazendo com que os envolvidos no processo educativo sintam-se parte do todo no que tange a participação e as tomadas de decisões no cotiado escolar, rompendo com práticas autoritárias que ainda tem resquícios na escola propondo aos estudantes uma reflexão quanto ao seu papel na instituição.

Educar significa correr riscos, nada é estável, está sempre em mudança, havendo necessidade de participar de cursos, formações, novas leituras, opinando sobre novas ideias e velhos ideais.

Todo esse movimento de ir e vir de pensar e repensar, tudo válido na tentativa de produzir uma educação de qualidade, digo, não produzir, mas de construir essa escola que tanto se almeja, até o homem muda é inacabado e não pode suster-se numa educação estagnada, como diz Freire:

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva- o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE 1975, p. 14).

Baseado nesta afirmação de Freire de que ninguém educa ninguém, o papel da escola é propor práticas de atuação dos sujeitos, práticas que envolvam a consciência a tomada de decisões, enfatizado por Freire (1975,) quando ressalta que outros aspectos do homem como ser em desenvolvimento, desenvolvimento este de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens dentro da nova sociedade vão respondendo aos desafios do mundo.

Freire faz menção que não importa o momento histórica que vivemos é importante à participação cidadã:

Qualquer que seja o momento histórico em que esteja a sociedade seja a do viável ou do inviável histórico, o papel do trabalhador social que optou pela mudança, não pode ser outros senão o de atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar e junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade (FREIRE, 1975, p.31).

## **MÉTODO A INTERVENÇÃO**

Como procedimento metodológico, este estudo leva em consideração a abordagem metodológica da pesquisa intervencionista do tipo pedagógica Ludke e André (1986, p.2) afirmam que pesquisa em educação, abordagens qualitativas, significa promover o confronto entre dados, evidências, informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito. Esse conhecimento, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa do sujeito a partir de leituras a respeito do tema. Segundo (Damiani et.al, 2013) a pesquisa do

tipo intervenção pedagógica é aquela por meio da qual o pesquisador planeja e intervém com a intenção de produzir avanços e, posteriormente, avalia os efeitos produzidos. Em seu relato de pesquisa deve contemplar dois componentes principais:

O método da intervenção deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. Aqui, o foco do autor do relatório deve estar voltado somente à sua atuação como professor (agente da intervenção). O método de avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. (...) tendo o foco na atuação do autor como pesquisador. A avaliação da intervenção (...) é igualmente composta por dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita (DAMIANI et al., 2013, p. 62).

O projeto de intervenção contará também com o instrumento Portfólio digital para análise e coleta de dados, os estudantes do 8º ano, terão cada um o seu portfólio onde farão as anotações dos encontros, versando sobre questões pertinentes às discussões.

Os portfólios têm sido descritos como uma coletânea das evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do Indivíduo (Waterman, 1991). O valor de um portfólio está caracterizado em seu desenvolvimento, envolvendo uma autorreflexão dos estudantes levando-os à auto avaliação, oferecendo oportunidade para ampliar suas aprendizagens, Gelfer e Perkins (1998, p.44) afirmam que portfólios são mais que simples arquivos ou uma coleção de performances dos estudantes. Um portfólio pode ser considerado como um arquivo de produções dos estudantes produzido de acordo com seus interesses. Nesse portfólio digital os estudantes registraram seus conceitos, suas percepções obtidas durante os encontros, ao final de cada um deles terão um tempo para fazer esse registro já que a escola dispõe da Sala de Informática.

As observações do grupo focal serão registradas no Diário de campo que de acordo com Falkembach (1987) consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A motivação inicial deste trabalho foi o interesse em debater e compreender aspectos referentes à participação dos estudantes na gestão democrática, que é de suma importância para a proposta da escola, que deve ser capaz de assumir e trabalhar suas responsabilidades de forma coletiva para que todos os envolvidos desenvolvam o senso crítico, conquistando a autonomia, buscando alcançar o objetivo de formar sujeitos críticos e participativos.

Se a escola tiver na sua proposta, no seu projeto político pedagógico, atividades que requerem a participação dos estudantes, permitirão não apenas a construção de conhecimento, mas também auxiliarão na sua formação e atuação consciente.

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política. Existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos das escolas do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos (FREIRE, 1992, p.100).

Essa participação contribuiria para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que leve seus estudantes a apropriação deste espaço na tomada de decisões, começando pelos pequenos estudantes (anos iniciais), levando em conta que podem participar de decisões e quando chegam nos anos finais já tendo desenvolvido habilidades para participar de decisões maiores na escola.

A escola deve ser democrática para que seus estudantes vivam esta prática, se no Projeto Político Pedagógico (PPP)

contempla a participação cidadã e se na prática isto também for vivenciado, os estudantes apresentarão melhores condições de atuarem e participarem nas decisões fora dos muros da escola. Conforme o PPP da escola onde se realizará a intervenção, o seu objetivo consiste em levar o aluno à construção do conhecimento, valorizando-se como pessoa, consciente da sua atuação na sociedade e melhorando a realidade social, a prática efetiva da escola deve contemplar a participação dos estudantes e dos demais segmentos, necessitando que estas ações sejam mais efetivas e mais diversificadas.

Segundo Hammes e Zitkoski (2014) o grande desafio de toda e qualquer instituição escolar é formar para a cidadania e, para isso, o ambiente escolar deve ser o exemplo de democracia e participação cidadã, as grandes decisões não podem contemplar a opinião de uma pequena parte representando o interesse de todos. As decisões são tomadas no coletivo.

É necessário propor aos estudantes, ações significativas para o exercício da cidadania numa proposta de construção que se efetivará através de oportunidades de aprendizagens, vivenciando experiências participativas no contexto escolar. Essa capacitação propiciará momentos reflexivos, oferecendo autonomia na conquista destes espaços de diálogos.

A escola não pode manter em si a centralização das decisões nos professores ou na equipe diretiva, as decisões necessitam ser tomadas no grande com representantes de todos os segmentos da escola, de acordo com Hammes e Zitkoski (2014):

Dessa forma a valorização dos diversos saberes e da participação de toda a comunidade escolar envolvendo os alunos, professores e funcionários na gestão de um novo projeto educacional proporcionará um melhor funcionamento da escola com relações mais humanizadas de quem nela convive. Esse processo de diálogo oportuniza a produção de conhecimentos mais significativos para a vida dos educandos, além da emancipação e afirmação da autonomia dos sujeitos que em torno da escola circulam. HAMMES e ZITKOSKI (2014, p. 124).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos uma escola que deve ser autônoma, que pauta seu trabalho na coletividade caracterizando sua atuação crítica na responsabilidade social, baseando seu trabalho não só na cognição, mas na percepção que trabalha os indivíduos de modo a contemplar sua totalidade, sua formação integral, a escola tem o dever de pautar seu trabalho de maneira que os estudantes estejam preparados para interagir no mundo fora da escola, preparando-os para ações conscientes e práticas atuando no meio social e político.

A instituição em que será feita a intervenção é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart situada na sede do município de Arroio Grande, na Avenida da Saudade, número 433. A Escola tem 18 anos e foi adaptada como escola num prédio que antes funcionava uma fábrica de laticínios.

A escola recebe atualmente 385 estudantes distribuídos entre o turno da manhã e da tarde, atendendo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano nos dois turnos, com estudantes de todos os bairros da cidade e também vindos da zona rural.

Atualmente, a escola atende 20 turmas, distribuídas em 12 salas de aula nos turnos da manhã e tarde, possui uma Sala de Atendimento Educacional Especializado improvisada temporariamente, um refeitório, uma sala de informática, uma biblioteca em parte do corredor, pois no ano de 2016 ocorreu um incêndio na escola destruindo um prédio, sendo necessária a adequação desse espaço para suprir as necessidades, sendo assim, a escola está funcionando com os espaços limitados.

A partir desta intervenção espera-se também que os estudantes participem das decisões de maneira que possam ser sujeitos desse processo, que eles conquistem o seu espaço na tomada de decisões e que possam articular-se a equipe diretiva e a comunidade escolar em geral, para que possam ter um trabalho baseado na gestão democrática e que ao saírem da escola possam interagir com proprieda-



de, sendo sujeitos críticos e conscientes de suas atribuições como cidadãos , e que possam perceber que a educação é a arma para a mudança de uma sociedade doente e em crise, devido a atual conjuntura política que esta o país.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no 248, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 25 ago. 2017.
- DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul. / ago. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos/ Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula. **ABC Education**. 64. São Paulo: Criarp, 2007.
- PARO. Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução crítica**: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.
- REVISTA DEBATES**, Jaime José Zitkoski Lúcio Jorge Hammes. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 119-139, mai./ago. 2014.



## PONTOS DE VIDA: PRODUÇÃO DE AMBIENTES AFETIVOS E DE CUIDADO

*Dionéia Regina de Moraes<sup>1</sup>*

*Janine Neves<sup>2</sup>*

*Marilene Alves Lemes<sup>3</sup>*

A presente carta é o relato de uma ação vinculada ao *COLETIVO HÍBRIDO: PONTOS DE VIDA*, um projeto proposto pela Secretaria de Desenvolvimento Social inspirado numa experiência articulada entre o Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS, Centro de Atenção Psicossocial Infantil - CAPSI e a Unidade de Saúde da Família - USF Getúlio Vargas no bairro Canudos de Novo Hamburgo. Está sendo executadas com esforços das equipes de trabalho do CRAS Canudos e da Uras Mundo da Criança, de onde relatamos a experiência.

A experiência envolve aproximadamente 50 crianças e adolescentes, desde meados do ano de 2017. A URAS referida acolhe o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, vinculado ao CRAS Canudos da Proteção Social Básica da Política Nacional de Assistência Social que tem no seu horizonte a proteção social, a defesa e a garantia de direitos.

O objetivo direto deste trabalho é desenvolver com e nas crianças e adolescentes o valor do afeto e do cuidado. A compreensão do afeto e do cuidado consigo mesmo e com o próximo numa perspectiva freiriana tem a ver também, com o afeto e o cuidado com e pelo ambiente em que (con)vivem. Indiretamente o propósito é também impactar de modo positivo familiares das crianças e adolescentes.

1 Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, Secretaria de Desenvolvimento Social. URAS Mundo da Criança. E-mail: dioneia.rmoraes@gmail.com

2 Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, Secretaria de Desenvolvimento Social. E-mail: jopineves@yahoo.com.br

3 Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, Secretaria de Desenvolvimento Social. E-mail: marilene.lemes@gmail.com

Na prática os sujeitos envolvidos, incluindo a autora principal deste texto, foram desafiados a pensarem e a expressarem o que gostariam de plantar em suas vidas. A ideia foi a de focar em verbos, em ações positivas. De posse dos sentimentos gerados a partir desta provocação iniciou-se a pintura das caixas de madeira, doadas pelo verdureiro que fornecia verduras para a URAS, as quais tomariam forma de canteiros.

O ato de se colocar junto ao processo, vivido pela educadora - autora principal deste trabalho e, testemunhado pelas outras duas autoras materializa a prática do afeto, compromisso com as crianças e adolescentes, sujeitos partícipes de sua ação pedagógica. Para Freire (2005), onde quer que estejam os sujeitos, o ato de amor ou de afeto está em comprometer-se com sua causa. "Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade" (FREIRE, 2005, p. 92). E mais "não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda (FREIRE, 2005, p. 92).

O próximo passo foi à busca pela terra. Precisava-se de uma quantidade significativa para iniciar a plantação. Os adolescentes indicaram um morro próximo ao espaço da URAS onde, segundo eles, se encontraria vários tipos de terra. Logicamente se colocaram em uma trilha para verificar a promessa da terra fértil e necessária. Na ocasião, as próprias crianças e adolescentes relataram a respeito de diversos casos ocorridos no local, como: desova de cadáveres humanos, lugar onde se retirava os ossos dos corpos mortos, entre outros episódios de extrema violência, naturalizada e até banalizada pelas crianças e adolescentes. Diante de tamanha responsabilidade pelo ato de educar, a educadora ciente do seu papel toma como "estranha" essa realidade tão "familiar" e, com muitas reflexões chegam ao consenso de que, com toda essa crueldade, a terra já não seria tão boa para plantar. A ressignificação da banalização da vida

carecia de um ato radical, logo, a não aceitação do espaço sugerido, inicialmente, foi uma forma de dizer que esta “terra”, ou esta “realidade” não serve, não pode ser fértil, não pode ser boa. Este contexto nos remete ao que Freire escreve em *Pedagogia da indignação*. Nas suas palavras: “A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. (...) Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-la sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor” (FREIRE, 2000, p. 67).

A preocupação da educadora é legítima e freiriana. As crianças e adolescentes contavam histórias de vidas que foram violentadas como se fossem simples anedotas, com uma naturalidade assustadora. Uma realidade que necessariamente precisa ser estranhada para viabilizar o afeto e o cuidado consigo mesmos, com os legítimos “outros” das suas convivências e com os ambientes familiares e comunitários. Assim, enquanto não se tinha a terra, foram sendo providenciados outras maneiras para persistir os objetivos propostos. Os bancos ganharam novas cores, placas que expressavam otimismo, esperança, cuidado e afeto foram confeccionadas. Uma composteira foi providenciada e causou movimentação no grupo.

Na continuidade do processo de trabalho, o grupo percebeu que uma vizinha estava fazendo uma reforma. Conversaram com ela acerca da possibilidade de serem doados os resíduos da reforma. A vizinha fez doações para além do solicitado. Podemos dizer que a condição humana, para Freire, está alicerçada nos princípios da incompletude, da inconclusão e do inacabamento. Esses princípios nos colocam, como seres humanos, numa relação de interdependência, ou seja, instaura a lógica da solidariedade. Ensinar e aprender que a solidariedade pode ser provocada no outro foi o propósito desta vivência.

Simbolicamente a luta pela terra tornou-se um dos desafios centrais da prática pedagógica. A terra representava a possibilidade concreta para que o grupo pudesse plantar

seus sonhos e se tornava essencial para cultivar os pontos de vida. O grupo passou a considerar que poderiam obter a terra em outro ponto do bairro, um mato próximo a URAS onde havia lixo acumulado. A terra boa o suficiente para os canteiros foi encontrada.

Na sequência, quebraram-se as pedras e telhas, com cuidado. Mas, ao mesmo tempo, a educadora propôs que as crianças e adolescentes colocassem na força todos os sentimentos ruins que muitas vezes são alimentados. Faremos aqui um parêntese para destacar o papel pedagógico de uma educadora que se aproveita de toda a situação para dar sentido aos seus fazeres. São essas as possibilidades criadoras dos “inéditos viáveis” de Freire. Manualmente fez-se a mistura da terra com a areia e também um saco de minhocas. A vasilha utilizada para a mistura foi uma grande lixeira e esse momento foi significativo, pois foi visível o prazer manifestado pelos participantes.

Freire quando foi Secretário de educação da cidade de São Paulo teceu considerações em relação ao ato de conhecer. Chama a nossa atenção que “o que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este fazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes” (FREIRE, 2001, p. 37).

As mudas de chás e temperos foram fornecidas pelo Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet. Os funcionários da Uras foram trazendo outras mudas como forma de apoiar a proposta. Na prática a solidariedade vai se alargando para além do grupo envolvido. O coletivo de crianças e adolescentes, mas também o de profissionais alegam-se intensamente com o crescimento das plantas, o aparecimento das flores, o nascimento e maturação dos frutos; mas alegam-se, principalmente, com a felicidade da colheita. Deliciam-se com o sabor do melão, a partilha dos morangos, a pizza “margherita” a flexibilidade de se permitir comer algo que julga não gostar, mas, sabe que foi cultivado com amor (a couve).

Ao longo desta carta é possível percebermos muitos resultados. Entretanto, destacamos que: q) as crianças e adolescentes fizeram horta em suas casas; b) continuam desejando novas espécies para aumentarem a variedade das hortaliças, chás e temperos; c) Levam para a Uras objetos encontrados, que acreditam acrescentar nos “pontos de vidas”; d) a comunidade tem colaborado, alcançando mudas e sementes, assim como, levando chás e mudas; e) possibilidade de plantar nas calçadas, um “espaço público, comum” onde todos têm compreendido o sentido do termo; f) aprendemos também a cultivar confiança, esperança, respeito e cuidado.

Ao findarmos esta carta, nos emocionamos ao ouvir da autora principal o seguinte:

Um menino veio contar que tinha feito uma horta... Fiquei feliz e contei para o pessoal. Eles perguntaram se eu sabia onde fulano morava... que era mentira dele. (...) Lá estava a hortinha dele... No meio das bananeiras... Toda caprichada... Morri de orgulho.

Seguimos então regando, plantando, doando, recebendo muito mais do que mudas, minhocas, chorume... O grupo almeja fazer vasos falantes, papel semente e novos pontos de vida capazes de multiplicarem a produção de ambientes afetivos e de cuidado. Boa leitura.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.





## PRÁTICAS INTEGRATIVAS EM SAÚDE: UMA CARTA PEDAGÓGICA DA INTERIORIDADE GEOGRÁFICA AO INTERIOR HUMANO

*Camila Giron<sup>1</sup>  
Dilmar Xavier Paixão<sup>2</sup>*

*Porto Alegre, 07 de abril de 2018.*

### **Irmãs queridas e queridos irmãos de crença, profissional e gestor:**

Foi, por acaso, que nos encontramos e fazemos, na casualidade deste Dia Mundial da Saúde, o registro de ideias movedoras desta comunhão dos nossos esforços para resgatar pulsares dos nossos corações, aspirações antigas e porções de sonhos que, até então, ainda não eram sonhados pela incompletude humana, compondo o mundo mais humano, fraterno, equilibrado e harmonioso entre as pessoas.

Esta carta registra estudos e pesquisas em andamento, projetos no formato de ensino, de pesquisa e de extensão, criatividade e intencionalidade da troca de conhecimentos entre os saberes técnicos e saberes populares.

Esta carta pedagógica foi redigida com carinho, sentimentalismo e com as devidas ressalvas sobre clichês e rótulos pregados por eixos dissonantes no meio universitário, para dizer que acreditamos nas vibrações marcadoras das coincidências aproximativas das emotividades e para reafirmar ensinamentos disponíveis no cotidiano que se revigoram.

---

1 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. E-mail: gironlife@gmail.com.

2 Doutorando em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM. Professor do Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva e do Trabalho/UFRGS-CNPq. E-mail: dilmarpaixao@yahoo.com.br

Para quem nasceu e escolheu viver na geografia aprazível de cidades do interior, a oficialização das Práticas Integrativas em Saúde-PIS são resultantes da aceitação de métodos, técnicas, exercícios e aprendizados. Não é transferência inquestionada de fazeres. É, sim, transmitida de geração a geração, revigorada por estudos que põem em prova os princípios alegados e aprova procedimentos adequados aos requisitos da caracterização científica.

A paixão em torno dessas práticas populares contradita a denominação alterada de ‘práticas alternativas’ e, agora, ‘práticas integrativas e complementares em saúde’. A política oficial admite: *Política Nacional das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde-PNPICS*. Constam na Portaria nº849, de 27 de março de 2017: a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga (BRASIL, 2017).

Defendemos que sejam ‘práticas integrativas em saúde’, excluindo-se a pecha de ‘complementares’, porque, muitas vezes, são possibilidades únicas disponíveis às populações. Ao se mencionar ‘complementares’, deixa-se latente e aberta a probabilidade de ações medicalizadoras da doença e da alopatia, abandonando-se a geografia humana por fármacos industrializados.

Do saber popular tem-se o ditado de que “vale mais prevenir do que remediar”. Tomara que não seja pela racionalização econômica que o governo aceita e legaliza essas práticas.

*Colegas*: basta emitirem-se Portarias e redigir formulações de políticas como essa das Práticas Integrativas? A implantação é imediata?

Ora, não se pode, irresponsavelmente, admitir e legitimar tudo o que é praticado por pessoas do povo. Nem nos primórdios indígenas era assim. Podemos atestar essa preocupação. Em Paixão et. al. (2017), consta o *case* da sugestão de um chá para emagrecimento. *Baccharis trimera*, a carqueja branca, foi identificada como produto tóxico. Essa

estudante produziu a conexão entre a ciência e a acreditação do povo.

Nesta porção meridional do Brasil é natural o chimarrão e plantas na infusão. Como está em Freire (2002): “se ensina e se aprende o conhecimento já existente e (...) se produz o não existente”.

As ciências têm contribuições valiosas à população. Tudo a favor, quando o terreno baldio e abandonado ao lixo se transforma em território vivo, praça de brinquedos, lugar de chimarrão e roda de conversa, horta comunitária. Essa experiência interage com as escolas e com a equipe de saúde da família, docente e universitários em aprendizagens e extensão.

Quando o acadêmico consegue vivenciar a troca de saberes com a comunidade, cria, empaticamente, ligação com a população. Ao entrar no horto é impossível não se sentir remetido ao sítio da avó. A paz interiorana, a sombra para sentar, contato com a terra e as plantas cultivadas com carinho e prontas para o uso. Você esquece estar em Porto Alegre. Renova a crença no saber popular, valorização desse conhecimento contrário ao modelo biomédico. Por isso, esta carta pedagógica foi redigida: para ressaltar a interioridade geográfica com motivações e fisiologias do interior humano.

Com coragem, a enfermeira, o enfermeiro, a médica, o docente, a discente e lideranças da comunidade decidiram implantar práticas integrativas. Essa partícula da periferia serve a aprendizados. Pessoas têm preferência por prescrições menos medicamentosas, participam e disseminam a informação sobre novas alternativas e ajudam com ideias e suores organizando locais adequados para consultas e aplicações técnicas.

Em trabalho específico, denominamos “Práticas integrativas em saúde na atenção básica: a experiência de plantar sementes no SUS” (PAIXÃO e GIRON, 2017), relato da experiência e reflexão crítica, sugerimos caminhos e procedimentos para o agir profissional, como sementes para que

possam ser experiências concretas na qualidade do bem viver das pessoas e direito à cidadania.

O exemplo do Reiki e da Auriculoterapia servem para comprovar a acolhida e a preferência das pessoas e mostrar que essa aderência não corresponde ao discurso oficial lotado de promessas sem disponibilizar os recursos materiais necessários às práticas. O Reiki e as demais PIS reconhece a interioridade humana, a democratização, onde todos podem aprender e participar. A beleza dessa terapia está na energia inteligente, canalizada através das mãos, integração entre o emocional, o físico, o mental e o espiritual da pessoa. Dessa forma, traz harmonia e o poder natural de autocura, o corpo equilibrado energeticamente, afastando doenças e tornando o ser mais saudável (CARLI, 2007).

Cinco princípios permeiam o Reiki: 'só por hoje, não se zangue', 'não se preocupe', 'expresse sua gratidão', 'seja aplicado no seu trabalho', 'seja gentil com os outros'. Mikao Usui, descobridor do método, ensina que, se as pessoas usassem esses princípios, seriam menos doentes e recomenda vigilância diária a manter o equilíbrio energético.

Investimentos para tratar doenças são altíssimos, enquanto a atenção básica - que busca a prevenção - trabalha com o mínimo e a sociedade busca atendimento "médico" - pouco de saúde - quando está debilitada. Saúde? Encontramos essas práticas entre as profissões e processos formadores de novos profissionais?

### **Gestor Público e Gestora:**

Se nós queremos – e queremos – e ansiamos por ajuda para que a epistemologia e a amplitude pedagógica se configurem na anterioridade das experiências da cultura popular, esperanças na transformação social para um mundo melhor, que, outro mundo seja possível, temos consciência dos obstáculos a essas práticas. As dificuldades residem na falta de decisão política para que sejam implantadas e implementadas essas práticas integrativas no cuidado da promoção da saúde e da reabilitação das pessoas.

Se muito pode ser feito pelos profissionais, a gestão pública tem mais obrigações do que liberar e não atrapalhar nesse incremento das PIS. Gravitam, atrás do discurso de que “são novidades”, omissões, inoperâncias e ingenuidades ficando ao encargo de quem defende as PIS, os esforços e patrocínios dos instrumentais e insumos consumidos. Até quando?

É inconcebível, profissionais financiando custos para que os atendimentos aconteçam, ainda mais quando há previsões regulamentadas para financiamentos com recursos públicos.

Por fim, anunciamos que fazemos a nossa parte para a humanização, a amorosidade, a libertação e a emancipação dignificada das pessoas.

Agradecemos a colaboração que nos seja oferecida e seguimos confiantes. Retomamos disciplina específica sobre as PIS na graduação, aberta a todos os cursos; estamos concebendo e organizando um curso de especialização, apoiamos iniciativas populares e nos comprometemos com estudos e pesquisas sobre o tema, mais consistentes e em benefício das pessoas.

**Que assim seja! Contem conosco.**

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 849, de 27 de março de 2017**. Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/prt\\_849\\_27\\_3\\_2017.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/prt_849_27_3_2017.pdf)>. Acesso em: 10 abril 2018.
- CARLI, Johnny De'. **Reiki Universal**. 11. ed. São Paulo: Madras, 2007. 318 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- PAIXÃO, Dilmar Xavier da et al. Horticultura comunitária e prática acadêmica. In: **Vozes do Partenon Literário IX**. Porto Alegre: Partenon Literário, 2016.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da, GIRON, Camila. Práticas integrativas em saúde na atenção básica: a experiência de plantar sementes no SUS. In: XI SEMINÁRIO NACIONAL DE DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE. 2017, Nova Santa Rita- RS. **Anais...** Nova Santa Rita: SME, 2017.

## RODA DE CONVERSA SOBRE O CUIDADO EM SAÚDE COM ADOLESCENTES INTERNAS

*Rodrigo da Silveira<sup>1</sup>*  
*Nathalia Lima Pereira<sup>2</sup>*  
*Karla Tatiane Viana<sup>3</sup>*  
*Samara Fortunato Cardoso<sup>4</sup>*  
*Bruna Pereira Meneghetti<sup>5</sup>*  
*Dandara Schmaltz Coutinho<sup>6</sup>*  
*Erica Rosalba Mallmann Duarte<sup>7</sup>*  
*Carmen Lúcia Mottin Duro<sup>8</sup>*

- 
- 1 Acadêmico do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: rodrigo\_da\_silveira@hotmail.com
  - 2 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: nathilimap@gmail.com
  - 3 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: karlataviana@gmail.com
  - 4 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: samara.cardoso11889@gmail.com
  - 5 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: brunapm14@gmail.com
  - 6 Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: dandarinha96@gmail.com
  - 7 Professora Associada IV da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Enfermagem. Possui Graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1976), Graduação em Licenciatura em Enfermagem pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981), Mestrado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e Doutorado em Engenharia da Produção - UFRGS Escola de Engenharia da Produção (2009). Professora da área de Administração na graduação e Estágio Curricular na Rede da Atenção Básica. Professora da Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Coordenadora do Comitê de Ética do HMD. Diretora da Associação Brasileira de Enfermagem Nacional. Pesquisadora na área de Enfermagem e Saúde Coletiva.
  - 8 Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande, Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002) e Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Professora Adjunta da Escola de Enfermagem - Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. E-mail: carduro@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

A partir do modelo atual de cuidado, este fragmentado por tantas especialidades no âmbito da saúde, centrado na medicalização e intervencionismo desejamos dissertar que há a possibilidade de promover a reflexão sobre conceitos gerais, quando estes estiverem relacionados com a vida dos indivíduos e também quando estiverem de acordo com o interesse dos mesmos.

Para a apresentação do relato será utilizada a mesma dinâmica durante a ação com as adolescentes. Um novelo de lã, o qual irá percorrer cada participante que anunciará seus cuidados em saúde. Tendo como objetivo final a criação e compartilhamento de uma teia, demonstrando nossas percepções comuns.

## **OBJETIVO**

Relatar a atividade de roda de conversa ao qual proporcionou aos acadêmicos experiência em novos movimentos de diálogo e aprendizagem.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Roda de Conversa é definida para Melo et al. (2006) como uma conversa que se aplica nos espaços coletivos de contato entre equipes multiprofissionais, discentes e usuários como instrumento para desenvolver atividades de promoção em saúde, favorecendo o aprendizado mútuo de forma espontânea, estimulante e inovadora. Para Freire (1979) o diálogo é visto como uma troca de conhecimento, não havendo melhor nem pior, a ideia de falar com o outro não por ele.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um relato de experiência da atividade de educação em saúde, uma roda de conversa com as adoles-



centes, seis acadêmicas, duas professoras e uma enfermeira da secretaria de saúde.

## ANÁLISE

No momento compartilhado entre todos os presentes, na identificação a partir dos relatos, na rede construída por todas podemos observar que a valorização do indivíduo, enquanto singularidade vai de encontro a um cuidado em saúde humanizado.

## RESULTADOS

As rodas de conversa são métodos de aproximação para as trocas de saberes, cenário propício para o processo de saúde. Proporcionaram a ampliação do conceito de saúde das adolescentes, implicando em qualidade de vida e bem-estar como fatores preponderantes na manutenção da saúde física e mental.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- MELO et al. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 302 40 (2): 301-309, 2016.



## SABERES FALADOS

*Marilene Alves Lemes*<sup>1</sup>

*Ana Paula Seger*<sup>2</sup>

*Lia Andrade*<sup>3</sup>

*Um homem não aprende a nadar  
numa biblioteca, mas na água  
(FREIRE, 2005, p.156)*

A epígrafe supracitada nos remete à noção de aprender a partir da experiência, processo em que nos encontramos ao assumirmos a tarefa de “diagnosticar os territórios vividos”. A experiência que ora apresentamos foi, ao mesmo tempo, demanda e necessidade do *Projeto Ação Encontro* (organização não governamental – ONG) e da *Vigilância socioassistencial* (órgão governamental) do município de Novo Hamburgo, ambos integrantes da *rede socioassistencial*.

O Projeto Ação Encontro é mantido pela Associação Beneficente Evangélica da Floresta Imperial - ABEFI, uma organização da sociedade civil que está localizado no território Santo Afonso e possui 100 famílias vinculadas a partir do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV. Atende mais de 120 pessoas em atividades como laboratório de aprendizagem, oficinas arte-educação e de formação profissional, além de estimular a criação de associações para geração de renda.

A Vigilância Socioassistencial é uma função da política de Assistência Social e se configura como departamento na gestão municipal. Sua concepção está ancorada em um conjunto integrado de conceitos e categorias que buscam instituir uma abordagem específica para a produção de conhecimentos aplicados ao planejamento e desenvolvimento

1 Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, marilene.lemes@gmail.com.

2 Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, anapseger@gmail.com.

3 Projeto Ação Encontro, liaandrad@gmail.com.

da política de assistência social. Tem a responsabilidade de produzir, sistematizar e analisar as informações territoriais que sejam capazes de subsidiar as ações dos diferentes serviços ofertados à população. Logo, uma das ações principais da Vigilância é a de envolver as trabalhadoras e os trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social – SUAS na elaboração de diagnósticos socioterritoriais, análises interpretativas que possibilite uma determinada leitura da realidade social do território, não só na perspectiva geográfica mas como espaço vivido, incorporando relações sociais, nas quais materializam as desigualdades e as relações de poder.

Uma das tarefas para a elaboração do diagnóstico consiste em eleger as fontes de informações. Nesta experiência consideramos as bases de dados: a) nacionais do SUAS (Cadastro Nacional do SUAS – CadSUAS, Censo SUAS, Registro Mensal de Atendimentos – RMA, CadÚnico, etc); b) nacionais gerais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio – PNAD, Mapa da violência, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, etc) c) estaduais, regionais (Fundação de Economia e Estatística, Atlas Socioeconômico do Estado do Rio Grande do Sul, Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul – Coredes, Observatório da realidade e das políticas públicas do Vale do Rio dos Sinos – Observa-Sinos, etc) d) municipais (Portal da transparência, Observatório da Segurança Cidadã de Novo Hamburgo e Localize Novo Hamburgo); e) da Vigilância Socioassistencial (dados mensais dos atendimentos que são realizados nos serviços da rede socioassistencial: governamental e parcerias) e; f) dados gerados a partir dos “saberes falados” (com a participação direta da população).

Os “saberes falados” são parte de um conjunto de procedimentos da Vigilância Socioassistencial que tem por objetivo produzir dados qualitativos (mas não só) locais que devem qualificar o diagnóstico socioterritorial. Nossa preocupação central é: como viabilizar que a participação da população na realização do diagnóstico socioterritorial

seja considerada para além da simples produção de dados? Os saberes falados utilizaram-se do “mapa falado” (FARIA e FERREIRA NETO, 2006), uma ferramenta de diálogo, que possibilita uma visão espacial do local, obter informações exploratórias e uma visão geral da realidade. Seu maior objetivo não é completar o mapa, e sim propiciar o diálogo entre os participantes.

Os “saberes falados” estão referenciados no contexto das metodologias participativas que encontram bases na Pedagogia do Oprimido de Freire (2005). Na obra freiriana, podemos entender que a participação ocorre quando o “homem” aprende a dizer a sua palavra, mas uma palavra significada a partir do seu próprio universo cultural e ao DIZER a sua palavra as pessoas vão assumindo a consciência de testemunha da sua própria história. Assim vai se empoderando para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.

Se estamos tratando de produzir dados para apoiar a elaboração de um diagnóstico socioterritorial, logo estamos falando de pesquisa e uma abordagem na qual podemos nos apoiar é a pesquisa-ação, para a qual Pinto (2014) sugere alguns pressupostos: 1) não é neutra, pois requer dos que a praticam, um compromisso com as classes dominadas e exploradas da sociedade em que vive; 2) afirma-se como uma opção epistemológica e metodológica; 3) não é uma lógica acabada, um método completo, e menos ainda um receituário, mas é uma prática social, constituída por outras práticas com sentido e propósitos políticos; 4) busca a produção coletiva de conhecimentos para uso coletivo; 5) é uma prática pedagógica que busca integrar o potencial de conhecimento científico. 6) reconhece-se também como uma prática política; 7) enquanto prática científica essa abordagem pode contribuir para a formulação de teorias, invenção de novos procedimentos e instrumentos de análise e, sobretudo, para a compreensão daquilo que é relevante para a transformação das realidades.

Prevê-se para o momento da análise, ação posterior aos “saberes falados”, o apoio de colaboradores externos,

sugerido como “critical friend” haja visto que “o trabalho de ser um pesquisador de ação é difícil porque exige contabilizar as muitas perspectivas dos participantes envolvidos, incluindo a perspectiva de si mesmo, tanto na ação como na pesquisa” - tradução nossa” (FOULGER, 2015, p. 138). A autora aconselha que o *critical friend* seja um colaborador qualificado, que tenha conhecimentos do assunto, sendo desejável também ser capaz de se relacionar-se com o contexto. Reconhece que o trabalho de ser um pesquisador no âmbito da pesquisa ação é difícil porque exige que ele calcule as perspectivas dos participantes envolvidos, incluindo a perspectiva de si mesmo.

O passo a passo da experiência foi o seguinte: a) reunião de planejamento com as equipes de trabalho; b) mapeamento das famílias e agrupamento por proximidade física: as famílias foram localizadas no mapa geográfico; c) comunicação às famílias; d) oficina teste da ferramenta a ser utilizado para os “saberes falados”, o mapa falado; e) encontros com as famílias e; f) elaboração da memória dos encontros, ponto onde nos encontramos no momento em que escrevemos esta carta.

Previsão dos próximos passos: a) olhar para a memória juntamente com as “amigas críticas” (professoras pesquisadoras, representantes das Universidades: Feevale, Federal do RS, Federal de Rio Grande e Unisinos b) re-encontro com as famílias (encontro geral) para que elas possam tecer considerações analíticas; c) comunicação do material em linguagem acessível; d) realização do diagnóstico socioterritorial do bairro Santo Afonso e; e) disponibilização da produção finalizada.

Ainda que não tenhamos nos debruçado nas análises a experiência nos permite destacar que: na medida em que fomentamos os processos de participação com a população não é mais possível voltar atrás, pois estamos comprometidos com as suas esperanças; a participação das crianças foi plena e de grande significado. Elas assumiram a tarefa de representar os saberes falados dos adultos nos mapas e

manifestaram grande capacidade de concentração; os adultos apontaram a necessidade de trabalho com os “outros adultos” para que aprendam a arte de educar os filhos; o paradigma da situação irregular evidencia-se nas práticas relatadas; por fim, evidenciou-se a cultura do silêncio gerada pelo medo da violência.

Os destaques são parciais. Adiante!

## REFERÊNCIAS

- FARIA, Andréa Alice da Cunha e FERREIRA NETO Paulo Sérgio. **Ferramentas de diálogo**: qualificando o uso das técnicas de DRP - diagnóstico rural participativo. Brasília: MMA, IEB, 2006.
- FOULGER, Teresa S. External conversations: an unexpected discovery about the critical friend in action research inquiries. Arizona State University, USA. **Action Research**, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://go.gl/BV1QV3>>. Acesso em: nov. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- PINTO, João Bosco. A pesquisa-ação como prática social. In: DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana; THIOLENT, Michel Jean Marie (Orgs.). **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**: João Bosco Guedes Pinto. Belém: UFPA, 2014.





## TECNOLOGIAS NA SAÚDE E NA EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO REFLEXÕES PARA ALÉM DO “A FAVOR” OU “CONTRA”

*Ronaldo Rossi Ferreira<sup>1</sup>  
Dilmar Xavier da Paixão<sup>2</sup>*

*Porto Alegre, 09 de abril de 2018.*

Prezados e Prezadas Conviventes:

Em tempos de avanços digitais e cibernéticos que aceleram o mundo atual, parece estranho que neste evento sobre os ensinamentos de Paulo Freire, notadamente a educação popular, o construtivismo, a humanização, a amorosidade, a emancipação e a cidadania libertadora, com outras pautas desse rico e apaixonante aprendizado a partir do educador, queiramos destacar que a tecnologia tem lugar na educação e na saúde, como um meio, não um lugar, de apoio, estímulo e contribuição para auxiliar reflexões problematizadoras do dia a dia.

O termo **tecnologia** vem etimologicamente do grego “tekhne”, significando, segundo Holanda (2010), “técnica, arte, ofício” e com o sufixo “logia”, no sentido de “estudo”.

A tecnologia embora constantemente utilizada como sinônimo da terminologia “digital” está presente na humanidade muito antes dessa, pois vem desde os primórdios podendo o fogo ser considerado a primeira tecnologia descoberta, seguido então da roda, da escrita, dentre outras (DIAS, 2014).

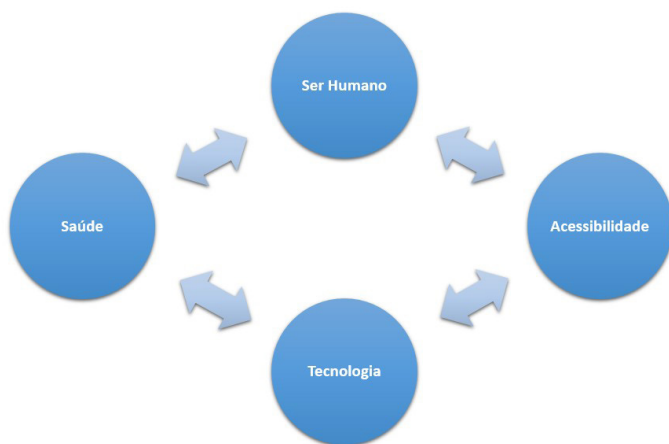
---

1 Acadêmico do Curso de Graduação em Enfermagem e integrante do Núcleo de Estudos em Saúde Pública, Coletiva, Comunitária e do Trabalho-NES/UFRGS-CNPq. E-mail: ronaldorossiferreira@hotmail.com

2 Doutorando em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM. Professor do Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS. Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem-Viver-LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva e do Trabalho/UFRGS-CNPq. E-mail: dilmarpaixao@yahoo.com.br

Desses tempos mais remotos, os avanços são contínuos. A busca pelo novo é movida, ora por perguntas, ora por necessidades e, indiferente a essas condições, o correr dos tempos e as andanças populacionais têm instigado modificações e alterações, notadamente sociais e tecnológicas, hoje resultantes no diálogo 'ser humano - acessibilidade - tecnologias - saúde - sociedade', como representado no fluxograma a seguir.

Fluxograma da relação "Ser Humano, acessibilidade, tecnologia e saúde"



Fonte: FERREIRA, 2018

Nesta carta, queremos incentivar a troca de ideias e o diálogo que possa informar, caracterizar e projetar novos olhares sobre a tecnologia como necessidade contemporânea e dispositivo para a virtualização de coletivos que respeitem as peculiaridades individuais e das sociedades locais e regionalizadas.

Predominante no Estado, as áreas rurais não mais atraem os pequenos produtores, o avanço tecnológico contribuiu para o êxodo rural em meados do século passado, estruturando-se de tal forma que, segundo levantamento realizado, apenas 15,28% da população ainda vive em área rural (IBGE, 2013). Essa mobilização populacional agrava

problemas como a miséria, a fome, a falta de saneamento básico, de emprego, de acesso à educação, a saúde... Como fica a dignidade? Essa situação fez e faz parte do cotidiano de considerável parcela da população brasileira.

Consta em Oliveira (2013):

“Somente o Brasil, terceiro maior produtor de alimentos do mundo, atrás apenas dos EUA e da China, verá sua safra de grãos aumentar em mais de 20% na próxima década. No entanto, essa ignomínia chamada fome vai derrubando corpos inocentes ao chão também em nosso pedaço de terra. A situação aqui não é muito diferente da mundial. Em meio às controvérsias em torno do real número de famintos (50 milhões para a FGV, 34 milhões para o IBGE e 14 milhões de pessoas para o governo federal) a fome oculta (caracterizada pela falta de vitaminas e minerais que afeta o crescimento físico e cognitivo, bem como todo o sistema imunológico) atinge 40% das crianças brasileiras. No mapa mundial da subnutrição, estamos na 27ª posição, com 9% da população.

Nesse âmbito, destacamos a incongruência da aplicação do dinheiro (leiamos ‘poder do capital’), nessa sociedade na qual, enquanto alguns detêm muito, para outros, sobra muito pouco. Preocupam não são somente a distribuição de renda ou a condição social e, sim, o uso desses ‘poderes’. Será desigualdade defensável como preço do progresso?

Esse dito ‘avanço’ funciona como uma faca de dois gumes: ora trabalha para auxiliar na recuperação de momentos de doença e de manutenção da saúde, ora para facilitar a contração de várias complicações relacionadas à saúde na modernidade.

Portanto, profissionais, gestores e lideranças comunitárias, tecnologicamente falando, ao entrar em contato com o usuário, precisam pensar no processo de interseção da tecnologia com os saberes populares contidos nessas ferramentas, como conhecimentos e saberes, habilidades com seus desdobramentos materiais e imateriais. É o que citam Merhy e Feuerwerker (2009, p.35):

Seriam três tipos de caixas de ferramentas: uma vinculada à propedêutica e aos procedimentos (diagnósticos e terapêuticos), outra aos saberes e outra às relações trabalhador - usuário, cada uma delas expressando processos produtivos singulares implicados em certos tipos de produtos.

Nem tudo é favorável à tecnologiação dos procedimentos da saúde ou da educação. É necessária, a construção do diálogo entre quem detém o saber tecnológico e quem esteja desprovido desse conhecimento e fará uso do mesmo. A troca de saberes deve “desproblematizar” o egocentrismo gerado pelo poder, não aceitando, sem questioná-las, tecnologias prontas. Pelo contrário, é essencial construí-las e moldá-las de acordo com as necessidades e anseios da sociedade, promovendo diálogos para criar novas tecnologias inclusivas e que, de fato, sejam auxiliares da convivência harmoniosa, humanizada e amorosa entre as pessoas.

Um conjunto de argumentos pessimistas enfatiza a substituição do homem pela máquina, aumentando o desemprego e intensificando os afazeres dos que conseguem manter seus postos de trabalho. (TANIKADO, MARASCHIN, 2012)

Há ainda uma forte pressão por classes de trabalho que forcem suas empresas por novas tecnologias (QUEIROZ, BARBOSA, 2003), fazendo com que, muitas vezes, sejam adquiridas e implementadas com novas técnicas, independente do equacionamento de suas resolutividades no processo social da assistência em saúde ou do ensino e da aprendizagem, educativos, libertadores e emancipatórios.

Entretanto, há o encarecimento da assistência e uma certa competição entre as unidades de saúde privadas que passam a disputar a vanguarda aderindo uma visão mercadológica de seus negócios. (QUEIROZ, BARBOSA, 2003, p.7)

Assim, prezados e prezadas conviventes, o ideal esperado é de que haja uma educação emancipatória em

diálogo com a saúde acolhedora, em convívio “civilizado”, uma comunicação que não dispense a amorosidade, que compreenda a troca de saberes dentro do campo tecnológico como essencial para a distribuição e manutenção da acessibilidade à população. A tecnologia que imaginamos vem a favor do ser humano, de tal forma que concordamos Ricardo Albino Rambo (2018): “já estando pronta a roda redonda, é difícil voltar aos primórdios e aceitar a roda quadrada”

## REFERÊNCIAS

- DIAS, Henrique. **Tecnologia**: o que é, um pouco da sua história. PPLWARE ALWAYS KIDS. 2014. Disponível em: <<http://kids.pplware.sapo.pt/historias/tecnologia-conceito-historia>>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- ÉPOCA. Sedentarismo atinge 45,9% dos brasileiros, diz pesquisa. **Redação Época**. 2015. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/06/sedentaris-mo-atinge-459-dos-brasileiros-diz-pesquisa.html>>. Acessado em: 15 mar. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Minidicionário de língua portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Tabela 261: População Residente, por situação, sexo e grupos de idade. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/261#resultado>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- MERHY, E. E.; FEUERWERKER, L. C. M. Novo olhar sobre as tecnologias de saúde: uma necessidade contemporânea. In: MANDARINO, A. C. S.; GOMBERG, E. (Orgs.). **Leituras de novas tecnologias e saúde**. São Cristóvão: UFS, 2009. p. 29-74.

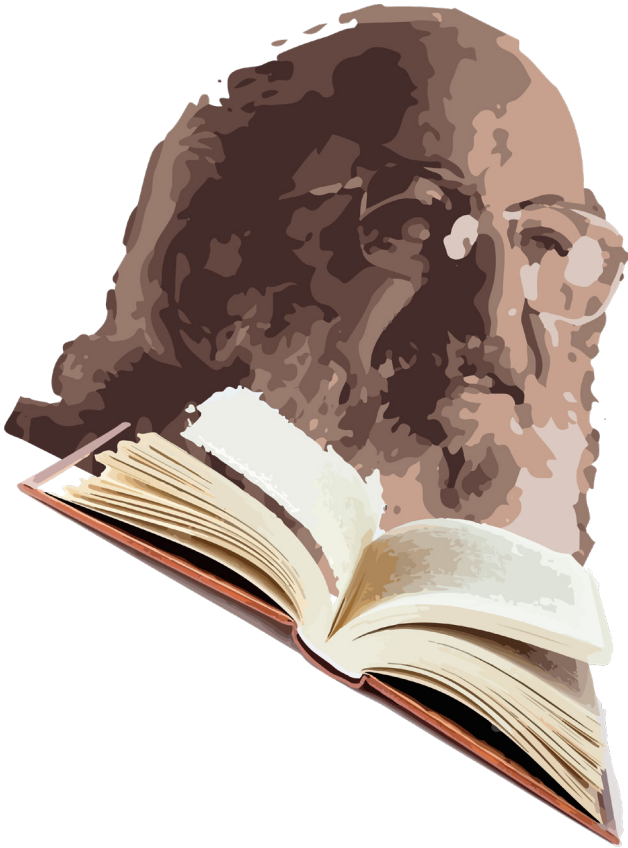
OLIVEIRA, E. M. **Os bilionários e a fome mundial:** Rios de dinheiro e oceanos de tristeza. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/02/os-bilionarios-e-a-fome-mundial-rios-de-dinheiro-e-oceano-de-tristeza.html>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

QUEIROZ, Ana Carolina S.; BARBOSA, Antonio Pires. **Racionalidade e incorporação de tecnologia em saúde:** a experiência de um hospital de alta complexidade em São Paulo. RAE-eletrônica, v. 2, n. 1, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-56482003000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-56482003000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 mar. 2018.

RAMBO, Ricardo Albino. Palestra. **A ecologia do sul, a educação popular e o bem viver.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 07 abr. 2018.

TANIKADO, Grace Vali Freitag; MARASCHIN, Cleci. Pesquisa, intervenção e tecnologias: dispositivos de virtualização de coletivos. **Fractal, Revista de Psicologia.** Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 143-158. Apr, 2012 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922012000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

## **EIXO 14:**



**Paulo Freire:  
arte e cultura popular**





## A ECOLOGIA COSMOCENA E A RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA NO FÓRUM PAULO FREIRE: ARTE E CULTURA POPULAR NOS TERREIROS NO SÉCULO XXI

*Eliane Almeida de Souza*<sup>1</sup>

*Vilmar Pereira Alves*<sup>2</sup>

*Marcel Jardim Amaral*<sup>3</sup>

A presente carta pedagógica surge da necessidade de socializar pela primeira vez uma experiência no curso de pós-doutorado na FURG, cujo objetivo é mergulhar num inovado conceito denominado “ecologia cosmocena”. Termo cunhado pelo autor Vilmar Pereira no campo dos fundamentos da educação ambiental, que nessa instituição pública oportuniza os diálogos com representantes da religiosidade de matriz africana do RS. Para isso, necessita-se de uma escuta a partir do conhecimento histórico acumulado pelos povos tradicionais, cujas práxis educativas são ancoradas no uso da fototerapia, e principalmente na forma como esses têm realizado seus ensinamentos a partir da oralidade e como transmitem esses saberes em seus ilês (espaços religiosos) de geração para geração. Portanto, uma conversa pedagógica com uma doutora em educação que é lalorixá (zeladora de terreiro), ativista do movimento negro será o principal objetivo nesse evento na Unisinos. A metodologia conta com a apresentação de um documentário referente ao assentamento do Bará do Mercado, e os diálogos com os participantes tendo como fundamentação teórica os aportes das obras de Vilmar Pereira (Ecologia Cosmocena)

1 FURG- Universidade de Rio Grande – Educação do Campo/GEFEAP-negrasim2004@yahoo.com.br

2 Professor da FURG- Coordenador do Departamento de Educação Ambiental. Autor da obra ecologia cosmocena. O orientador dessa pesquisa de pós-doutoramento. vilmar1972@gmail.com

3 Aluno do Mestrado da FURG/GEFEAP – Bolsista CAPES. Amaral.marcel@yahoo.com

e de Paulo Freire (Cartas à Guiné-Bissau). A primeira obra trás em seu bojo um acrônimo que muito interessa: o termo “biopsicosocioambiespiritual”. E o segundo, por dialogar com a África, berço da civilização brasileira, ou seja, o lugar de origem da religiosidade de matriz africana. Por isso, o documentário é uma das provas da resistência da religiosidade de matriz africana no RS, signo esse cravado centro do mercado de Porto Alegre. O documentário conta a história da chagada do batuque no Sul, a partir da chegada do príncipe Custódio. Pesquisas apontam que o RS é o estado com mais centros religiosos de matriz africana. A partir dessa práxis, dialogar com o currículo sobre essas especificidades é reconhecer e legitimar a importância do respeito para com esse povo negro, que secularmente busca seus direitos, e principalmente implementar a Lei 10.639/03 (lei que insere no currículo a história do negro e dos africanos). Tem um ditado dessa matriz que diz: - sem o Bará, sem o Exú, não se faz nada. Pois no panteão africano, Bará é a divindade que abre os caminhos, leva a informação, vibra na cor vermelha e age muito rápido. Apresentar esse documentário num espaço acadêmico em diálogo com a ecologia cosmocena, é a pretensão de referendar essa tradição milenar também como um espaço onde se produz ciência, sendo esse um dos objetivos dessa pesquisa de pós-doutorado realizada na FURG.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE. Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: retratos de uma experiência em Processo. 1. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2014.
- PEREIRA. Vilmar Alves. **Ecologia Cosmocena**: a redefinição do espaço humano no cosmos. 1. ed. – Juiz de Fora, MG: GARCIA edizioni, 2016.

## DA “LEITURA” DO MUNDO DO ALUNO PAULO FREIRE ÀS LIÇÕES DE COISAS, DO SÉCULO XIX: UMA CRÍTICA PERMANENTE ÀS “LIÇÕES DE LEITURA”

*Luiz Gonzaga Gonçalves<sup>1</sup>*

**Palavras-chave:** Cultura dos sentidos. “Leitura” do mundo. Lições de coisas. “Lições de leitura”.

### INTRODUÇÃO

Das vezes que me deparei com o texto de Paulo Freire (2006) para a abertura do Congresso Brasileiro de leitura, realizado em Campinas, em 1981, intitulado **A importância do ato de ler**, algo me intrigava quanto ao papel de seus pais, como primeiros alfabetizadores, e da professora da escolinha particular, Eunice Vasconcelos. Havia exatamente um ponto lacunoso, um lado obscuro, para minha compreensão quando Freire (2006, 15) dizia de sua iniciação à escrita: “a decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular”. Ou seja, ele afirmava ter sido alfabetizado no chão do quintal de sua casa, com as palavras do seu mundo, e não do mundo maior de seus pais. E mais, dizia que o chão foi seu quadro-negro, gravetos, o seu giz. Em sequência, tendo chegado já alfabetizado à escola particular de Eunice Vasconcelos, dizia que nada mudou: “com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2006, 15).

Num movimento de recuar criticamente às experiências mais remotas de sua infância, de seu pequeno mundo, em busca da compreensão do seu ato de ler, Freire celebrou uma retomada absolutamente significativa do seu passado distante, de seu legado cultural. Nele, emergia um menino marcado

1 Professor do CE e do PPGE da UFPB, pós-doutorando em Educação na UFRGS. [luggoncalves@uol.com.br](mailto:luggoncalves@uol.com.br)

por um mundo interior rico de sensações, de percepções, em suas andanças pela casa onde vivia, pelo quintal, pela presença, entre outras, dos pais, dos irmãos, das árvores, dos animais domésticos, dos pássaros, das flores, entre outras coisas. Um menino marcado por uma escolarização inicial que não o afastava das coisas do seu ambiente de vida.

As minhas indagações recorrentes: seria espontânea a decisão que levava os pais, que levava a professora Eunice, a assumirem, em plena década de 1930, a mesma postura educativa respeitosa aos saberes do aluno? Haveria algum legado pedagógico capaz de garantir aquela orientação marcante para o menino Paulo Freire? Seria aquela experiência, como ele até chegou a cogitar, simplesmente uma traição da memória? Como teriam seus pais e a professora Eunice escapado das armadilhas tradicionais das “lições de leitura”<sup>2</sup>? Lembrar que Paulo Freire (ibid., p. 16-17) utiliza a expressão “lições de leitura” ao se reportar à sua condição de jovem professor de português, com apenas 20 anos de idade, preocupado em cultivar a curiosidade de seus alunos. As “Lições de leitura” também não corresponderiam ao que, antes, experimentara como aluno no curso ginásial, com o jovem professor de português, José Pessoa, este que proporcionava uma leitura crítica dos textos. “Lições de leitura” correspondia ao oposto do desvelamento do objeto como desafio à curiosidade e à criticidade do aluno em sala de aula. Estaria mais para uma memorização passiva do objeto de estudo, ou mesmo de uma submissão a bibliografias extensas, mais como ato de consumo, de assimilação, do que de atividade criativa ligada ao universo cultural do aluno.

## **O MANUAL PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS EM LÍNGUA PORTUGUESA E A VISÃO PEDAGÓGICA DE RUI BARBOSA**

Este trabalho tornou-se, portanto, um balanço do que renderam as indagações em torno do livro *A importância do*

---

2 “Lição de leitura” aparece três vezes na obra citada (FREIRE, 2006, p. 16; p. 17; p. 57).

ato de ler (2006), que me levaram a um manual de ensino elementar, conhecido no Brasil no fim do século XIX. Teriam os pais de Paulo Freire e a professora Eunice Vasconcelos algum tipo de aproximação com a proposta do manual de ensino elementar *Primeiras Lições de coisas*, de Norman Allison Calkins (1886)<sup>3</sup>? Manual traduzido para o português graças ao empenho e à visão pedagógica de Rui Barbosa. Da minha parte, esta investigação não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas de fazer aparecer alguns importantes desafios que motivaram o autor a traduzir e adaptar o *Primeiras Lições de Coisas* (1886) ao contexto brasileiro. O Manual de ensino elementar, com 616 páginas, traduzido e adaptado ao contexto do país, por Rui Barbosa, buscava trazer para o espaço escolar as contribuições e perspectivas filosóficas e pedagógicas do legado de Comenius, de Rousseau e Pestalozzi, entre outros. Calkins (1886, p. XVII) iniciava o prefácio da primeira edição do manual com as palavras de Comenius: “não pela descrição oral, mas pela inspeção real dos objetos há de começar o ensino. Por essa inspeção é que se adquire o conhecimento certo das coisas. O que efetivamente se vê, mais depressa se imprime na memória, do que verbalmente expandido ou enumerado cem vezes”. Um pouco a frente, Calkins (ibidem, p. XVII) citava Pestalozzi: “a observação é absolutamente a base de todo o conhecimento. O que antes de tudo, pois, se deve ter em mira, na educação, é habituar o menino a observar exata, e depois a exprimir corretamente o resultado do que observar”. Sobre o manual considerou: “tive para mim como mais útil, ao mesmo passo que consagra essa obra quase em seu todo aos **métodos de ensino**, levar o professor por essa sucessão de lições graduadas a respeito de assuntos com que me ocupei, a compreender os

3 Calkins nasceu em 1822 em Gainsville, estado de Nova York. Educador desde a mocidade, transferiu-se para Nova York em 1846 onde desenvolveu amplo programa de atividades em vista da renovação dos métodos educativos, inspirando-se nas ideias de Pestalozzi. Em 1882 publicou o *Primeiras Lições de Coisas*, manual de ensino elementar para uso dos pais e professores, com o qual acabou ficando mais conhecido, alcançando com este volumoso manual quarenta edições em quatro anos (LOURENÇO FILHO, 1954, p. 65).

princípios em que os métodos corretos de ensino têm seu fundamento” (ibidem, XXIV. Grifo do autor).

Rui Barbosa (1947, X, II, p. 52) seguia na mesma direção: “educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente sem esforço e com eficácia; ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam ao redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola”. O papel do professor passa a ser fundamental, desde que não faça em lugar da criança, mas que a ajude a ajustar a sua apreensão do que está ocorrendo ao redor.

Na tentativa de êxito com este trabalho exploratório, recorri ao paradigma indiciário, especialmente onde Carlo Ginzburg (1989:) propõe um trabalho pensante que se move no sentido de desvendar aspectos obscuros a respeito de eventos já concluídos. Ginzburg (1989, p. 169) entende que tal esforço pode ser traduzido em sentido ampliado como “a capacidade de fazer profecias retrospectivas”. Trabalhos que se voltam para um movimento retrospectivo partem da compreensão de que certos indícios podem fazer emergir aspectos reveladores do passado, elementos de continuidade ou rupturas ainda não considerados em toda sua extensão, em sua riqueza ou, ainda, elucidar acontecimentos ainda não completamente explorados, ou astutamente relegados ao esquecimento.

Um alerta importante: não importa se o movimento é prospectivo ou retrospectivo, para o paradigma indiciário, a tarefa não se completa na habilidade em captar indícios. O fundamental é caminhar para uma visão de conjunto do evento, é buscar meios para identificar traços de uma narrativa complexa, ou como diria Ginzburg, buscar não apenas os fios, ou os fios que estão esgarçados, mas tentar ver os fios na composição de um tapete, como um todo. Talvez, a partir dos sinais ou dos efeitos produzidos, capturados, dar notícias ou interrogar o conjunto de uma obra, onde entram os esforços de muitas mãos, a partir daquilo que se elegeu como foco de atenção e ação.

Lourenço Filho (1954, p. 29-30), em seu livro *Pedagogia de Rui Barbosa*, relatava que este, ao compor a parte inicial de seu parecer/projeto do ensino primário, em 1883, cuidou de recolher dos relatórios da pasta do Império dados numéricos sobre o país. No cálculo que fez, de um total de dez milhões de brasileiros, tínhamos apenas 175 mil alunos. Isso correspondia a menos de 2 alunos por cem habitantes (ibid., p. 30). Dos dados que levantou, de 1857 a 1878, Lourenço Filho diz que Rui Barbosa fez as contas e concluiu: naquele ritmo, o país chegaria a situação satisfatória com o ensino num prazo próximo a 799 anos. Ele fazia ver as grandes distorções do Estado quanto ao investimento em educação, com “apenas 1,99 por cento do orçamento geral, enquanto as despesas militares nos devoram com 20,86 da despesa total (BARBOSA, 1947, tomo I, p. 163-64). O problema do escasso orçamento para a educação e cultura permaneceu sem solução, Manoel Bomfim (2008, p. 149), no início do século XX, considerava monstruoso um país investir recursos majoritários em segurança pública, muito acima de todo o restante dos recursos voltados para cultivar a vida intelectual e cultural da população.

Deve ser lembrado que o ensino primário, o secundário e o normal, nas províncias, eram de responsabilidade de seus respectivos governos<sup>4</sup>. Se a matrícula em 1878 contabilizara 175 mil alunos e a estruturação geral das escolas necessitava de reformas, não é difícil imaginar quantos desses alunos foram ficando pelo caminho. Outras informações importantes: no município da Corte havia 211 escolas, sendo 95 públicas e 116 particulares; dos 12 mil alunos apenas a metade frequentava o ensino público. Esses são números de um total de 400 mil habitantes, dentre eles 70 mil escravos (ibid. 48-49). Para efeitos de comparação, sabia Rui Barbosa: a situação geral do Brasil era muito inferior à situação Ar-

4 O problema do alcance das reformas de ensino estava diretamente relacionado ao Ato Adicional de 1834, que descentralizou o ensino. O governo geral era responsável direto apenas pela manutenção da instrução primária e secundária no Município da Corte, sendo responsável pelo ensino superior em todo o Império (MACHADO, 2005, p. 92).

gentina, por exemplo, que já contava com 5% da população total nas escolas.

## O MÉTODO INTUITIVO E AS LIÇÕES DE COISAS: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

A partir da segunda metade do século XIX, o chamado método intuitivo, também conhecido como lições de coisas, contou com adeptos importantes e fundamentação respeitada como o mais indicado para a educação pública. Isso ganhou efervescência na Europa e nos Estados Unidos, chegou ao Brasil num momento importante e com ênfases interessantes. Acumulávamos um baixíssimo número de crianças, jovens e adultos escolarizados no país quando as discussões internacionais giravam em torno da importância da educação da população, como parte de sistemas nacionais de ensino.

Do Dicionário de Pedagogia e instrução primária, organizado por Buisson, no início da década de 1880, há uma citação tirada do verbete intuição/método intuitivo: “se a intuição é o meio de conhecimento mais natural do que dispomos, é este, entre todos, que convirá ao ensino e por excelência ao ensino primário” (SCHELBAUER, 2005, p. 133). Desta forma, caberia aos professores preparo para saber acolher as coisas do mundo da criança, e o modo como essas coisas eram captadas por sua sensibilidade: “se, dentro da própria intuição, o que há de mais simples e fácil é a intuição pelos sentidos, é esta que deverá servir melhor à instrução elementar e começar de alguma forma a obra da educação infantil em todas as áreas (ibid., p. 133).

Rente a essas orientações, Rui Barbosa, no seu preâmbulo de tradutor do **Primeiras lições de coisas** (CALKINS, 1886, XI; XII), afirmava: “tudo está (...) em reunir o cultivo dos sentidos, o da razão, o da palavra, e encaminhá-los todos no mesmo passo. Na base de tudo avulta a cultura dos sentidos, à qual cumpre recorreremos como o principal instrumento de todo o ensino”. Nesse caso, não é permitido ao professor ver, ouvir, comparar, classificar e concluir pelo aluno. O pa-



pel do professor é o de se colocar a serviço da observação, da experiência da criança em sala de aula, de modo que cultive sua sensibilidade, seu pensamento, sua inteligência em comunicação ativa com o mundo que a rodeia.

Rui Barbosa defendia que, dar vazão à capacidade de observação da criança era fundamental, considerando que: “o princípio vital da reorganização do ensino, que o país anela, é a introdução da ciência no âmago da instrução popular desde a escola” (BARBOSA, 1942, p. 33). Adiantado ao seu tempo, Barbosa projetava nos desafios à sensibilidade e à inteligência e do aluno, adequadamente apresentados nas lições de coisas, um embrião da formação científica. No preâmbulo do manual, ele esclareceu ao leitor que fez mais do que um trabalho de tradução. Alertou a respeito de seu difícil trabalho de adaptação da obra para o português, por exemplo, com relação aos sons da linguagem, aos conteúdos, e ao nosso sistema métrico decimal. Escrevia Barbosa (CALKINS, 1886, XIV): “na tradução fugi, onde convinha, a subserviência literal, para ser fiel ao pensamento do texto. Muitas vezes, quando a reflexão me deparava um equivalente preferível, não duvidei adaptá-lo com as devidas precauções (...).

Rui Barbosa tinha bastante clareza acerca da escola a ser combatida e da escola a ser construída. Para ele, as questões relativas aos processos de aprendizagem, aos fundamentos psicológicos da educação, eram decisivas para superar os fundamentos didáticos e filosóficos tradicionais (CAVALCANTE, 2014, p. 41). Começava pela preparação pedagógica do mestre para se libertar definitivamente do que chamava de hábitos escolásticos. Ele alertava: “sob certas aparências, mais ou menos convencionais, nesta espécie de ensino, o vício do método antigo pode se reproduzir disfarçada e, portanto, ainda mais perigosamente, nas **lições de coisas**” (1947, II, 211. Grifo do autor). A lição não podia converter-se na palavra doutrinal do mestre, mas dar notícia da realidade presente, fugir dos questionários estereotipados dos manuais, fugir do ensino repetitivo e monótono. Caso

isso não acontecesse, desde a infância, corria-se o risco de cair em uma “incuriosidade, verdadeira ferrugem da inteligência” (ibid., p. 211).

O que Barbosa dizia no século XIX antecipa a crítica de Paulo Freire (2006) ao que este chamou de lições de leitura, que é o oposto às lições da “palavramundo”. Como Freire deixou subentendido, as lições de leitura se contrapõem às lições de coisas, estas através das quais ele pôde experimentar, de forma sustentável, a palavramundo, impregnada de sua cultura infantil e da cultura de seus pais. Freire também retomará a crítica do educador baiano ao verbalismo presente na escola e retomará seu apreço à curiosidade da criança e à curiosidade humana em geral, como via de promoção à curiosidade científica (FREIRE 1996). Contudo, nada impede de cogitar que, não apenas o jovem professor Paulo Freire ou o já maduro e mundialmente conhecido professor brasileiro serviu-se da generosa contribuição pedagógica de Rui Barbosa. Quem vai ter argumentos para negar que os pais de Paulo Freire e a professora Eunice Vasconcelos beberam da fonte das lições de coisas? O menino Paulo Freire talvez com isso tenha ficado livre de passar pelo que aconteceu com uma menina norte-americana, conforme anotou Rui Barbosa (1947: v. X, tomo II, p. 43-44): “perfeitamente desenvolvida no estudo escolar de geografia e astronomia, que ficou espantada, um dia, ao saber que o chão do pátio da casa de sua mãe fazia realmente parte da superfície da terra”. No Brasil, do século XX, há uma narração a respeito de um certo professor de ciências que deu uma aula sobre fotossíntese. Não foi capaz de identificá-la no fenômeno acontecendo ao vivo, através de uma samambaia que se contorcia perseguindo a luminosidade irradiada através da janela da sala de aula.

Schelbauer (2005, p. 137) e Silva (2015, p. 211-212) advertem que, naquele período também havia no Brasil um campo de disputa em torno do ensino intuitivo, das lições de coisas. O decreto número 7247 de 1879, de Leôncio de Carvalho, em seus artigos 4 e 9, parágrafo 1º, prescreveu as

noções de coisas como uma disciplina específica do programa das Escolas Normais do Estado. Para Rui Barbosa isso não era concebível, a lição de coisas não era um assunto especial no plano de estudos, era um método de estudos, era uma orientação de ação tendo em vista fins a alcançar, ou seja, o fortalecimento da intuição sensível, intelectual e moral da criança e do jovem. Além disso, circulava pelo país diferentes manuais voltados para as lições de coisas, muitas vezes, sem uma fundamentação adequada como requeria Rui Barbosa. Isso reduzia as atividades docentes à descrição das coisas, algo equivalente ao que Freire chamou de lições de leitura. No caso, havia uma relativização do papel ativo da criança e do peso do seu contexto cultural para compor as alternativas didáticas a serviço da aprendizagem.

## **BALANÇO FINAL DO ESTUDO**

Com a iniciativa da tradução do livro de Calkins, Rui Barbosa tem muito a ensinar: testemunhou às futuras gerações de educadores, de educadoras, de pesquisadores em educação de que não há transplante direto de uma proposta pedagógica de um país para outro, de uma cultura para outra. Com rara percepção pedagógica, visava fortalecer a capacidade de observação da criança como uma forma de fazer germinar a ciência desde a porta de entrada da escola. Soube aproveitar um momento favorável à instrução primária, considerada tema importante no mundo, e com a responsabilização do Estado, para trabalhar por sua difusão, sua obrigatoriedade, laicidade e oferta de ensino a todos. Rui Barbosa não perdeu a oportunidade para a afirmação de uma concepção de educação escolar capaz de servir adequadamente a países como o Brasil, mesmo que o poder instituído não demonstrasse vontade política para sua implementação. Naquele momento histórico, países mais desenvolvidos apresentavam propostas de educação escolar ainda plenamente capazes de serem incorporadas em países como o Brasil, marcados por uma população dinâmica e comunicativa, mas majoritariamente distante dos

recursos provenientes de uma cultura escolar já consolidada. Por último, não apenas Paulo Freire e seus primeiros anos escolares nos levaram em direção à contribuição genial de Rui Barbosa; Darcy Ribeiro (1995), também nascido na década de 1920, cuidou de escrever um paradidático para jovens, intitulado **Noções de coisas** (2000). No livro, fez uma homenagem ao homem que era considerado o mais inteligente do país. Em 1954, Lourenço Filho publicou o livro **A Pedagogia de Rui Barbosa**, neste evidenciou uma Filosofia da Educação para pessoas que sonham e lutam por um Brasil próspero, graças a prosperidade de seus filhos e filhas, indistintamente.

Lourenço Filho associava às aspirações de Rui Barbosa a ideia de progresso pela ação da cultura, com liberdade; para ele, caminho considerado certo para evitar revoluções. Isso não ganharia importância sem uma classe média constituída, da qual ele é dos melhores mensageiros, capaz de propor mudanças pelas vias do saber e acesso democrático aos bens culturais relevantes para a sociedade. Muitas das ideias de Rui Barbosa ficaram para o século seguinte, com uma vitalidade a ser reinventada em nosso tempo.

## REFERÊNCIAS:

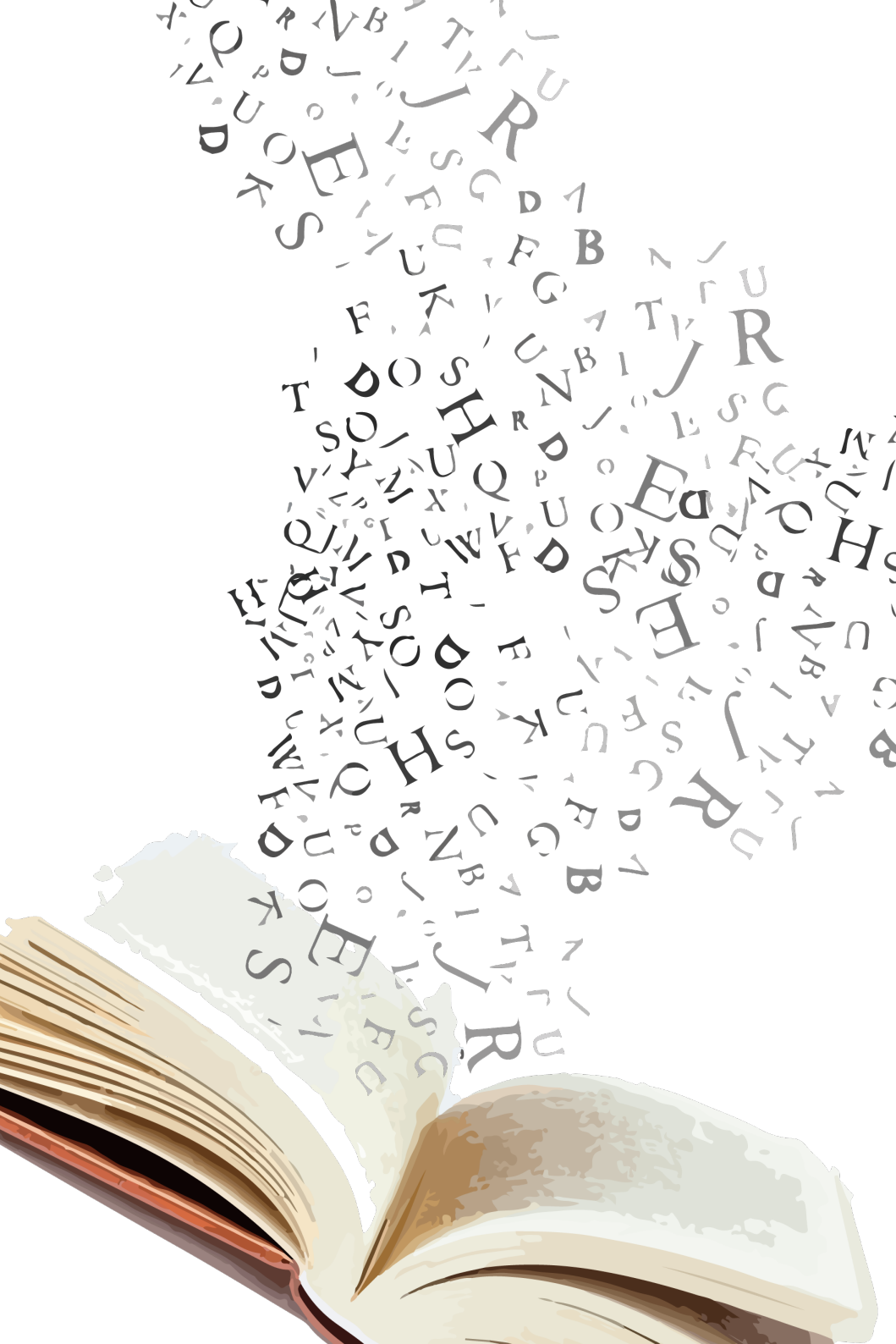
BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras completas**. Vol. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e saúde, 1947.

\_\_\_\_\_, Reforma do ensino secundário e superior. **Obras completas**. Vol. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e saúde, 1942.

BOMFIM, Manoel. **América Latina**: males de origem. [online] Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2008, 291. p. <http://books.scielo.org.br>.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras lições de coisas**: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

- CAVALCANTE, Arilu da S. Lições de coisas e a aprendizagem em Paulo Freire: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Educação de Jovens e Adultos**. Salvador. UNEB. Vol. 2, n. 3. 2014.
- SCHELBAUER, A. R. O método intuitivo e lições de coisas e o Brasil do século XIX. In STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C.. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, V. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler**, em três artigos que se completam. 47 ed., São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia da Letras, 1989.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **A Pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.
- MACHADO, Maria C. G. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate. In. STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C.. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, V. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.
- RIBEIRO, Darcy. **Noções de coisas**. Ilustrações Ziraldo. São Paulo: FTD, 2000.
- SILVA, Edna M. L. da. **Lição de coisas no século XIX e seus rebatimentos para uma educação aberta aos saberes dos educandos**. João Pessoa: Ideia, 2015.



## O SOM É MASSA! PROJETO ADOTE UM COMPOSITOR NA EJA ACOLHE RAUL ELLWANGER<sup>1</sup>

*André Machado<sup>2</sup>  
Marco Mello<sup>3</sup>  
Jaciera Kern<sup>4</sup>  
Rita Viero<sup>5</sup>*

**RESUMO:** Este relato sistematiza a experiência do Coletivo de Educadores e Educandos da EJA de uma das escolas da periferia de Porto Alegre, a EMEF Saint Hilaire, situada na Lomba do Pinheiro. Nele o Projeto Adote Um Compositor é apresentado na edição que homenageou o cantor, arranjador e compositor gaúcho Raul Ellwanger. São destacados traços biográficos e da discografia do mesmo, o processo organizativo de atividades pedagógicas na escola, o diálogo cultural estabelecido e aproximações com referenciais políticos, pedagógicos e estéticos da pedagogia freiriana. Conclui-se com uma reflexão sobre os desafios da EJA em um contexto marcado severamente pelas restrições de direitos e ataques à classe trabalhadora e tentativas de desmonte da

---

1 Uma versão ligeiramente modificada deste artigo foi apresentada no XI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Democracia, escola, campo e cidade - Estratégias de intervenção social e política na Pedagogia da Libertação. Nova Santa Rita-RS, 24 e 25 Nov. 2017.

2 Professor de Música na EJA e junto aos Ciclos de Formação na EMEF Saint Hilaire, Licenciado em Música/UERGS, Especialista em Educação Musical/UERGS. E-mail: andre@quintetopersch.com

3 Coordenador Pedagógico EJA e Professor de Filosofia (III Ciclo) na EMEF Saint Hilaire. Licenciado em História/UFPEL, Especialista em História/UFRGS e Projetos Sociais e Culturais/UFRGS. Mestre em Educação na área de políticas educacionais e curriculares/UFRGS. E-mail: marcoantoniomello@terra.com.br

4 Professora das Totalidades Iniciais na EJA da EMEF Saint Hilaire e Diretora da EMEI Vila Mapa II, Graduada em Matemática (PUCRS) e Pedagogia/Séries Iniciais e Educ. Infantil/ULBRA. Especialista em Projetos Sociais e Culturais/UFRGS e Educação Infantil/UFRGS. E-mail: jacinskern@gmail.com

5 Supervisora Educacional (III Ciclo e EJA) na EMEF Saint Hilaire. Licenciada em Geografia/UFRGS. E-mail: ritaviero@yahoo.com.br

educação pública, a exigir a necessária mobilização e organização dos educadores em distintas frentes para enfrentar tais ataques e defender o direito à Educação de Jovens e Adultos no sistema público de ensino.

**Palavras-chave:** Cultura. Ditadura Civil-Militar. Educação de Jovens e Adultos. EMEF Saint Hilaire. Música. Paulo Freire. Raul Ellwanger.

## INTRODUÇÃO

Adotar significa, entre outras definições, segundo o dicionário Aurélio (AURÉLIO,,: 1986:49), acolher como filho(a), tomar para si, cuidar, aceitar, reconhecer, cultivar... Pois bem, adotamos (temporariamente) o grande músico, compositor e cidadão Raul Ellwanger!. E queremos contar um pouco dessa história fantástica.

## TEMPOS DIFÍCEIS... EXIGEM PROJETO E CORAGEM

Vivemos em um contexto marcado severamente por restrição de direitos da classe trabalhadora, por ataques aos serviços e servidores públicos, por uma agenda reativa imposta pelos setores conservadores em todos os âmbitos. Na esfera educacional em que trabalhamos, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, as políticas levadas á cabo pelo Prefeito Marchezan e Secretário Adriano Neves têm sido marcadas pelo autoritarismo e truculência, restrição de direitos, precarização e desmonte das políticas públicas, além de ataques aos salários e à carreira dos servidores (SIMPA, 2018; ATEMPA, 2017d, 2018) com tentativas, sem sucesso, de acabar com a oferta da EJA no município. (ATEMPA, 2017b).

Nossas respostas têm sido a participação coletiva nos movimentos associativos e sindicais (ATEMPA, 2017<sup>a</sup>, 2017c; MELLO, 2015a; SIMPA, 2017; VIERO, 2008), na rede formativa autogerida pelas escolas e na solidariedade e alinhamento entre aqueles que estão sob o mesmo projeto histórico contra os desmandos dos gestores de plantão. Além do ca-



ráter de denúncia, também temos dado visibilidade às muitas experiências e práticas pedagógicas significativas desde a realidade das nossas escolas (KERN; MACHADO; MELLO; VIERO, 2017), reafirmando nosso compromisso revigorado em torno de uma educação crítica, dialógica e contra-hegemônica, decorridos 20 anos da morte de Paulo Freire<sup>6</sup>. É nessa direção, portanto, que esse relato se insere.

## DO ADOTE UM ESCRITOR AO ADOTE UM COMPOSITOR

O Programa Adote Um Escritor, existente na RME de Porto Alegre, iniciou em 2002 e é resultado de uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e a Câmara Rio-Grandense do Livro. A iniciativa se afirmou ao longo dos anos como uma política pública dirigida aos sujeitos das comunidades escolares municipais. Tem por objetivo o contato dos alunos com autores de obras de gêneros literários diversos e abrange da Educação infantil à EJA. As escolas “adotam” um escritor (local ou nacional) e, para recepcioná-lo, desenvolvem, com os educandos, processos de leitura de suas obras e de criação a partir dessas leituras. Recentemente, em 2017, a nova administração junto a SMED anunciou mudanças no Programa, que geraram forte contestação das escolas, escritores e comunidade ligada ao livro (Alterações no Adote um Escritor incomodam. *Jornal Zero Hora*, 10 de novembro de 2017. p.28).

A partir da experiência bem sucedida com o Projeto Adote Um Escritor, o coletivo de educadores da Educação de Jovens e Adultos da EMEF Saint Hilaire, inaugurou em 2017 a primeira edição do Projeto *Adote Um Compositor*. A iniciativa partiu do projeto de um de nós, da área de Música,

6 O projeto foi objeto de Relato de Experiência no Seminário de Educação Popular: Crianças, jovens e adultos e o legado de Paulo Freire, que aconteceu em 25 e 26 de agosto em Porto Alegre, promovido pelo coletivo de Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação situadas na Lomba do Pinheiro, com o apoio da ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre, do SIMPA – Sindicato dos Municipários de Porto Alegre, do Conselho Popular da Lomba do Pinheiro e do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis.

que propôs a realização do mesmo e a sugestão foi acolhida pelo coletivo<sup>7</sup>. A primeira edição homenageou Raul Ellwanger, um dos principais nomes da música produzida no RS nas últimas décadas.

## CONTEXTO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire situa-se na zona leste de Porto Alegre, na Vila Panorama, parte do bairro Lomba do Pinheiro e próxima à divisa com o município de Viamão, nas cercanias do Parque Saint´Hilaire. Conta atualmente com cerca de 1.200 alunos matriculados, do Jardim até a Totalidade 6, e 90 professores.

A Educação de Jovens e Adultos foi iniciada na escola em 18 de junho de 1996, portanto há mais de duas décadas, no mesmo período em que as obras de construção que ampliavam o atendimento para 600 alunos em três turnos, fruto da mobilização das comunidades locais através do Orçamento Participativo, processo de democratização do uso das verbas públicas, que também envolveram melhorias no sistema de infraestrutura básica; água, luz, saneamento básico, pavimentação e transporte público (EMEF SAINT´HILAIRE, 2011).

Desde 2015, asseguramos a uma expansão considerável de atendimento à Educação de Jovens e Adultos, com a ampliação do número de matrículas, turmas e de carga horária para os docentes, a partir de experiências acumuladas nos anos anteriores e projeto apresentado e aprovado à administração municipal (MELLO, VIERO, GONÇALVES, 2016; EMEF SAINT HILAIRE, 2015). Tal movimento veio acompanhado por uma retomada da proposta pedagógica (PMPA, 1996, EMEF SAINT HILAIRE, 2011), um forte investimento no processo formativo interno, sistematização e socialização de experiências (MELLO, GONÇALVES, WASZAK, 2016), além do

7 Integraram, além dos autores deste paper, o Coletivo de Educadores da EJA: Ana Tereza Kern (Português) André Vargas Machado (Artes), Andréia Martins Piumato (Espanhol), Ednilson Roesler (História), Ellen Luise Schultz (Totalidade 3/Biblioteca), Geovani Machado da Rocha (Matemática), Jacqueline Gomes Nunes Waszak (Ciências), Karoline Cruz de Souza (Educ. Física) e Simone Flores (Geografia),

incremento de iniciativas de diálogo cultural, da valorização e ampliação das noções de leitura - da palavra, do mundo, das imagens, das sonoridades, etc. (FREIRE, 1984; 1989), como a que é aqui destacada.

## **RAUL ELLWANGER: VIDA E OBRA**

Compositor, Arranjador, Cantor e Instrumentista (violonista), Raul Ellwanger iniciou seus estudos musicais no Instituto de Belas Artes, em Porto Alegre. Sua formação inclui cursos incompletos de Direito, na PUC (Porto Alegre), Sociologia na Universidade do Chile (Santiago) e na Universidade Nacional de Buenos Aires (Argentina), além de Música Erudita, no Conservatório Municipal de Manuel de Falla (Buenos Aires).

Raul iniciou sua carreira no final dos anos 1960, no circuito de festivais universitários de Porto Alegre, cidade onde nasceu e foi fundador e articulador da Cooperativa dos Músicos de Porto Alegre. Foi militante do movimento estudantil e integrou a resistência à ditadura militar através da organização VAR-Palmares (Vanguarda Armada Revolucionária). Perseguido, entrou para a clandestinidade e residiu, como exilado, no Chile e Argentina<sup>8</sup>. Retornou ao Brasil em 1977. É hoje uma referência na luta pela afirmação dos Direitos Humanos e junto a Comissão da Verdade e na Rede Brasil Memória, Verdade e Justiça, que investiga os crimes da ditadura militar no Brasil (ELLWANGER, 2009, 2011, 2013; RODEGHERO, 2011).

Sua discografia inclui 13 discos, entre lançamentos solo e participações. Cantares (2016); Cabeça, corpo, coração (2010); Ouro e Barro (2008); Boa maré (2004), Paralelo 30 n° II (vários artistas) (2001); Luar (1992); La cuca del hombre – Abraxas/Buenos Aires/NS Records/EUA, (1986), Portuñol / Todas las Voces/Arg. (1985); Gaudério (1984); Teimoso e vivo (1979,1981); Paralelo 30 - vários artistas, (1978).

8 Em entrevista de história oral, concedida a RODEGHERO (2012), Raul Ellwanger reflete sobre a condição de exilado, dentre os militantes de esquerda, no Chile e na Argentina, entre 1970 e 1977.

Entre seus maiores sucessos estão as músicas “Pealo de Sangue”, “Cigana Tirana”, “Me procura lá”, “Praia do Rosa” e “Eu só peço a Deus”, versão da música de León Gieco, que se tornou símbolo da luta pelos direitos humanos na América Latina. Tem mais de 200 canções, em parcerias consagradas com Pablo Milanés, Ferreira Gullar e Paulinho Tapajós, gravadas por intérpretes como Beth Carvalho, Elis Regina, Mercedes Sosa, Renato Borghetti, León Gieco. Também teve publicado o livro *Nas velas do violão: crônicas, letras e partituras* (2016), que reúne, além de sua obra transcritas nas partituras, relatos autobiográficos e crônicas produzidas por ele.

## TRABALHOS REALIZADOS

Inicialmente realizamos internamente um processo formativo que proporcionou a tod@s os colegas um conhecimento da trajetória e da obrado compositor. Tal processo foi enriquecido com entrevista concedida pelo cantor ao prof. André Machado (ELLWANGER, 2017). Logo após, atividade coletiva, envolvendo o conjunto dos estudantes, deu início as atividades com uma sensibilização e apresentação de um cronograma inicial de trabalho preparatório. .

Ao longo do processo de organização do projeto na escola foram realizados trabalhos específicos nas áreas de conhecimento e por meio da docência compartilhada, com roteiros de reflexão que envolveram músicas, vídeos, charges e textos escritos através dos quais os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a história de vida, a obra artística e as músicas do compositor.

A partir do planejamento do coletivo da EJA foram eleitas algumas das temáticas mais marcantes para aprofundamento da reflexão. Tais opções levaram à seleção de conhecimentos a serem trabalhadas com alunos, entre os quais podem ser listados: Biografia e discografia de Raul Ellwanger; Linha de tempo de sua história de vida e obra; Ditadura Militar no Brasil (1964-1985); Repressão e Tortura; A alternativa do Exílio; Anistia política, Redemocratização do país e o papel dos artistas e intelectuais; Golpe presi-

dencial no Brasil contemporâneo; Reforma Agrária; Conflitos no campo, hoje; Geografia da América Latina; Repressão e resistência às ditaduras no Cone Sul; Canções de amor; Canções praieiras.

Dentre o vasto universo da produção do compositor e músico, selecionamos algumas músicas<sup>9</sup> que foram trabalhadas com alunos, através de audições, leituras e interpretações de suas letras: Quero te ver liberdade (1983); Pealo de Sangue (1979); Canção do desaparecido (1980); Eu só peço a Deus (1984); Moleque bonito (1979); Cigana tirana (1984); Te procuro lá (1979).



9 Em apresentação-depoimento na Assembleia Legislativa do Estado do RS, Raul Ellwanger apresenta e comenta o contexto de produção de algumas de suas canções, sobretudo aquelas produzidas no exílio. Consultar Ellwanger (2011)

Como síntese do trabalho foram produzidos diversos painéis temáticos, a partir dos temas de estudo, da biografia e das músicas do compositor, que foram apresentados e expostos no espaço da escolha em que foi recebido.

## **EJA SAINT HILAIRE ACOLHE RAUL ELLWANGER**

O artista foi acolhido em um clima bastante informal pelos professores e alunos da escola em uma noite fria de junho passado para um bate-papo, apresentação e exposição de trabalhos realizados pelos alunos e professores, além de tocar e cantar alguns de seus sucessos.

A experiência de conhecer a vida e a obra, de admirar sua produção musical, como compositor e intérprete, associado aos aspectos afetivos e políticos presentes na narrativa de Raul Ellwanger certamente foi muito marcante para todos e todas, alunos e professores. Sua abertura e simpatia, a lucidez e a postura política crítica, além do testemunho de participação cidadã em inúmeros momentos críticos, sua opção pelos *"dos de baixo"*, cativaram a todos os participantes do projeto. Se não bastasse, a beleza das suas músicas e a emoção com que as apresentou fez daquela uma atividade memorável!

Ao final do processo, na disciplina de Música, foi solicitado que os estudantes fizessem uma avaliação individual do trabalho realizado e das impressões da visita de Raul na escola. Destacamos algumas delas a seguir:

*O que aprendi com e sobre o compositor? A trajetória dele é incrível (Luna T62), Sempre correr atrás do que se quer. Vencer os próprios medos. Acreditar! (Jéssica. T42). O essencial: como a vida e aluta por direitos e suas vitórias na vida (T62). Aprendi que temos que dar valor a vida e a liberdade. (João Vitor (T42). Eu aprendi o que é ser um refugiado (Paulo César, T42), Aprendi que devemos ter coragem e força de vontade para não desistir assim de nossos sonhos (Natan, T61). Todos nós aprendemos muito com ele (Eduarda, T62). Nós aprendemos muito sobre a Ditadura Militar (Andrey , T51). Ele teve uma vida muito sofrida , mas nunca desistiu.*

Entre os aspectos positivos foram recorrentes avaliações<sup>10</sup> como as destacadas, evidenciando o acerto da experiência: *“Na minha opinião foi um trabalho que valeu cada segundo, pois valeu muito a pena para nós alunos que buscamos um sonho, pois com a história de vida do Raul eu aprendi muito. Inclusive que todo sonho é possível, basta ter fé e acreditar”; “O colégio realmente adotou o compositor, como diz o Projeto”; “Fizemos um bom trabalho, nos preparamos antes...”; “Estava lindo! A organização estava perfeita”, Ele foi muito bem recebido. Todos trabalharam juntos com muita atenção para nada dar errado”, “Todos os profes se ajudaram um ao outro”.*

A história de superação pessoal, artística e política de Raul Ellwanger, ao transformar em positividade e fecundidade os desafios enfrentados certamente *bateu forte* no imaginário dos alunos da EJA, porque não é outro o desafio que os move. Histórias cotidianas marcadas pela exclusão, pela restrição a direitos, pelo desejo e necessidade de afirmar como ser humano, em ser-mais (FREIRE, 1984; ARROYO, 2017) E, para nós, não há dúvida de o quanto a arte é uma ferramenta essencial na afirmação luta contra-hegemônica (WILLIAMS, 2011).

## FREIRE E ELLWANGER

A trajetória de cinco décadas dedicadas à música, desde um período histórico marcado pela efervescência política e cultural no entrecruzamento da participação no movimento estudantil, com a percepção das condições de vida dos trabalhadores, a militância política em grupos de esquerda e a participação como músico e articulador da Frende Gaúcha da Música Popular, na esteira dos grandes festivais de música popular iniciada em 1966 e a grande interregno provo-

10 

---

 Todavia, alguns aspectos negativos também foram destacados, em especial, em se tratando de alunos jovens: “Nossa turma poderia ser mais educada”, “Algumas pessoas brincando, rindo muito e conversando”, “É um cara meio antigo. Muitos não conheciam”, “Faltou um pouco de atenção e respeito”.

cado pela repressão que teve como marco o AI-5, fazem de Raul um personagem ímpar. As utopias que o moveram em diferentes da sua trajetória até a luta em torno da memória e da verdade dos crimes da ditadura na atualidade fazem dele um testemunho de resistência e superação.

Tanto Paulo Freire como Raul Ellwanger viveram, como exilados, no Chile, local-refúgio de militantes brasileiros investigados, processados e/ou condenados por ações consideradas subversivas. Para ambos, em que pese serem de gerações distintas e de Freire ter chegado antes, em 1965, no governo de Eduardo Frei e ter saído de lá em 1969 (TRIVINOS, ANDREOLA, 2001), foi um período marcante, tanto como foi para Ellwanger, a experiência de viver sob o governo da Unidade Popular, sob a presidência de Salvador Allende (1970-1973). Foi lá que Freire escreveu, entre outras, sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, há cinco décadas (FREIRE, 2000). Foi lá que Ellwanger ampliou significativamente sua formação política e estético-musical (RODEGUERO, 2011). Portanto, não é nenhum exagero afirmar que a aproximação de ambos encontra uma convergência e sintonia de projetos políticos e estéticos.

Paulo Freire tem sido um dos autores que se constitui como referência política, epistemológica e ética para nossos trabalhos (EMEF SAINT HILAIRE, 2011). Ele nos lembra de que a realização do diálogo educativo prescinde necessariamente da escuta da palavra do outro, de seu reconhecimento, mas também de sua problematização (FREIRE, 1998).

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos aquela colidiana-



de. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos — trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos —, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2003, p. 15).

Tal assertiva, em uma sociedade cada vez mais marcada pela cultura imagética e sonora, certamente pode ser ampliada para o reconhecimento das culturas populares e a educação musical tem se mostrado um recurso extraordinário para afirmação de possibilidades de apuro do senso ético estético, de busca de humanização e justiça social. O direito do povo à cultura e de questionar o instituído como dominante

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O contexto vivido vem sendo marcado severamente pelas restrições de direitos e ataques à classe trabalhadora. Desde 2015 percebemos uma mudança na correlação de forças entre as classes sociais no Brasil, com a consolidação de um quadro político caracterizado pela ofensiva política, social e ideológica da burguesia sobre a classe trabalhadora e o povo pobre. A burguesia, depois de muitas hesitações, rompeu o pacto de colaboração com o PT. Apostou, desse modo, na coalisão de um novo bloco histórico para aplicar reformas estruturais, restaurar a acumulação capitalista por meio da mercantilização de direitos sociais e tentar contornar a grave crise política e econômica.

A partir do golpe político-midiático ao Estado democrático de direito, perpetrado em 2016, um governo ilegítimo impõe uma agenda conservadora no âmbito econômico-político-ideológico-cultural e a sociedade vê, atônita, um alinhamento às políticas neoliberais e privatistas, claramente orientadas por agências externas (BANCO MUNDIAL, 2017) na lógica do “ajuste fiscal”, que atinge fortemente a educação, a saúde e a cultura e se estendem para afirmar e difundir valores reacionários, xenófobos, racistas e misóginos.

No âmbito local, a omissão do Estado e a ausência quase absoluta de políticas culturais, sob a condução da Gestão Nelson Marchezan (PSDB) vêm transformando Porto Alegre em uma cidade que perde, dia-a-dia, seu maior patrimônio: a afirmação da cultura cidadã. Diante disso, atividades como a relatada adquirem uma especial relevância dentro do binômio resistência/afirmação.

O sucesso da experiência relatada, com a afirmação do papel de artista-compositor cidadão, crítico e engajado em torno das lutas por justiça social, nos leva a convicção que é através de diálogos dessa natureza que a EJA afirma e atualiza o legado freiriano em torno da Educação Popular.

Se os anos de chumbo da ditadura civil-militar parecem distantes (GORENDER, 1988), o protofascismo se avizinha e ganha formas inusitadas na atualidade, afirmando a tese (insustentável) da “escola sem partido” (FRIGOTTO, 2016). É preciso, portanto, resistir a essa avalanche através da boa luta que constrói a consciência crítica. E as lutas, em todas as arenas, inclusive na escola pública popular, por Memória, Verdade e Justiça, reveste-se de profundo significado.

Nessa mesma perspectiva, lembramos o apelo de Arroyo (2017), quando o mesmo afirma da necessidade de recuperar a humanidade roubada dos estudantes jovens-adultos da EJA, em seus percursos tortuosos no âmbito escolar, seja provocado pela o mundo do trabalho, seja pela dura realidade em que estão inseridos.

O ataque sobre a EJA, com a rejeição dos marcos legais e programáticos existentes, restrição de matrículas, asfixia orçamentária, fechamento de escolas, em uma rede pública, não algo isolado e pontual (DI PIERO, HADAD, 2015), mas parte de um projeto perverso mais amplo orientado pela lógica da mercantilização da educação (BALL, 2014; BANCO MUNDIAL, 2017).

A afirmação do direito à educação para jovens, adultos e idosos no âmbito da escola pública exige necessariamente o compromisso dos gestores das políticas educacionais. Os marcos e preceitos legais são referências importantíssimos,

mas sabemos que, no mais das vezes, é necessária a participação popular e a mobilização social<sup>11</sup> para que se assegurem direitos, cobrando do Estado o efetivo investimento nessa modalidade, ainda tão aviltada e sujeita a dissabores nas relações com os gestores (ARROYO, 2017). Esse é o papel dos educadores críticos e contra-hegemônicos (GRAMSCI, 1989), que empunham com vigor a bandeira da EJA pública e popular, plasmada no compromisso com os jovens, os adultos e os idosos da classe trabalhadora que anseiam “ser-mais” (FREIRE, 1984; 2003); e percebem a escola como espaço privilegiado para recomeçar e retomar seus projetos de vida (MELLO, 2015b).

## REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação. Carta-Manifesto da EJA às autoridades municipais na esfera educacional, conselhos de direitos, parlamentares, órgãos de representação associativa e sindical. **Seminário da ATEMPA**: A Rede Municipal em Tempos de Resistência: Em defesa da Educação Pública. Maio de 2017a.

\_\_\_\_\_. **Nota da ATEMPA sobre a EJA de PORTO ALEGRE**. 10 de agosto de 2017b.

\_\_\_\_\_. **Manifestação dos docentes na EJA da RME/POA sobre a jornada de trabalho, reuniões pedagógicas e atendimento aos alunos - base político-pedagógica e legal**. Comissão de EJA/ATEMPA. Porto Alegre, 02 de junho de 2017c.

11 É preciso lembrar que os educadores, através da ATEMPA vêm, desde há muito, pautando a necessidade do cumprimento das obrigações constitucionais do poder público municipal em relação à oferta, manutenção e qualificação da modalidade da EJA (ATEMPA, 2013, 2015, 2017; VIERO, 2008; MELLO, 2015a), tais como a chamada pública permanente, recenseamento da população potencial para a ofertas, recursos humanos e infraestrutura adequada, formação permanente dos docentes e respeito a proposta político-pedagógica vigente.

- \_\_\_\_\_. **A educação resiste!** A Cidade resiste! Boletim da Resistência n. 2. ago. 2017d.
- \_\_\_\_\_. **A educação resiste!** A Cidade resiste! Boletim da Resistência n. 3. mar. 2018.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A:** novas redes políticas e imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo:** Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Vol I: Síntese. nov. 2017.
- DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, v. 35 n. 96, Campinas, maio/ago. 2015.
- EMEF SAINT HILAIRE. **Projeto Político-Pedagógico**. Porto Alegre, 2011. Versão Preliminar. Reprogr.
- ELLWANGER, Raul. A milonga dos vencidos. In: PADRÓS Enrique Serra; BARBOSA, Vânia M.; LOPEZ Vanessa Albertinence, (Orgs.). **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985):** história e memória. v. 2 Repressão e Resistência nos “Anos de Chumbo”. Porto Alegre: Corag, 2009. p. 81-94.
- \_\_\_\_\_. Memórias da Resistência no Rio Grande do Sul – Apresentação Musical de Raul Ellwanger. In: PADRÓS, Enrique Serra; NUNES, Cármen Lúcia da Silveira; LOPEZ, Vanessa Albertinence; FERNANDES, Ananda Simões (Orgs.). **Memória, verdade e justiça:** as marcas das ditaduras do Cone Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2011. p. 105-115.
- \_\_\_\_\_. **Nas velas do violão:** crônicas, letras e partituras. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Dados artísticos e Discografia.** Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/raul-ellwanger/dados-artisticos>>. Acesso em: 28 maio 2017.
- \_\_\_\_\_. **Entrevista a André Machado.** Abr. 2017. Inédita.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário de Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.
- GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas. A esquerda brasileira**: das ilusões perdidas à luta armada. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- KERN, Jaciara; MACHADO, André; MELLO, Marco; VIERO, Rita. O som é massa! Projeto adote um compositor na EJA. **Seminário de Educação Popular**: Crianças, jovens e adultos e o legado de Paulo Freire. Porto Alegre, 25 e 26 de agosto de 2017. Coletivo de Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação/ Lomba do Pinheiro; ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre; SIMPA – Sindicato dos Municípios de Porto Alegre;

Conselho Popular da Lomba do Pinheiro; Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis.

MELLO, Marco. ATEMPA: história e lutas em torno das políticas curriculares. **Revista da ATEMPA**. n. 1, out. 2015a. p. 5-11.

\_\_\_\_\_. Culturas e identidades juvenis na EJA: desafios na formação de educadores. **Revista Conhecer**. Educação de Jovens e Adultos. n. 8. Porto Alegre, 2015b. p. 54-73.

MELLO, Marco; GONÇALVES, Janderson; WASZAK, Jaqueline (Orgs.). **Palavras da EJA**: Muitas faces, tantas vozes, outras palavras. Porto Alegre: EMEF Saint Hilaire. Educação de Jovens e Adultos. n. 1, 2016.

MELLO, Marco; VIERO, Rita; GONÇALVES, Janderson Alex. Com quantas lutas se afirma um direito? Histórias da EJA na escola pública popular. **X Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire**: Democracia, sujeitos coletivos e a Pedagogia da Esperança. Porto Alegre, 25 e 26 de novembro de 2016.

PORTO ALEGRE. PREFEITURA MUNICIPAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico**, n. 8. Em busca da Unidade Perdida. Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular. Porto Alegre, set. 1996 (ed. Rev e ampliada).

RODEGHERO, Carla Simone Um pouco além do concebível: o Chile e a Argentina na memória de um exilado brasileiro. **História UNISINOS**: revista do Programa de Pós Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, v. 16, n. 1, jan./abr. 2012, p. 93-105.

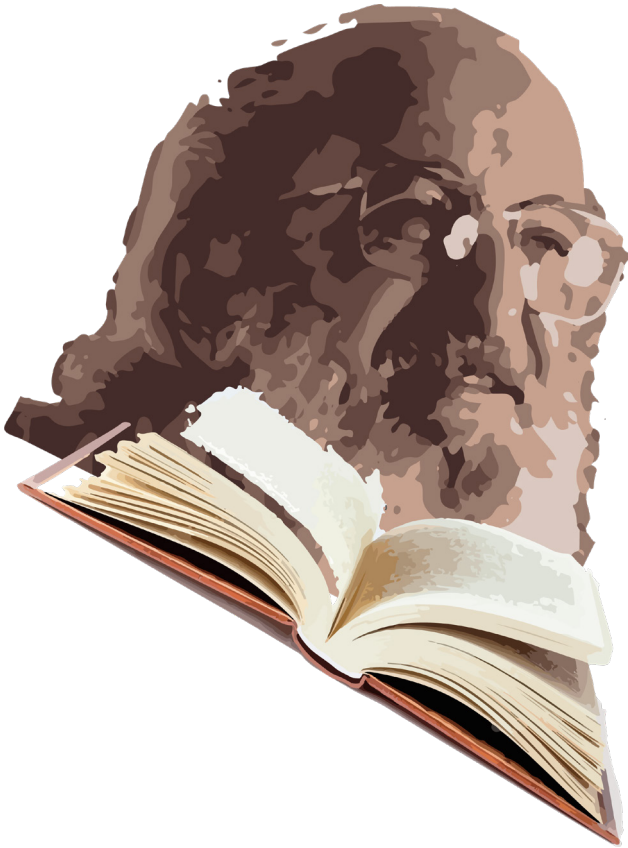
RODEGHERO, Carla Simone; GUAZZELLI, Dante; DIENST-MANN, Gabriel. **Não Calo, grito**: memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

- SIMPA – SINDICATO DOS MUNICIPALÁRIOS DE PORTO ALEGRE. *Marchezan quer acabar com a cidade!.* **Boletim Luta Municipária.** Ed. Extra, set. 2017.
- \_\_\_\_\_. *Ano começa com novos ataques aos servidores.* **Boletim Luta Municipária.** n. 42, fev. 2018.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo; ANDREOLA, Balduino Antônio. **Freire e Fiori no exílio:** um projeto pedagógico-político no Chile. Porto Alegre: Ed. Ritter, 2001.
- VIERO, Anézia. *Educação Popular também se faz na luta: o processo de organização da Comissão da EJA/ATEM-PA.* In: MELLO, Marco (Org.) **Paulo Freire e a Educação Popular.** Porto Alegre: ATEMPA; IPPOA, 2008.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Ed. UNESP, 2011.





## **EIXO 15:**



**Paulo Freire  
e as infâncias**



## A CASA E O MUNDO LÁ FORA: PAULO FREIRE E AS INFÂNCIAS

*Ana Felícia Guedes Trindade<sup>1</sup>*

*Cristiane dos Santos Alves<sup>2</sup>*

*Fernanda Poletto<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Freire e as Infâncias. Cartas. Memória.

### INTRODUZINDO POIÉTICAS: AS CARTAS, FREIRE, CRIANÇA, MEMÓRIAS

Descobrimos a casa e o mundo lá fora, todos e todas nós. Quando pequenos e pequenas, alguém iniciou, conosco, esse processo respeitoso de nos mostrar, em nossas plenas infâncias, a casa, as casas, o mundo, os mundos, por dentro e por fora, a vida, e o mundo mais vasto - o mundo lá fora.

Esse trabalho vai tratar de algo bem assim: um adulto conversará com uma criança, por meio de cartas, sobre a casa e o mundo lá fora. Esse adulto é Paulo Freire, que troca cartas com a sua prima, de 9 anos, durante um dos períodos de exílio político que viveu, na ditadura militar do Brasil. As correspondências começaram a chegar, e uma relação começou a se desenvolver – por uma escrita mediadora e um processo de respeito e amorosidade à Infância daquela criança.

Esse acontecimento provoca-nos a pensar sobre as relações estabelecidas entre Paulo Freire, Infâncias, educado-

---

1 Doutora em Educação (PUC/RS), Cocriadora da Poiesis Espaço Pedagógico Livre e Autônomo, professora de Educação Infantil, 1º ano e curso de formação inicial de professores. Pesquisadora do GEPBIO.

2 Estudante do Aproveitamento de Estudos/Curso Magistério. Membro da Poiesis. Estagiária em Anos Iniciais. Pesquisadora em Infâncias, na Poiesis, pelo GEPBIO.

3 Pedagoga, criadora da Árvore da Vida e produtora e educadora do Projeto A Natureza da Criança. Pesquisadora de Infâncias. Parceira da Poiesis.

ras e educadores de Infâncias, Escola Infantil, Escola Fundamental Anos Iniciais, Pedagogia Freireana para as Infâncias. Não raro, quando produzimos rodas de conversações sobre a práxis freireana, percebemos o quanto existe de distância entre educadores de infâncias e crianças pequenas e os estudos freireanos, o que acabamos escutando, por muito, que Freire desenvolveu um pensamento pedagógico “para jovens e adultos e escola em geral”. Essa afirmação bem injusta e distorcida tem nos levado a iniciar estudos de pesquisa sobre esta questão específica, em nosso pequeno e iniciante grupo de pesquisa da Poiesis Espaço Pedagógico – o GEPBIO, onde desejamos aprofundar estudos sobre a presença forte de Freire no universo das Infâncias. Esse trabalho não tratará, especificamente, dessa preocupação, nesse momento, por estarmos escavando concretudes de relações estreitas da vida de Freire com as crianças. Nessas buscas, desse momento de primeirice de pesquisa, encontramos essa obra, intitulada *A casa e o mundo lá fora*, de Nathercia Lacerda, amparada por duas pesquisadoras, Cristina Laclette Porto e Denise Sampaio Gusmão, publicado pela Editora Zit, em 2016. Por ora, desejamos compartilhar que este recorte faz parte da primeira força desse trabalho, a qual desdobra-se em uma pesquisa maior que o espaço Pedagógico Livre e Autônomo Poiesis/Porto Alegre, intitulada *Paulo Freire e as Infâncias*, vem constituindo, como movimento de fundamentações e colaborações com tudo o que já existe sobre este campo e também no sentido de abrir mais esta discussão para as escolas acessarem com mais clareza estas questões imbricadas. Esse trabalho, deseja conversar, afetiva e politicamente, com a segunda força: as cartas escritas por Paulo Freire à prima Nathercia, de 9 anos, em plena ditadura militar no Brasil. Nesse movimento, desejamos compartilhar a leitura de cada uma das cartas feitas por uma professora que está em seu primeiro ano de exercício docente, com crianças de 9 anos, em uma escola pública de Porto Alegre. As escritas, a seguir, são expressões dessa jovem professora. Os registros a seguir percorrem os olhares dessa professora,

em início de constituição de sua professoralidade, em seus primeiros movimentos como docente, em sua doce-docência de quem inaugura-se, pelas primeiras aulas de sua vida como docente, e emociona-se, profundamente, a cada vez e a cada voz que uma de suas crianças de 9 anos, em média, grita-lhe: \_ professora! Cada carta dessa obra será olhada, registrada, escrita por essa emoção e essas primeirices de também se tornar uma professora, em plena juventude da sua vida. As demais escritas, costuras e colaborações vêm de uma professora com uma experiência de mais de trinta anos com as Infâncias e uma jovem professora, mas autora de muitas bonitezas em relação às Infâncias e às defesas do brincar na vida, na terra, com a vida que há nos quatro elementos da natureza. Em composê muito afetivo, três gerações de docências se encontram e produzem esse trabalho.

## **A PRIMEIRA CARTA – OUTONO DE 1967**

A partir da leitura, reflexão e pesquisa do livro “A casa e o mundo lá fora” de Nathercia Lacerda, é possível analisar o quanto Paulo Freire, em sua primeira carta para sua prima de nove anos, dedica-se em mostrar um pedaço do mundo em que ele, agora, habitava. Nessa carta, Freire conta coisas sobre a natureza, sobre o lugar em que estava vivendo, o Chile, explicando a existência de outras culturas, outros lugares, outras línguas.

(...) Será muito bom quando um dia você puder vir a Santiago. Então, não só você conhecerá outro pedaço do mundo, como verá outras gentes, que falam outra língua, que não é a sua, que tem outros costumes. Mas, sobre tudo, você verá a nós e nós a você (...). É bonito ver a neve caindo em cima da gente. Caindo em cima das árvores. As árvores ficam branquinhas. Parecem até umas velhinhas, bem velhinhas, que já não podem ficar em pé (...). Um dia, eu fui ver a neve cair de perto da casa azul onde moro. Saí de dentro do carro todo agasalhado, com capote, chapéu, luvas, porque fazia muito frio, e fiquei maravilhado como você fica quando mamãe ou papai trazem uma boneca para você (2016, p.50).

Paulo Freire provoca ela a imaginar tudo o que ele descreve, mostrando sua importância para ele e se preocupando com a sua criança, descrevendo como se sente em relação ao menino que foi e aconselhando-a sobre nunca deixar de ser criança, nunca se esquecer da menina que vive nela. Além de tudo isso, respeita o seu direito de criança; em momento algum a infantiliza. Afirma isso quando diz que tem essas conversas com seus filhos com naturalidade. E, por fim, ele incentiva que ela continue escrevendo. Na carta também é possível analisar a preocupação que Paulo Freire tem em relação aos homens que se esqueceram do menino que foram, ressaltando o quanto é importante ter sempre viva a infância, as memórias das crianças que fomos.

(...) É uma coisa boa, Nathercinha, que a gente nunca deixe de ser menino. Os homens atrapalham as coisas, complicam tudo. Não sei se você vai entender isso que vou lhe dizer. Mamãe e Papai lhe explicam melhor. Cresça, mas nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje, que começa a descobrir o mundo, cheia de curiosidade. Se os homens não deixassem morrer dentro deles o menino que eles foram se compreenderiam melhor. Mas eu não quero fazer carta complicada para você. Carta de gente grande. Mas é possível também conversar com menino conversa como esta. Assim eu converso com Joaquim e Lut. Toda vez que eles querem conversar. Da mesma maneira, toda vez que você queira conversar comigo, me escreva. Você hoje é a mais nova de minhas amigas que me escrevem sempre (2016, p.51).

## **A SEGUNDA CARTA – JUNHO DE 1967**

Na segunda carta, Paulo Freire fala sobre a cidade, sobre a natureza, a estação do ano, sobre como ele se sente menino novamente, relatando suas vontades, fala como se tudo estivesse muito presente em sua vida, mostra sua preocupação de que Nathercia nunca se esqueça de sua menina, ao mesmo tempo em que faz nos refletir sobre como estamos nutrindo a nossa criança interior, instigando-nos a

buscá-la sempre, por meio da reflexão sobre as crianças que fomos e nossas memórias.

(...) Às vezes, eu me sinto como se fosse um menino também. Tenho vontade de correr. De brincar. De cantar. De dizer a todo mundo que gosto de viver. Você nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje. A menina que você é hoje deve acompanhar a mocinha que você vai ser amanhã e a mulher que será depois (2016, p.55).

## **A TERCEIRA CARTA – OUTUBRO DE 1967**

A terceira carta traz alguns traços de tristeza, expressando o quanto é importante sorrir, rir, ter alegria de viver. Paulo Freire escreve: “O mundo seria mais bonito se os homens pudessem rir como as crianças”. Conta sobre aquelas crianças que não podem rir, f que sorrir não é apenas mostrar os dentes e, sim, “expressar uma alegria de viver, uma vontade de fazer coisas, de transformar o mundo, de amar o mundo e os homens”. Preocupa-se em lembrá-la que “há crianças que não podem rir”(2016, p.57). Escreve sobre a importância do brincar, de como gente grande se esqueceu de quando era criança e brincava, de como gente grande fica brava quando as crianças querem brincar, fala para ela nunca se esquecer de brincar porque brincar é tão importante quanto estudar. E lembra: “(...)brincando a gente aprende muito, mas é preciso também estudar seriamente. O jeito é equilibrar o brinquedo com o estudo” (2016, p.64). Paulo Freire expressa ainda que largou tudo o que estava fazendo para poder escrever a ela, dizendo: “Deixei, por um momento, o estudo de um livro novo que estou escrevendo, para conversar com você”(2016, p.58). Pede que ela continue escrevendo a ele e usa a expressão “Converse comigo”, como se os dois estivessem muito próximos, mesmo com a demora das cartas chegarem. Ele se colocava como igual nas conversas, sempre afirmando ser uma conversa entre amigos, demonstrando cuidado com a criança no mundo. Fala sobre a perda do pai de Elza, lá no recife, longe deles, e o quanto ela ficou adoecida por esta perda. Ele escolhe, para

escrever esta carta, um dia de primavera, “com um sol mansinho que quase deixa a gente olhar para ele”(2016, p.58). Reflete sobre a natureza, falando de cores, flores e, por fim, promete enviar um cartão postal, “o mais bonito que ele encontrar”(2016, p.58).

### **A QUARTA CARTA – AGOSTO DE 1968**

Na quarta carta, Paulo Freire não escreve muito, porém deixa claro que Nathercia continue escrevendo, expressa que: “Depois de muito tempo recebi uma cartinha sua que me trouxe muita satisfação”(2016, p.60). Ele escreve sobre que “a seca no Chile ameaça com a fome grande parte da população” e também comenta que a Cordilheira dos Andes está completamente desnuda, sem gelo, como se fosse verão. Fala da visita de sua filha, Madalena Freire, dos meninos que estão bem e de Elza. Pergunta pelos seus estudos, conta que visitou Paris e Roma, enviando abraços aos familiares. É uma carta curta, porém cuidadosa e atenciosa.

### **A QUINTA CARTA – JANEIRO DE 1969**

A quinta carta Paulo Freire é uma escrita para Nathercia e Edith Maria, Inicia falando dos cartões de festa que recebeu, escreve dizendo da carta que enviou para a mãe dela no fim do ano. Então, volta a falar da natureza, do verão lindo que estava fazendo em Santiago, dizendo que estava acostumado com o inverno e sente falta. Em suas cartas, percebe-se sempre algo relacionado aos estudos, ao brincar e à natureza. Ele expressa para as meninas: “Vocês vão ver que a gente nunca para de estudar”, contando o quanto tem estudado e trabalhado – muito (2016, p.64). Então, fala sobre o brincar e sua importância, expressando que tanto o estudo e o brincar devem andar juntos.

Vocês vão ver que a gente nunca para de estudar. Há sempre muita coisa para a gente aprender, mas a vida não pode ser só estudo. A gente também precisa brincar. Até quando a gente já está grande,



como mamãe, papai, como eu que já estou ficando de barba branca, a gente precisa brincar, Só que o brinquedo da gente grande, às vezes, não é igual ao dos meninos. E também tem gente grande que fica zangada quando os meninos querem brincar. Essa gente grande se esqueceu de quando era menino. Brincando a gente aprende muito, mas é preciso também estudar seriamente. O jeito que tem é equilibrar o brinquedo com o estudo. Espero que vocês façam sempre assim (2016, p. 64-65)

## **A SEXTA CARTA – OUTUBRO DE 1969**

Na sexta e última carta, ele expressa a falta que sente de conversar com Nathercia, pois já fazia muito tempo que não se escreviam, mas ressalta: “Quando se é amigo não se contam as cartas, nem tempo, nem nada. A amizade da gente esta acima de tudo” (2016,, p.68). Demonstrando seu afeto por ela, e a delicadeza que ele tinha ao escrever, lhe diz que a amizade está acima de tudo. Ele usa a palavra *linda* para falar sobre as folhas amareladas, amarelo-verdes, roseas, do outono, em Cambridge onde estava morando, neste ano. Fala sobre a neve, do frio que era muito maior do que Santiago. Pergunta como ela estava nos estudos, manda beijos e abraços para os familiares e pede que diga a eles que “está sempre pensando em todos” (2016, p.69). Junto à carta, enviou um cartão dos primeiros homens a pisar na lua. Envia o endereço particular, o qual quase não aparece, por estar escrito com caneta mais clara, para manter o máximo sigilo possível, afinal a ditadura do Brasil ainda perseguia, triste e perversamente Paulo Freire.

## **OS FIOS CONTÍNUOS DA VIDA**

Dez anos depois da sexta carta compartilhada nesta obra, Paulo Freire pôde voltar ao Brasil. Escreve, assim, Nathercia, lembrando esse momento:

No ano de 1979, alguns exilados políticos puderam, finalmente, voltar ao Brasil. Entre eles, Paulo. Na-

quele ano, eu estava na universidade. Lembro-me de estar com minha irmã, indo para o aeroporto Viracopos, em São Paulo, receber Paulo. Íamos cantando. Foi um dia de emoções quentes e de reencontro com parentes que nunca mais havíamos visto. Nesse dia, abracei Elza, Madá, Mima, Fâ, Joaquim e Lut. No momento em que vi Paulo, vi também Paulo Freire. Ali, ele não era mais simplesmente o primo-tio-amigo para quem eu escrevia quando menina. Cercado por uma multidão de pessoas, entre jornalistas, fotógrafos, estudantes, professores, amigos e familiares, estava o conhecido educador tanto tempo afastado de sua terra. Quando consegui me aproximar. Ele sorriu, me abraço e disse: “- Nathercinha, você me escrevia quando era pixotota” (2016, p.72)

Na sequência do livro, muitos anos depois, em 2012, Nathercia teve um desejo de escrever uma carta para Paulo Freire, “uma carta de hoje”, como bem falou, em plena primavera de 2012. Escreveu sobre muitos assuntos, mas um, da menina que fora, escreveu assim:

(...)A menina que você conheceu segue comigo com vivacidade. Em meu trabalho com crianças, o que mais gosto é de peraltar brincadeiras e histórias em escolas, praças, ruas, pátios, quadras, chãos de terra, de areia, de grama, de cimento e de asfalto, junto com muitas gentes: amigos de caminhada, crianças, professores, famílias, mais velhos (que guardam saberes aprendidos na lida dos dias), quilombolas, caçaras, indígenas...muitas gentes.

Estou feliz em voltar a escrever para você depois de tantos anos!

Aguardo notícias suas em uma folha que cai, em um voo de pássaro ou em um desabrochar de flor em minha janela. Um longo abraço, Nathercia e Nathercinha (2016, p. 77).

Conta ela que, “no dia seguinte àquele em que escrevi a carta para Paulo, uma violeta nasceu em um pequeno jarro na minha janela” (2016, p.78).

Madalena Freire, filha de Paulo Freire, que acompanhou a produção desse livro de cartas, escreveu uma carta

à Nathercia, após a primavera de 2012, agradecida, emocionada por trazer tantas memórias, em especial uma, que foi a lembrança de Nathercia, que disse: “Um dia, Paulo sumiu”.  
Escreve Madalena Freire:

(...)Esse foi, sim, um dia traumático, de muita tensão. Tia Stela, irmã de meu pai, foi à Urca, para se despedir. Todos estavam reunidos na sala numa tensão que se podia cortar com a faca! Eu vim do recife para o Rio de Janeiro, para ficar na casa de minha tia, em Campos dos Goitacazes, pois, como eu havia participado da campanha de alfabetização em anjos e no recife, também estava sendo procurada. Minha mãe me botou no avião e me mandou para a casa do Tutu e da Nathercia. Num fim de tarde, meu pai saiu com alguém – não lembro quem era – direto para a embaixada da Bolívia. Da casa da Urca, portanto, ele foi para um território não mais brasileiro, apesar de estar em terras do Brasil. Aquele foi o último dia em que Stela o viu (...) (2016, p.83).

Assim, esses primeiros olhares vão se encerrando, provisoriamente, como uma dor e como um chamego, de quem leu, com muita emoção essas correspondências de um homem que viveu e vive entre nós, toda a vez que pensamos liberdade, autonomia, reflexão crítica, amorosidade, defesa da vida, e que precisou sair de sua terra porque havia sonhado e construído um modo radical, real e contextualizada-mente política de alfabetizar os milhões de pessoas que não sabiam ler e escrever – porque as ditaduras, de quaisquer ordens, amordaçam a palavra, o sentir, o corpo, a expressão, as liberdades, o viver e enquanto não vão banindo os sonhos, os inéditos possíveis, os pensamentos críticos, não sossegam. Como um chamego em Freire, vamos finalizando esse pouso-pausa sobre as cartas, agradecidas, por ler tanta ternura escrita dedicada a uma criança, que foi o mesmo respeito que demonstrou sempre pelas suas crianças de casa - seus filhos - e pelas crianças brasileiras, pensando, para elas, uma Educação que defendesse as suas vidas, liberdades, dignidades, infâncias.

## **FINALIZANDO, PROVISORIAMENTE, ESSES DESVELAMENTOS**

Ao pensar nas seis cartas percebemos que, aos poucos, Paulo Freire foi descrevendo suas dores, a desigualdade dos adultos, foi abrindo o seu mundo a uma criança, escrevendo o quanto os homens estão desabilitados das crianças que foram (2016, p.82-83). Ele queria trazer à Nathercia menina um mundo maior àquele que ela habitava. As cartas nos encantam, o livro por inteiro, todo trabalhado em cores, fotografias, memórias, lembranças, retalhos, saudades, histórias, retratando-se como um tesouro, que de fato é, que existiu e existe, se fez e se faz como uma relíquia enquanto vida vivida, enquanto memória que ficou, registro que chega até nós. Nele há uma preocupação de se contar a história desde o início, de se fazer uma viagem no tempo, na meninice de Nathercia, lembrando-se lá, desde seus avós, fazendo com que houvesse provocações para as memórias de Nathercia. Nele tem desenhos da casa onde ela morava, retalho da toalha da mesa, flores, árvores, pássaros carregando as cartas, fotografias dela ainda criança, ressaltando as cores das roupas bem estampadas, fotografias de seus avós, de seus pais, irmãos e primos, fotografias de Paulo Freire com seu avô Lutgardes (sobrinho e tio).

As imagens das cartas também estão no livro, com a letra manuscrita de Paulo Freire, vivinhas, um verdadeiro tesouro para todos nós, que acreditamos em suas pedagogias e no patrimônio que deixou, por todos os tempos e para todos os tempos, inclusive os tempos sombrios.

E todas essas cartas, imagens, fotografias, cores e paisagens são frutos das memórias e das lembranças de Nathercia, de seu acervo mais afetivo, de sua criança interior muito viva, de seus pensamentos de educadora que é e que trabalha com as infâncias, pensando como fazer para que este livro de memórias afetivas chegasse até nós, colaborando em nossas percepções sobre as crianças e no quanto elas são, de fato, as naturezas mais vivas da vida humana.

Nessa história freireana que desperta a vontade de saber, a emoção da vontade de viver, de lutar, de acreditar, de amar a vida e vivê-la em coletivos solidários e amorosos, continuaremos a pesquisar todo acontecimento, toda concretude, todo traço, todo o maravilhamento das relações estabelecidas entre Freire e as infâncias. Por ele, por nossa criança interior e por todas as infâncias do mundo.

## REFERÊNCIAS

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**. Pesquisas de Cristina Laclette Porto e Denise Sampaio Gusmão. Rio de Janeiro: Zit, 2016.



## **A CONSTRUÇÃO DA DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM E AS RODAS DE CONVERSA**

*Janaína Horn Schmidt<sup>1</sup>*

A linguagem é um sistema de signos criados pelo ser humano a partir da necessidade em comunicar-se. É um instrumento histórico e cultural, visto que, ao longo da história da humanidade, o homem estabeleceu formas de se comunicar e de se relacionar. Neste sentido, é uma atividade constitutiva da formação humana e uma configuração histórica de organização da sociedade.

Já desde o nascimento, o bebê está em contato constante com a linguagem e mesmo sem o domínio da fala relaciona-se através de choro, sons e gestos. Ao inserir-se na educação infantil, a criança aprimora sua comunicação e passa a manter relações sociais com os demais sujeitos da escola. Aos poucos, vão surgindo as primeiras palavras, até a constituição das frases e da construção de um vocabulário mais amplo.

Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo é compreender a influência das rodas de conversa e da dialogicidade no desenvolvimento da linguagem na educação infantil. A hipótese inicial é a de que as rodas de conversa favorecem o desenvolvimento da linguagem e além disso, propiciam a formação da criticidade na criança.

Os procedimentos metodológicos utilizados basearam-se na sistemática da pesquisa bibliográfica, por meio da análise das contribuições dos autores que se dedicam no estudo da educação da infância e as rodas de conversa na educação infantil (KRAMER, 1991; BARBOSA, 2008). Além disso, esta investigação apoiou-se nas contribuições freireana-

1 Mestra em Educação nas Ciências e licenciada em Pedagogia pela UNIJUI. Professora do departamento de Pedagogia da Faculdade Três de Maio - SETREM. Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de Santa Rosa/RS. E-mail: janaina\_horn@hotmail.com

nasno que se refere à dialogicidade (FREIRE, 1992; 2003). O estudo também contou com análise das políticas públicas para a educação infantil (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006) que orientam as práticas pedagógicas para esta etapa de ensino.

No entanto, a perspectiva teórica que dará apoio está amparada no pressuposto de que as rodas de conversa e os diálogos são cruciais para o desenvolvimento integral<sup>2</sup> da criança. Sendo assim, o estudo acerca da linguagem, das rodas de conversa e da dialogicidade são imperativos, visto que, é na infância, mais especificamente, que se estabelecem as principais etapas do desenvolvimento linguístico.

Para Vigotski (2000), é por meio da interação que as crianças desenvolvem o pensamento e a linguagem. Neste processo, a comunicação oral é determinante, em virtude de que favorece o desenvolvimento da linguagem e, além disso: a dialogicidade promove a constituição das crianças enquanto seres humanos críticos e capazes de pensar e mudar o mundo.

Nesta perspectiva, é importante que a escola infantil assuma a concepção de criança já estabelecida nas políticas públicas para a educação da infância, mas que ainda é um desafio ao ser representado no cotidiano da escola. Esta concepção concebe a criança como “[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2006, p. 08). Cabe compreender a criança como um sujeito ativo na escola, na família e na comunidade.

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico (KRAMER, 1991, p. 79).

---

2 Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a educação infantil tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2013).



No entanto, a criança é um sujeito histórico, que está vivendo num tempo, numa classe social e num contexto social. Ela não pode ser ponderada como uma cidadã que virá a ser futuramente, mas que está construindo a sua história. O lugar da criança é social, e ela tem uma ação política a desempenhar na escola, na vida e na sociedade.

Nas rodas de conversa, as crianças adquirem conhecimentos através de conversas diálogos e discussões em um processo de reflexão contínuo (BARBOSA; HORN, 2008). Ao assumir essa concepção, a escola assume práticas significativas, garantindo os direitos das crianças. Neste processo, passa a ser ouvida e participa das tomadas de decisões. Além disso, essas práticas importantes favorecem a aprendizagem do diálogo, da reflexividade e também do saber ouvir o que o outro tem a contribuir.

No que se refere à atividade dialógica, Freire (2003) destaca que não podem dar-se fora do contexto do processo de ensinar e aprender: o amor, a criticidade e a esperança. Para o autor, sem eles, é inapropriado que se estabeleçam relações dialógicas na escola comprometida com a transformação do mundo. A esperança e o amor são necessidades oncológicas na luta pela libertação da opressão e na transformação social. Sem amor não há esperança (FREIRE, 1992).

O exercício do diálogo nas rodas de conversa promove o desenvolvimento da linguagem na criança de até cinco anos de idade, período em que está em constante maturação. Além do mais, essa prática desenvolve a criticidade, a argumentação e a formação da dialogicidade. Bombassaro (2010), destaca que a roda de conversa é um conteúdo-linguagem que deve ser aprendido tanto pelas crianças quanto pelos seus professores e que tem estruturas e regras de funcionamento.

Segundo Freire (2003), a relação dialógica está diretamente vinculada à fala, o pensamento e à ação, às práticas sociais. Diante disso, a prática do diálogo na educação infantil é um momento em que a criança tem a liberdade

para expressar através da fala seus pensamentos, opiniões, experiências vivenciadas e suas formas de compreender o mundo.

A proposta de educação problematizadora que aponta Freire (2003) remete à construção de ambientes educacionais infantis em que as crianças tornam-se sujeitos ativos, capazes de conscientização e de estabelecer diálogos críticos, adotando ações para a transformação.

Assim, a escola supera uma compreensão de educação bancária que por muito tempo esteve enraizada no cotidiano das instituições em que a criança era concebida como uma “tábua rasa”, um sujeito a “vir a ser”, oprimido, em muitas situações pela própria escola. Assim, a escola rompe com a cultura do silêncio (FREIRE, 1992), construindo sua história e refazendo o mundo.

Contudo, é possível concluir que as rodas de conversa são imperativas na educação infantil, pois este período de formação da linguagem, favorecem o aprimoramento de suas habilidades de fala e comunicação. Além disso, são práticas em que as crianças expressam sentimentos, opiniões, curiosidades, inquietações e apresentam sua forma de ver e pensar o mundo, pois, segundo Freire (1992) uma das tarefas da educação e da Pedagogia da Esperança<sup>3</sup> é possibilitar o desenvolvimento da linguagem como caminho da invenção da cidadania.

Constatou-se que as rodas de conversa no cotidiano das instituições de educação infantil são práticas necessárias que possuem um caráter problematizador. Sendo assim, essa proposta de educação também é libertadora, pois valoriza as crianças como sujeitos capazes de realizar reflexões acerca do mundo, de ensinar, aprender, dialogar e construir conhecimentos através das linguagens dos envolvidos no processo. Possibilita ainda, a formação humana da criança, que por muito tempo na história da educação brasileira foi oprimida, dando-a a liberdade de dialogar numa perspecti-

3 Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. É um livro escrito com raiva, com amor sem o que não há esperança (FREIRE, 1992).

va democrática, adotando ações de mudança e transformação da realidade social.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C; HORN, Maria da G. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOMBASSARO, Maria C. **A roda na educação infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar**. 2010. 96 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra. 2003.
- KRAMER, Sônia (coord). **Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



## A CRIANÇA AUTÔNOMA: REFLETINDO AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

*Luciana Rita Bellincanta Salvi<sup>2</sup>  
Solange Maria Alves<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Autonomia. Educação Infantil. Paulo Freire.

### INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um período da vida da criança, no qual ocorrem grandes transformações, tendo em vista a promoção de ações educativas que privilegiam o desenvolvimento integral nos aspectos afetivo, social, motor, físico e cognitivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009) orientam um currículo voltado à promoção de práticas educativas que articulem as experiências e saberes que as crianças carregam consigo, “com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2009, art. 3º), respeitando a historicidade de cada uma, os direitos e as especificidades desse ciclo de desenvolvimento.

Nesse viés, desde cedo as crianças são incentivadas a optar, fazer escolhas participarem ativamente das decisões

---

1 A discussão do tema da autonomia em Freire com vistas as contribuições na Educação Infantil, apresentada nesse resumo expandido, encontra-se vinculada a pesquisa que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado, na linha de Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos.

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Agência de fomento: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU). Contato: luciana.salvi@gmail.com.

3 Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Contato: solange.alves@uffs.edu.br ou solangesol13@gmail.com.

acerca de situações que emergem no contexto ao qual estão inseridas. São essas experiências sociais que possibilitam a construção e a apropriação da autonomia, uma vez que ela é promotora da participação social, da libertação e do exercício da cidadania.

O estudo, em tela, propõe uma reflexão crítica sobre a promoção da autonomia do sujeito no âmbito da práxis pedagógica com a infância na perspectiva da Pedagogia Freireana, utilizando o referencial teórico da obra de Paulo Freire como aporte teórico principal do objeto de estudo, que neste trabalho, é cotejado com as DCNEI e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), configurando assim num estudo bibliográfico e documental.

O movimento de análise realizado até o momento aponta para a positividade das contribuições de Freire para a Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento da criança autônoma. Do que, podemos inferir desde já, resulta um aporte fundamental para a organização da práxis educativa com crianças tendo em vista a construção de subjetividades livres, democráticas e solidárias, pautadas pela criticidade, alteridade e justiça.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Nas circunstâncias do cotidiano infantil, emergem múltiplas possibilidades do educador promover uma prática educativa que se volte à promoção da autonomia da criança. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 39), “[...] o exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno”, o que, a nosso ver, coloca a autonomia como um princípio fundamental que sinaliza para a organização da Educação Infantil como espaço-tempo de exercício da cidadania que se constrói por meio da participação, do diálogo, da discussão, da contradição, da aceitação vivenciada nos espaços e nos tempos do cotidiano escolar. A autonomia desenvolve a responsabilidade sobre a tomada de decisão. Ela representa a conquista da independência e

relaciona-se aos cuidados físicos e ao bem estar, bem como a autonomia cognitiva do pensar, do experimentar, do descobrir e do aprender.

Contribui com essa discussão Brasil (2009), ao assinalar que o princípio ético da autonomia deve<sup>4</sup> ser respeitado pelas propostas pedagógicas de Educação Infantil, possibilitando “[...] situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2009, art. 9º, item VI). Todavia, este documento de orientação curricular não confere maiores indicativos de aprofundamento deste tema.

É pertinente ressaltar que realizamos a opção por não promover as discussões dos princípios de autonomia com vistas as abordagens contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, pois foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério de Educação (MEC) em dezembro do ano de 2017, portanto, qualquer análise neste sentido, pode ser considerada precoce tendo em vista que os estudos e pesquisas relativas a BNCC, principiaram recentemente, não havendo subsídios suficientes para a realização de uma possível análise.

Dessa forma, partimos então para o aprofundamento da discussão dos princípios da autonomia, que a partir de agora, serão ampliados com vistas as contribuições de Freire, procurando estabelecer diálogos entre o autor e este princípio tão caro à infância.

Freire, ao longo de sua obra, assinala recorrentemente que a educação precisa se constituir como espaço de promoção da problematização, possibilitando dessa forma aos sujeitos, o desvelamento da realidade ao qual estão inseridos, por meio da realização da leitura de mundo. A proposta educativa de uma pedagogia problematizadora e libertadora dos sujeitos coloca-se como força de resistência e esperança que luta contra uma concepção bancária de educação,

---

4 A expressão “deve” foi extraída do documento pesquisado.

a qual ainda é, uma realidade presente em muitas escolas no mundo, infelizmente o Brasil não foge a essa regra. Nesse sentido, Freire (2017), propõe romper com a concepção de educação bancária vigente que é promotora de ações em que ocorrem,

[...] o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2017, p. 82, grifos do autor).

A denúncia realizada por Freire (2017), acerca de uma educação bancária, nos possibilita a reflexão de como ela se materializa no cotidiano da Educação Infantil, onde é possível traçarmos este cenário. Nela o educador assume o protagonismo do processo de ensino e de aprendizagem, ele é o sujeito que: educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, nega a liberdade e impõe aos educandos a condição de meros objetos do processo, que são vistos como seres da adaptação, do ajustamento, que são exercitados para armazenarem os depósitos de conteúdos que são realizados.

Na concepção bancária, as crianças da Educação Infantil tornam-se alvo do adestramento de seus corpos e de suas mentes, sendo-lhes inculcadas a docilidade, a mansidão e a subserviência, sendo assim, “[...] tanto menos desenvolverão em si a consciência de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”. (FREIRE, 2017, p. 83). São negadas as necessidades das crianças de se movimentarem, de brincarem, de se expressarem, de dialogarem, de relatarem as suas considerações sobre aquilo que acontece em seu entorno que lhes provoca alegria, satisfação, segurança, conquista, descoberta ou medo, aflição, tristeza, ansiedade, desesperança, insegurança e incertezas.

Voltamo-nos novamente à atuação das educadoras na perspectiva de uma educação bancária, que imobiliza e



enclausura as crianças em nome do apregoamento de um ensino propedêutico para o Ensino Fundamental que muitas vezes restringe a vivência plena da infância ao conhecimento do mundo das letras e dos números, descolando assim, o processo de ensino e de aprendizagem dos contextos sociais e culturais aos quais as crianças encontram-se encharcadas pelas experiências que fazem parte de seu cotidiano, impedindo-as de realizarem as suas leituras de mundo com a proposição de práticas pedagógicas, muitas vezes ditadas pelo próprio sistema de ensino, que desconsidera as especificidades e necessidades peculiares desta etapa de desenvolvimento humano.

O objetivo do processo educativo encontra-se restrito à preparação dessas crianças para o Ensino Fundamental. Dessa forma, por meio da educação bancária, os educandos estarão em processo preparatório constante para atuarem numa sociedade produtiva e consumidora, lançando no mercado “produtos” que se destacam pelo individualismo, pela polivalência, pela produtividade, pela pró-atividade, pela poliflexibilidade e pela competitividade, moldando-os aos altos padrões de exigência do mercado capitalista que é responsável pela apreensão da subjetividade dos educandos.

Freire (2006), afirma que a educação precisa promover a autonomia dos educandos, consistindo num princípio educativo central e promotor da participação social, entretanto temendo a forma como a lógica mercadológica, pudesse vir a se apropriar deste princípio, vindo a distorcê-lo em torno de seus interesses próprios, ele constrói a seguinte crítica,

É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 2006, p. 14)

Ao delimitar, numa das poucas vezes que realiza de maneira direta, o que é a autonomia, Freire (2006), assinala que ela consiste num processo de construção que é próprio de cada sujeito e se consolida, mediante as relações sociais tecidas com outros sujeitos em espaços e tempos históricos e culturais, partindo da premissa que os sujeitos são históricos e que produzem e são produzidos pela cultura.

Sendo assim, Freire (2006) afirma que,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2006, p. 107)

Dessa forma, ao vivenciar experiências que estimulem as crianças a decidirem e a assumirem a responsabilidade sobre as decisões, elas começam a experienciar a liberdade que começa a subsidiar as decisões que tomam por si próprias. Portanto, compete aos educadores em situações formais de aprendizagem vivenciadas na escola ou aos familiares, no convívio do lar, promoverem situações onde seja possível ao sujeito construir a sua subjetividade autônoma.

A autonomia se constrói em todas as circunstâncias. Não há ações que podem ser classificadas em mais ou menos importantes, pois esse é um critério singular atribuído pelos sujeitos, mas não há como negar que as grandes decisões se alicerçam em todas as experiências, até mesmo nas mais simples, pois nesse processo tudo importa, tudo conta, não há experiências mais ou menos importantes. Segundo palavras do autor,

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda crian-

ça, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Porque o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles tem, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. (FREIRE, 2006, p. 107)

Deslocamos a partir de agora, o foco de atenção do leitor, para a promoção das discussões sobre a prática educativa dos educadores, assinalando que as intervenções realizadas para e com as crianças, precisam respeitar a curiosidade, a inquietude, os gostos, os interesses, as necessidades, o movimento, o contexto histórico e cultural, a linguagem, as múltiplas formas de comunicação e de expressão dos educandos, sem desrespeitar as diferenças existentes entre os pontos de vista e concepções do educador e de seu educando, pois respeitar as singularidades de cada sujeito e a autonomia deles, não é uma benesse, mas sim uma discussão necessária de ser promovida, é um princípio ético necessário ao exercício da docência. Neste sentido, Freire (2006) contribui ao salientar que,

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto. [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2006, p. 59, grifos do autor)

Freire (2006), adverte aos educadores que elestem o dever<sup>5</sup>, de respeitar o educando em sua dignidade, que devem respeitar o processo de construção da identidade e da autonomia dos sujeitos, portanto alerta que a prática edu-

5 Expressão cunhada pelo autor no livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa" (2006).

cativa precisa atender essa demanda e não acentuar ainda mais os processos de desigualdade e exclusão social. Salienta ainda, que o papel de atuação do educador, na transição da heteronomia para a autonomia é árduo, tendo em vista que,

[...] se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (FREIRE, 2006, p. 70, grifos do autor)

Neste viés, o autor afirma ainda, que os educadores precisam praticar a autoridade coerentemente democrática, Freire (2006), que compreende, o não silenciamento de quem sempre foi silenciado, a disciplina construída em relações respeitadas e não pela estagnação dos corpos e das mentes, mas, construída no alvoroço, na inquietude, na indagação, no diálogo, na esperança. Dessa forma, a autonomia vai se construindo enquanto processo que preenche o espaço que até então era ocupado pela dependência. A autonomia se constrói por meio das responsabilidades que são assumidas pelos sujeitos. Há que se ter equilíbrio para que a autoridade não assuma dimensões de autoritarismo, bem como a liberdade vivenciada pelos educandos, não se transforme em permissividade, pois o desequilíbrio de ambos pode ser extremamente nocivo aos sujeitos.

Quanto a prática educativa, Freire (2006) pontua que os educadores precisam se ater ao difícil processo de transição da heteronomia para a autonomia, visto que é um trabalho árduo, pois a presença do educador tanto pode auxiliar, como pode dificultar esse processo de construção e busca inquieta da criança, de acordo com a prática educativa que assumir em sala de aula, poderá vivenciar a tensão existencial entre a autoridade e a liberdade. Por fim, assinala

que os educadores precisam “[...] transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa” (FREIRE, 2014, p. 116).

## RESULTADOS ALCANÇADOS

Este estudo que realizamos, sinalizou que os apontamentos relativos ao princípio da autonomia abordados por meio de documentos nacionais (1998; 2009) e da bibliografia na obra de Freire (2017; 2014; 2011; 2006) consultada, evidenciaram que os documentos nacionais específicos à Educação Infantil, embora contemplem a discussão sobre a autonomia, abordam superficialmente essa temática, conferindo linhas gerais quanto a construção de uma proposta educativa promotora da autonomia enquanto princípio ético que deve ser respeitado pela proposta curricular da Educação Infantil, mas as discussões enfatizam as relações de cuidados pessoais, auto-organização e saúde, DCNEI (2009).

Com relação aos RCNEI (1998), as diretrizes contidas nesta proposta curricular voltada à infância, sinalizam a mesma perspectiva apontada pelas DCNEI (2009), mas ampliam as discussões para a promoção de espaços de decisão, de auto-governo no cotidiano da Educação Infantil, chamando-nos a atenção que embora as diretrizes, importem muitas abordagens dos referenciais, este aspecto, no que tange a promoção de espaços de decisão, de posicionamento e de organização das atividades que realizam, não foi contemplado neste documento.

Em contrapartida, Paulo Freire (2017; 2014; 2011; 2006), autor de uma pedagogia revolucionária e libertadora, recebe até os dias atuais, rótulos que o predestinam essencialmente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os Movimentos Sociais. Autor da Pedagogia Freireana, oferece grandes contribuições que possibilitam a discussão dos princípios da autonomia na Educação Infantil, enquanto amadurecimento do ser para si nas relações sociais e cultu-

rais constituídas por sujeitos históricos, na qual a atuação do educador, na proposição de uma concepção de educação problematizadora e libertadora, numa perspectiva democrática e emancipadora dos sujeitos, possibilita às crianças, decidirem, opinarem, se posicionarem e agirem, interferindo de maneira transformadora no mundo.

Ao sintetizar os principais aspectos abordados nesse estudo, é possível perceber que Freire tem muito a contribuir com a infância, principalmente na ampliação do tema da autonomia que muitas vezes é subestimado pela literatura específica da Educação Infantil, tendo em vista que o autor promove a discussão com vistas a promoção da práxis educativa comprometida com o desenvolvimento da criança autônoma, ou seja, na formação de subjetividades livres, participativas, democráticas e solidárias, pautadas pela criticidade a qual origina a leitura do mundo, o respeito a diversidade e a luta pela equidade.

Oxalá consigamos, encontrar outros espaços no Brasil dispostos a promoverem diálogos carregados de amorosidade, de fé e de esperança entre “Freire e as infâncias”, como privilegiadamente encontramos no “XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire: Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul”.

Anelamos mais... Que urjam espaços de diálogos problematizadores acerca do cenário educacional e do cenário nacional brasileiro, estes, por mais de três décadas não haviam sido pintados de maneira tão feia e desrespeitosa como foram nos últimos dois anos, manchando novamente com borrões a nossa história, onde diariamente roubam os nossos direitos, empobrecem e marginalizam aqueles e aquelas que nada ou pouco tem e que roubam os nossos sonhos e as nossas utopias. Precisamos nos armar com o conhecimento, como Freire (2017, 2011), já nos armou e assim nos empoderou. Sim, aquele conhecimento que desvela a malvadeza das elites opressoras e faz com que lutemos por nossa libertação, a dos oprimidos libertando-se e libertando em comunhão os seus opressores, fazendo brotar nichos de

resistência e de muita luta e, fazendo florir a esperança no coração e na mente de cada um de nós.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parecer CEB n. 22/98. Resolução CEB n. 1, 7 de abril de 1999. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. (v. 2).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2006.





## APRENDENDO COM OS BEBÊS

*Marisa Alff dos Santos<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

Ao longo de minha caminhada sempre senti uma grande preocupação em relação às marcas que estaria deixando nos alunos tão pequenos, a mim confiados.

A educação vai muito além de conteúdos, é a formação humana que acontece.

“É nesse sentido que reinsisto que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e mulheres, assunto de que saio e volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez.” (Freire, 2003, p. 14).

No decorrer do curso de Pedagogia, os escritos de Paulo Freire despertaram em mim o desejo de me tornar uma professora libertadora, tarefa desafiadora que deve priorizar a reflexão diariamente. Reflexão sobre o meio em que se vive, sobre as posições assumidas e sobre a prática realizada. Acima de tudo é necessário gostar de gente.

Em nossa prática diária temos a possibilidade de contribuir para a formação de seres humanos mais éticos e críticos, mas para que isso aconteça à prática docente exige que a decência e a boniteza, estejam de mãos dadas durante nossa caminhada.

Devemos buscar vivenciá-las, simplesmente porque o ensino tem caráter formador. Torno-me um professor transformador à medida que possibilito, sempre de maneira amorosa, condições de debater situações que levem meus

---

1      Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT – Taquara, RS. [marisa.alf@hotmail.com](mailto:marisa.alf@hotmail.com)

alunos a refletir, escolher, compreender, intervir, comparar, decidir por si só suas escolhas.

Ser um professor libertador é assumir um compromisso com a educação, é acreditar na transformação social. É valorizar sua contribuição para a construção de uma sociedade melhor. Digo valorizar porque ao longo do caminho, cruzamos com profissionais desmotivados e conformados com a realidade em que vivem como diz FREIRE (1997, p 67) “Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire é muito lembrado pelo trabalho que realizou com adultos, mais sua obra para mim tem um compromisso com a transformação da vida das pessoas, sejam elas pequenas ou adultas, dentro da escola ou fora dela, fazendo-nos questionamentos sobre nossa realidade e postura para que possamos crescer como profissionais, mas principalmente como seres humanos.

Na concepção de educação infantil que acredito, busca-se trabalhar as questões pessoais de cada um, ou seja, o sujeito. Busca-se partir da realidade do aluno e debater a mesma, como Paulo Freire fazia com os adultos. Não posso como educadora ignorar as condições sociais em que meu aluno está inserido e principalmente as condições sociais de seus responsáveis. Como dizia Paulo Freire “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Quando observamos a realidade a nossa volta se constata que a escola de educação infantil onde trabalhamos, para muitas crianças é o melhor local para se estar, devido às condições de infraestrutura e sociais de muitos. Já trabalhei em escolas que contemplavam todas as necessidades materiais e em outras que não ofereciam quase nada, mas o essencial delas nunca me fugiu aos olhos: as pessoas de que lá faziam parte.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL PLENA**

É na infância que podemos estimular a curiosidade, desenvolver a criatividade e principalmente incentivar a atividade de sonhar.

A Base Nacional Comum Curricular nos aponta um novo olhar para a Educação Infantil, buscando valorização e reconhecimento dos bebês como seres não passivos.

Esta nova versão da BNCC, passa a adotar objetivos específicos para três categorias da educação infantil: crianças de zero a 1 ano e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses;

Ela não segue as divisões mais tradicionais por áreas de conhecimento e componentes curriculares, mas de áreas denominadas “campos de experiência”, que incorporam dimensões como o “brincar” e “explorar”, consideradas indispensáveis à formação das crianças nesta faixa etária.

Um novo olhar para a formação de professores precisa acontecer agora, para acompanharmos os avanços e objetivos lançados para o ensino do País.

Durante minha formação, realizamos algumas práticas e observações nas escolas de Educação Infantil com berçários, bem como a leitura de materiais, debates sobre as práticas realizadas, mas nada se compara a me tornar uma das professoras da turma de Nível 1(berçário) em abril de 2017, na cidade de Campo Bom, Rio Grande do Sul.

Depois de muitos anos, sem atuar em sala de bebês, me deparei em uma turma de 18 bebês de docência compartilhada com mais duas professoras. Confesso que o medo e a insegurança tomaram conta de mim, mas o fato de aceitar estar onde estava já me fez compreender os bebês como seres de sensações e diferentes linguagens. Certa vez ouvi de um sábio amigo: O que você faz no seu trabalho com os bebês? Respondi que ensinava e aprendia. Então ele me disse:- Desta vez você vai aprender mais do que ensinar. Definitivamente ele tinha toda razão.

É preciso estar disposto e dar o máximo de si para trabalhar com os bebês. Aprender a ver o mundo com os olhos de uma criança novamente, cheio de possibilidades e descobertas em tudo que nos cerca.

Querer estar com eles foi primordial, mas a pesquisa, como sempre, teve um papel de extrema importância. A

busca por leituras e trocas com as demais colegas foi fundamental para me fortalecer como professora de berçário. O planejamento compartilhado com as colegas possibilitou uma maior compreensão e logo uma maior aprendizagem sobre minha nova realidade.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 41).

Assim a prática pedagógica que tanto me preocupava, foi tomando um novo sentido nesta faixa etária. Comecei a fazer registros diários sobre os estímulos e descobertas feitas pelos bebês todos os dias. As fotografias colaboraram muito nos registros de minha prática diária, pois existem aprendizagens que não cabem no papel.

Senti-me privilegiada por estar num ambiente tão rico de possibilidades. Quando pensava em construir algo, encontrava-o pronto. Então organizei naquele momento uma planilha com todos os recursos disponibilizados e separados por grupos de faixa etária da sala. Cada dia da semana recursos diferentes pensados para cada grupo estavam presentes no espaço dos bebês.

Nas áreas externas não foi diferente. Painéis sensoriais, brinquedos na praça como balanços, motocas, caixa de areia, parede musical, quadro de giz, parede para pinturas com guêche, entre outros. Faltava levar os alunos para ex-

plorarem. Então, pouco a pouco, estar lá fora virou rotina. E a cada dia que passava os alunos maiores pediam para saírem explorar. Pegavam as professoras pela mão e levavam até a porta de acesso ao pátio.

Grande parte desta riqueza no espaço, podemos dedicar à direção da professora Elis, a qual não media esforços para colocarmos em prática nossas ideias e assim oferecer muitas possibilidades para os pequenos.

A participação direta da Diretora em nossas ações nos transmite a sensação de apoio, reconhecimento e valorização.

A partir daí comecei a vivenciar novos desafios, mas a pergunta que não queria calar era: como desenvolver todos os aspectos (intelectual, emocional, físico, cognitivo e social) em seres tão pequenos e com poucas respostas aparentemente.

Primeiramente construir um ambiente acolhedor e estimulante na sala de aula para eles, que tão pequenos já passavam o dia na escola e precisavam viver no coletivo, sem perder o olhar sensível e respeitando a individualidade de cada um.

Buscar parceria e afeição das famílias, que agora recebiam a notícia de uma nova integrante no grupo para estar com seus filhos.

Nossa escola trabalha a partir do diálogo constante. A escola se propõe a ajudar as famílias, questionando sobre nossas preocupações referentes ao desenvolvimento de nossos alunos. Em reuniões, acabasse detectando novos fatores da vida do aluno e de que forma podemos ajudá-los. Logo, a família compreende nossa preocupação em tudo que diz respeito à criança e os laços afetivos que acontecem entre alunos e professores.

[...] a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. (CRAIDY, 2001, p. 16).

Embora o cuidar seja indissociável ao ensinar, sentia muita preocupação de estar apenas atendendo aos cuidados básicos dos bebês, mas com o passar dos dias as aprendizagens e evoluções iam surgindo naturalmente.

Assim como a Educação de Jovens e Adultos a Educação Infantil, nos últimos anos começou a ser olhada com mais atenção. Os bebês estão em evidência. Podemos observar as Leis e Diretrizes que garantem hoje um olhar mais sensível aos nossos pequenos. Nota-se também um aumento no número de vagas oferecidas, a contratação de profissionais graduados e alimentação de qualidade para as crianças. A inclusão da Educação Infantil no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB foi um grande avanço para essa modalidade.

“A escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma sociedade se desenvolveu em incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freireana, tem por objetivo oferecer oportunidades concretas de libertação para todos. Ele entendia a escola a pública como escola pública popular”...(Gadotti, 2007, p.40)

Quando se fala em cuidados de crianças na educação infantil logo se remete aos cuidados básicos de segurança e bem estar, então se tratando de bebês, isso aflora nossos sentidos. Receber um bebê de quatro meses para passar o dia na escola requer muita responsabilidade por parte de toda equipe. Cuidados básicos, estímulos, preparação dos alimentos, espaços seguros e muito carinho. É de extrema importância um olhar individual para cada deles durante a rotina.

Os dias foram passando e a nossa sintonia só aumentava. Abraços, beijos, um cheiro, uma mão que segura, uma palavra que encoraja.

Nossas manhãs eram de aprendizagens e descobertas no pátio. Brinquedos, sol, areia, grama, água, gelo, gravetos,

pedrinhas, gelecas, tintas, chocalhos, quanta coisa pra pegar, sentir e conhecer.

Minha preocupação sempre foi planejar numa perspectiva o mais construtivista e humana possível, mas sabemos que nós professores carregamos marcas de um ensino tradicional e que durante nossa formação temos carência de materiais e práticas para bebês. Mas a reflexão diária da prática e as trocas nos faz caminhar num sentido mais significativo e mais humano na sala de aula dos bebês nos dias atuais.

Nossos bebês criaram vínculos fortes entre eles e com as professoras no decorrer do ano. Com recurso de bambolês suspensos, tecidos e chocalhos, os bebês brincavam com a decoração suspensa e interação era a palavra de ordem. Cada semana uma novidade.

## **A ÉTICA E BONITEZA DE SER PROFESSOR**

Cada vez mais os professores têm um papel fundante na educação infantil. Nosso trabalho em rede busca enriquecer de cultura a vida dos pequenos. Isso se dá através do desenvolvimento de projetos do interesse deles; da prática diária de sala de aula, onde a relação professor e aluno são baseados no diálogo, afetividade e alegria; da formação continuada de professores; das trocas e leituras realizadas pelos professores; da confecção de materiais para o desenvolvimento e bem estar de seus alunos, enfim, da parceria que escola e comunidade buscam para a realização de um grande trabalho e reconhecimento do professor.

Pensando nisso, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Bom estará organizando formações durante o ano de 2018, dentro das escolas, palestras por alguns docentes da rede, pensada por níveis de ensino.

E com muito orgulho, nossa Escola Cebolinha foi uma das convidadas a sediar o Seminário com a temática: "Encantos e possibilidades no trabalho diário com os bebês". Será apresentada nossa proposta de autonomia e interação com os alunos, bem como as professoras poderão participar de duas oficinas durante a manhã do dia 07 de abril de 2018.

“Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. Não há ensino-e-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria.” (Gadotti, 2007, p. 13)

Em toda sua obra, Paulo Freire nos fala de sonho e utopia, pois para ele, sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida. (Pedagogia da indignação, 2000, p.124)

Junto ao comprometimento profissional, é necessário o educador viver intensamente sua prática educativa, que precisa ser baseada na coerência de suas atitudes e valores. Assim, fica evidente o papel político do profissional da educação, como diz Freire “a força do educador democrático está em sua coerência exemplar: é ela que sustenta sua autoridade”. O educador que diz uma coisa e faz outra, eticamente irresponsável, não é só ineficaz: é prejudicial (FREIRE, 2001, p. 73).

Em seu livro Pedagogia da Autonomia, Freire cita os saberes necessários à prática educativa, mas acima de tudo podemos dizer que cita os passos necessários na busca de uma escola pública popular mais autônoma e libertadora. Não podemos apenas medir a qualidade do ensino, precisamos sentir seu crescimento diariamente em nossas escolas e sucessivamente na vida de alunos e professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluo referendando que acredito que seja impossível ser um educador e não se importar com a realidade de seus alunos. De estar diariamente com eles e não se importar com o que pensam e sentem. Freire dizia: Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Quando construímos laços de amizade com nossos educandos, às experiências praticadas por eles na escola se tornam inescusáveis para o resto de suas vidas e eles se tornam sujei-



tos de sua própria história. Se não for assim professor, aí é necessário rever nossa prática diária e nossa escolha pelo magistério.

Partindo do sentido que mudar é difícil, mas não impossível, o grande desafio da educação popular é buscar a coerência entre o discurso e a prática num contexto perverso do neoliberalismo. Para que isso ocorra é preciso humildade, tolerância e esperança. No livro “À sombra dessa mangueira” Freire define as dificuldades encontradas por nós educadores em nossa sociedade:

(...) uma sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança. (Freire, 1995, p. 59).

As “Pedagogias” escritas por Freire nos remetem a grandes reflexões e buscam a libertação de homens e mulheres para que assim ocorram as transformações que a sociedade necessita.

Acredito que como professora de berçário hoje, posso contribuir, desde já garantindo seus direitos e encorajando-os a serem mais.

Vamos resgatar a humanidade e alegria em nossas escolas, continuar reinventando Freire e assim contribuir para mudança necessária na educação de nosso País.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 23 de março de 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, Volume I, 1998.

- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. À sombra dessa mangueira. 2. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.120 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

## ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE FREIRIANA DO CONTEXTO

*Luciana Pinto Fernandes<sup>2</sup>*

*Daisy EckhardBondan<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Criança. Manifestações artísticas. Desenvolvimento infantil. Sensibilidade. Criatividade.

O presente resumo discute o contexto da educação infantil a partir dos aportes de Paulo Freire, considerando a necessidade e a importância da arte no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social, o gosto pela apreciação e o fazer artístico da criança. Conhecer diferentes manifestações artísticas proporciona o despertar da sensibilidade na criança, tornando o seu ambiente mais estimulante às aprendizagens e às manifestações dos saberes. Segundo Paulo Freire (2001), a educação deve reagir a tudo que admita o domínio de um grupo de pessoas sobre outras. Desse modo, a arte propõe, de forma prazerosa, conhecimentos que irão fazer parte da formação da criança, contribuindo da maneira mais bela e leve, para sua criatividade, criticidade e sensibilidade, proporcionando o desenvolvimento criador do seu próprio conhecimento, uma vez que a criança na educação infantil encontra-se em fase de desenvolvimento e necessita que ele aconteça de maneira integral. A pesquisa está sendo desenvolvida de forma interdisciplinar, a partir dos eixos temáticos norteadores da educação infantil e em consonância com o Referencial Curricular da Educação Infantil, com crianças da rede municipal do Município de Araguatins, TO. As atividades propostas visam sempre, a partir de um ambiente que estimule o desenvolvimento lúdico, cognitivo, motor e emocional da criança, trabalhar o concreto a partir das ar-

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Doutoranda em Educação, luciana@ifto.edu.br

3 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Doutoranda em Educação, deckhard@bol.com.br

tes plásticas, esculturas recicláveis, argila, massinha de modelar, papel machê, colagens, trabalhar a imagem estática e em movimento, fazendo fotos, imitando a imagem da obra de arte a ser trabalhada, fazendo atividades que envolvam a arte do impressionismo e o expressionismo, utilizando diferentes técnicas de pinturas, trabalhando com texturas, dramatizações de poesias, figuras artísticas e confecção de dobraduras. Todas as atividades serão expostas e discutidas com as crianças. Como resultados, espera-se que todos os envolvidos percebam a importância da linguagem artística e como expressá-la, a partir do desenvolvimento da capacidade criadora, o despertar da sensibilidade a todo o ambiente que nos cerca, com sua vida e riqueza e a todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Unesp, 2001.
- LEVIN, Esteban. **A infância em cena** – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

## BRINCADEIRA DE CRIANÇA COMO É BOM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Géssica Camargo Müller<sup>1</sup>  
Laiz Cristina dos Santos Silveira<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente artigo apresenta um relato de experiência que visa dialogar a respeito do ponto de vista freireano e as práticas pedagógicas na educação infantil. O projeto foi realizado no ano de 2017, em uma escola pública na cidade de Gramado, RS. A turma do maternal participou do Programa União Faz a Vida, idealizado pela cooperativa Sicredi. O objetivo principal foi estimular brincadeiras saudáveis, que instiguem a inteligência das crianças, proporcione momentos de construção e reconstrução de saberes. Portanto, o objetivo é mostrar a realidade dentro do contexto da educação infantil, voltado para a educação como um todo, de forma integral, sem distanciamento da essência humana, libertadora e autônoma do educando.

**Palavras-chave:** Escola. Brincadeiras. Família.

*“Há muitos anos, eu tenho o que... eu acho que uns 30 anos que eu brinquei, daí já pensou voltar a brincar a ser criança de novo? Vem aquela lembrança, é muito bom”*

Depoimento de avó

### INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de um relato de experiência que visa dialogar a respeito do ponto de vista freireano e as práticas pedagógicas na educação infantil.

O projeto foi realizado no ano de 2017, em uma escola pública na cidade de Gramado RS. A turma do maternal

1 Pedagoga graduada pela FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara. Integrante do GEPEF- Grupo de Estudos Paulo Freire Faccat.

2 Pedagoga graduada pela FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara. Integrante do GEPEF- Grupo de Estudos Paulo Freire Faccat.

participou do Programa União Faz a Vida, idealizado pela cooperativa Sicredi.

O objetivo principal foi estimular brincadeiras saudáveis, que instiguem a inteligência das crianças, proporcione momentos de construção e reconstrução de saberes.

A intenção pedagógica foi baseada em ter um olhar mais atento aos tipos de brincadeiras dos educandos, aproveitando para aproximar as famílias da escola. Tendo conhecimento da importância do brincar e de como a criança aprende enquanto brinca, pensamos em utilizar essa necessidade infantil para aproximar as famílias da escola, juntos conseguimos transpassar gerações com o resgate de brinquedos e brincadeiras.

O interesse das crianças foi observado diariamente em seus diálogos e suas brincadeiras, experimentos e questionamentos. Como cita:

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fazemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 35).

Foi usada como pergunta exploratória para nortear o ação pedagógica o seguinte questionamento: Como aproveitar o interesse nato das crianças pelos brinquedos e brincadeiras para aproximar as famílias da escola?

## REFERENCIAL TEÓRICO

A metodologia utilizada no relato de experiência foi a de projetos, norteadas pelos princípios de cooperação do programa União Faz a Vida, o envolvimento da comunidade de aprendizagem foi parte importante e fundamental do processo, proporcionando que as crianças fossem protagonistas do processo da sua aprendizagem.

Ao nascer o bebê estuda o ambiente novo com avidez, busca aprender o máximo possível em um tempo muito curto, aos dois anos aprende coisas que serão importantes por toda a sua vida, como caminhar, comunicar -se, etc. Toda

essa experiência é fundamental, o convívio com os pais e irmãos é o que prepara a criança para o convívio em sociedade, as histórias contadas pelos avós nos apresenta o seu passado, aprendem a se conhecer como um ser histórico, ao brincar exercitam o diálogo, cooperação e situações de conflito. Toda essa bagagem é importante para um momento posterior quando a criança vai para a escola e se depara com outros saberes, ela passa a ter outras experiências.

E sob o viés da teoria do desenvolvimento do conhecimento histórico-cultural, de Lev Vygotsky, que dá ênfase às relações sócio-culturais, a aprendizagem não existe de forma segmentada e isolada, mas sim na integração, interação e intervenção no meio social, portanto, o desenvolvimento intelectual acontece no compartilhamento das experiências com os outros. Como explica:

Os mecanismos de mudanças individuais teriam suas raízes na cultura e sociedade, sendo a linguagem um processo extremamente social que, através da interação social, transformar-se-ia em um processo profundamente pessoal, precedendo dessa forma o pensamento. (MAIA, 2015, p. 25)

Estaria relacionada ao seu espaço cultural, seu meio ambiente, pois seriam as relações sociais responsáveis pela qualidade do processo de mediação e reconstrução do conhecimento, MAIA (2015, p 28), leva em consideração o conhecimento de mundo que a criança traz destas experiências, para então assim possibilitar estratégia de ensino aprendizagem que contemple o educando em sua integralidade.

As crianças da atualidade são o reflexo direto do ritmo acelerado das transformações, mais nítido nas últimas décadas, de forma que a escola deve estar atenta às mudanças e procurar estar embasada teoricamente, sensibilizada e humanizada para acolher esses sujeitos com características individuais, vivências específicas e com tantas informações a sua disposição.

Entender a escola na sua atualidade e pensar qual o papel desta para a sociedade é tarefa dos profissionais da

educação. Buscar aprender na convivência, no diálogo e na troca de experiências são estratégias não só para o melhoramento da prática pedagógica do educador, mas também para uma evolução com ser humano solidário e com alteridade. Como afirma Freire (2014), o ser humano é o único ser que pode refletir sobre si mesmo e se transportar para um lugar ou realidade: ele busca constantemente ser mais.

Conhecer a comunidade escolar, os pais, os educandos e respeitar o contexto sociocultural são desafios para a adaptação às mudanças permanentes no contexto escolar.

Outro ponto importante é questionar-se acerca de que função social, política e histórica tem o que o educador ensina, não esquecendo também como o mesmo contribui para o desenvolvimento integral dos educandos.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

A proposta foi organizada a partir de uma investigação por parte das educadoras, para identificar as áreas de interesses dos alunos. Houveram algumas assessorias pedagógicas pela equipe de apoio do Sicredi, que demonstrou como funciona o programa e quais os passos a serem seguidos.

A metodologia trabalha da seguinte forma: analisar o currículo, elaborar uma pergunta exploratória, escolher o território, partir para expedição investigativa (ver, observar, experimentar, perguntar, reconhecer a comunidade), elaborar o projeto (o que se sabe? o que se quer saber?).

O primeiro levantamento foi feito pelas educadoras através de observações e diálogos com seus alunos. Diariamente foi constatado que o maior interesse por este grupo é por brincadeiras, principalmente por aquelas que exigem habilidades motoras como correr, pular, dançar, escorregar etc.

Partindo deste interesse voltamos nosso olhar para a qualidade desse brincar, de que forma ele acontece, quais as mudanças que ocorrem de geração para geração?

Em um segundo momento foi realizado por meio de questionamento escrito com os pais, quais os tipos de brincquedos e brincadeiras eram suas preferidas na infância.



O terceiro levantamento foi com avós, como parte importante da instituição familiar foram consultados por meio de depoimentos onde relataram suas experiências em um momento de integração e recreação entre avós e netos.

Após a parte investigativa estar completa, com bastante material identificamos práticas e maneiras para que a escola fosse também um espaço da família. Foram organizados momentos de brincadeiras e integração onde os pais e avós foram convidados a participar e brincar com as crianças na escola.

As brincadeiras que foram identificadas nos relatos foram aplicadas com toda a comunidade de aprendizagem. E os brinquedos foram instigados a serem construídos em família, assim cada família construiu um brinquedo com a criança e enviou para a escola. Durante o ano todos puderam brincar, trocar e aprender com os brinquedos confeccionados. Houve também brinquedos criados na escola durante o ano, e todos eles foram compartilhados entre os educandos.

Um grande desafio no projeto era realmente ter a participação de todos, do contrário, se não houvesse aceitação e envolvimento a essência do projeto não seria alcançada. Mas este, foi um desafio alcançado de imediato. Todos foram muito participativos, de alguma forma ou de outra houve 100% de participação.

A culminância bastante significativa e com muita representatividade foi ao final do ano, elaboramos uma pequena mensagem em forma de espetáculo para ser apresentado na Noite de Talentos da escola. Nesta apresentação foram utilizados os brinquedos que as famílias fizeram com seus filhos, tinha carrinhos de lomba e rolimã, carrinhos de madeira e de papelão, bola de meia, perna de pau, perna de latas, vai e vai, bonecas, cinco-marias, entre outros. Este momento foi importante e integrador, as crianças brincavam ao som da música Era Uma Vez - Kell Smith - na voz de uma criança. Ao som do refrão as famílias entravam para brincar com os seus pequenos, e finalizamos com um grande círculo

que representava a união do grupo no decorrer do ano e a seguinte frase “Queremos andar de mãos dadas com quem sabe que entrelaçar os dedos é muito mais do que um ato que mantém mãos unidas. É **Comunicação Científica**, uma forma de trocar energia, de dizer: você não se enganou, nós estamos aqui” Fernanda Gaona.

## **ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO**

A integração com o currículo foi feita de forma natural e gradual, nos apoiando nos eixos temáticos exigidos pelo plano de ação municipal.

Seguimos alguns conceitos que perpassam as brincadeiras diariamente, sendo elas livres ou dirigidas. Conceitos trabalhados: perceber e valorizar suas conquistas pessoais; demonstrar iniciativa para solicitar ajuda quando necessário; interagir com o grupo respeitando as diferenças; participar de jogos e brincadeiras que desenvolvam habilidades motoras; movimentar-se e explorar posturas diferenciadas; produzir diversos sons; participar de situações envolvendo músicas e movimentos corporais; participar de momentos que envolvam jogos e canções referentes ao grupo cultural a que pertence; reconhecer o grupo familiar; explorar diferentes objetos; brincar com elementos não estruturados.

Nossa proposta engloba os diversos temas trabalhados durante o ano, em todos os momentos buscamos resgatar brincadeiras lúdicas e apropriadas para a faixa etária, como por exemplo: brincadeiras regionais sulistas, brincadeiras com origens africanas, brincadeiras do folclore brasileiro etc.

## **COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM**

A turma era composta por quinze alunos com idades de 2 a 4 anos, houve a participação e envolvimento das famílias para o desenvolvimento do projeto. Além de buscar a participação da comunidade de aprendizagem, o projeto conseguiu a cooperação e envolvimento de todos. Acreditamos que a cooperação é “compreendida como uma forma de construção social do conhecimento” (PUFV, p. 11)

A articulação foi feita de forma lúdica e integradora, foi realizados convites especiais em momentos distintos para que os pais dos alunos e os avós também viessem à escola, para brincar, para lembrar as suas brincadeiras favoritas e quais as habilidades que as mesmas desenvolviam. Integradora, pois o convite não era para que fossem espectadores, mas que fossem protagonistas das atividades e pudesse compartilhar com seus filhos momentos de aprendizados e diversão.

Pensamos na escola como uma extensão da família, nesses momentos foi fundamental para que todos se sentissem a vontade e com liberdade para participar.

## **RESULTADOS DO PROJETO**

Os resultados foram percebidos com frequência pela satisfação das famílias, de início a participação foi tímida, mas aos poucos os adultos começaram a brincar e lembrar seus momentos de infância. Trouxeram muitas informações e relatos de como consideram as brincadeiras saudáveis e também como acreditam em alguns equívocos dos tempos atuais.

Da mesma forma os adultos, principalmente os avós, quando podem compartilhar algo bom que viveram, quando podem se sentir importantes no aprendizado dos seus netos a alegria é nítida.

Alguns pontos importantes já foram atingidos com a diversidade de brincadeiras e brinquedos que conseguimos consultar. Nossa comunidade é de origem mista, de várias localidades diferentes do Brasil, o que consecutivamente amplia nossas possibilidades.

Buscamos envolver e instigar desafios durante a proposta houve momentos de brincadeiras, de construção de brinquedos, de oficinas e também de diálogo. Ao final do projeto podemos afirmar que conseguimos alcançar os objetivos, além de participação, cooperação, envolvimento, houve muitos relatos de satisfação por ter participado da proposta.

## REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura; 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MAIA, Christiane M. **Aprendizagem**: a essência do processo humano como ser social. Canoas: ULBRA, 2015.

## CONTAR HISTÓRIAS E DIZER A NOSSA PALAVRA: LENDO O MUNDO AUTO(TRANS) FORMANDO REALIDADES

*Caroline da Silva dos Santos<sup>1</sup>  
Carolina Zasso Pigatto<sup>2</sup>*

**Palavras-chave:** Crianças. Contação de Histórias; Escuta.

### INTRODUÇÃO

O projeto “**Hora do Conto: Lendo a Palavra e Auto(trans)formando Realidades**”, vem desenvolvendo suas atividades desde o ano de 2007<sup>3</sup>, em escolas e espaços educativos, no município de Santa Maria. Como projeto de extensão da UFSM, compartilhamos com escolas e espaços educativos, as contações, com intuito de dizer a nossa palavra, ao mesmo tempo em que escutamos as crianças, jovens e adultos, e assim desenvolvemos um processo auto(trans) formativo entre todos.

No decorrer do ano de 2017 o projeto desenvolveu suas ações em duas escolas do município de Santa Maria/RS, atuando com turmas de Educação Infantil (Berçários, Maternal I e II, Pré-escola A e Pré-escola B) e uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. As contações possibilitam estimular o gosto pela leitura, em roda uns com os outros, nos movimentamos para um dialogar que imagina, cria, recria, senti e de diversas formas expressa outras formas de linguagens. Estar com as crianças nos mostra que caminhar com outro é fundamental, caminhamos juntos pelo faz de conta, construindo novas formas de ver o mun-

1 Professora da Educação Básica. Pedagoga, Mestre em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: carolinesantosvalim@gmail.com

2 Professora da Educação Básica. Pedagoga, Mestre em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: carolzipigatto@hotmail.com

3 Naquele momento o título do Projeto era: “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”

do, minimizar tristezas, fomes, carências, ou ainda, carinho e afetividade.

## OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo socializar um pouco do percurso e vivências constituídos no projeto de extensão "**Hora do Conto: Lendo a Palavra e Auto(trans)formando Realidades**"<sup>4</sup>, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria, desde o ano de 2007, sob a coordenação professor Dr. Celso Ilgo Henz<sup>5</sup>. Ao socializar o que estamos desenvolvendo nas escolas do nosso município, damos força e sentido a nossa luta. Sendo assim, gostaríamos de socializar uma das contações feitas nas escolas no ano de 2017. Com intuito de mostrar um pouco do nosso trabalho e o que temos vivenciado nas escolas com as crianças.

Intencionamos, que ao compartilharmos do projeto nesse evento, estamos possibilitando, aos presentes, a oportunidade de vivenciarem o momento da contação, os quais poderão, ou não, dizerem a sua palavra, colaborando com o nosso processo de auto(trans)formação enquanto contadores, com sugestões, críticas, elogios e quem sabe surgindo novas ideias para outras contações.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As proposições constituídas embasam-se nos referenciais teóricos que fundamentam a proposta educativa-pedagógica humanizadora e problematizadora (FREIRE, 1996, 2011), ainda autores que discorrem sobre a literatura infantil Craidy & Silva (2001) e sobre a Educação na Infância, Girardello (2014), Maturana (2004).

Seguindo a perspectiva de que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 2011, p. 29),

4 Título atual do Projeto.

5 Orientador do presente trabalho. Doutor em Educação- UFRGS. Professor Adjunto. UFSM. E-mail: celsoufsm@gmail.com

o projeto busca, a partir de histórias infantis, propiciar às crianças a oportunidade de expressarem e (re)construírem-se como pessoas no mundo.

Por suas ações o projeto se configura como atividade de extensão, porém compreendemos que para além da extensão o “Hora do Conto” atinge pressupostos de pesquisa, pois, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, que possibilita as crianças, jovens e adultos, aguçar sua imaginação, suas relações de pessoas no mundo e com ele.

Para que uma leitura seja realmente compreendida, é preciso estabelecer relações com a realidade, pois a aprendizagem da linguagem escrita se dá a nível profundo, não somente no nível de memorização de palavras ou de textos. Nesse sentido, as histórias infantis podem despertar emoções, posicionamentos e ações para buscar alternativas para modificar o seu ambiente.

Conforme Craidy & Silva (2001, p. 69) apontam, na infância, percebemos que:

Não eram apenas os textos que prendiam nossa atenção: o tom de voz de quem contava a história (enchendo de vida a personagem), o local onde nos instalávamos (a cama quentinha, o sofá, uma almofada macia), a chance de ouvirmos novamente as partes (ou histórias) que mais gostávamos eram elementos que nos cativavam, que faziam-nos desejar ouvir mais.

A importância do espaço onde as histórias serão contadas, a forma como elas serão interpretadas são de grande importância para quem está ouvindo, pois criamos uma situação de sentir-se bem que pode auxiliar a despertar o desejo em querer apreciar esses momentos de contato com a leitura e com as contações de histórias, despertando para um incentivo a leitura.

O ser humano é criador do seu conhecimento, é aprendiz e sujeito do processo histórico em que vem sendo, sobretudo pela mediação da linguagem, pronunciando a si e a seu mundo com as palavras que vai aprendendo: primeiramente

repetindo as palavras dos outros, depois dizendo a sua própria palavra. No momento em que ouve, lê, fala, escreve, algo mexe com suas razões-emoções, desafiando-o a tomar nas mãos a sua trajetória histórica de homem e/ou mulher. Essa processualidade pode começar por meio da criação de histórias orais e escritas, criando a possibilidade de vislumbrar, de desejar e de projetar muitas transformações.

Para Girardello “Só por isso, já faria muito sentido abrir e manter aberto o espaço para as histórias nas escolas, pois o estímulo narrativo é um dos mais poderosos hormônios da imaginação” (2014, p.10). Que possamos continuar sendo este espaço em que as contações de histórias agucem a imaginação, o amor, o compartilhamento de histórias, de narrativas de pessoas que no mundo estão e querendo ser mais, se encontram, dialogam e assim se constituem como gente no mundo e com ele.

## **METODOLOGIA**

O grupo de pesquisadores e participantes do Projeto se reúne semanalmente para realizar leituras das obras que o norteiam; dialogando sobre elas e relacionado-as com os contextos dos sujeitos; planejar a contação (escolher as histórias que serão contadas; se o grupo usará objetos, fantoches, vozes, sons, sombras; e a confecção desses materiais), nesse espaço é organizado todo o momento da contação: a forma como será organizado o ambiente, em que local será a contação; como será conduzido o diálogo reflexivo sobre a história e a dinamização final (pinturas, dobraduras, construções coletivas).

Todas as obras trabalhadas, durante o desenvolvimento do projeto, utilizam como referencial teórico-metodológico e conceitual autores que pesquisam sobre contações de histórias. Além disso, para a escolha livros, textos, poesias, crônicas, etc., consideramos os contextos envolvidos, buscando sempre incentivar a produção local, para que os participantes sintam-se protagonistas em todo o processo, desde as contações até as possíveis produções.



Os encontros em cada escola aconteceram quinzenalmente, e nestes foram propostas contações de histórias. Por meio das apresentações de histórias, entendemos estar estimulando o gosto pela leitura, em roda uns com os outros, e o gostar de estar com gente que imagina, cria, recria; assim também praticam a leitura de mundo e a leitura da palavra com criticidade.

Para Girardello “os momentos em que se contam histórias nas salas de aula são como clareiras num bosque, lugares de encontro e de luz” (GIRARDELLO, 2014, p. 9). Sendo assim, pretendíamos constituir, com as escolas, lugares de encontros, nos quais o diálogo e a escuta são imprescindíveis. Após as contações de histórias eram organizadas algumas atividades pedagógicas, as quais permitiam as crianças expressar o que sentiam. Estes momentos sempre muito ricos, demonstravam como cada criança compreendia o que estava sendo exposto, possibilitando pensar como elas enxergam o mundo e dizem a sua palavra, pois quando contamos uma história às crianças são nossas expectadoras, mas com as intervenções pedagógicas elas podem expressar o que sentiram, tornando-se criadoras de novas histórias.

Sendo assim, vamos propor a contação da história intitulada “O gato Xadrez”, de Bia Villela, a intenção é realizamos essa contação como estamos desenvolvendo nos espaços onde o Projeto se faz presente, contando de uma forma lúdica, em que a atenção fique na história, para que as pessoas sintam-se envolvidas com na mesma, após a contação faremos uma intervenção pedagógica, na qual será proposta a confecção de uma dobradura. Pretendemos neste momento mostrar e dar sentido ao que o mundo da leitura proporciona. Esperamos que os adultos que farão parte deste momento possam ressignificar suas memórias, e assim compartilhar significados.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

Assim como Freire (2012, p. 37) dizia “somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres de

transformação e não de adaptação a ele”, por isso acreditamos nas transformações que as contações de histórias podem proporcionar e buscamos por meio das contações que essa nossa utopia torne-se realidade.

Então, para que os livros e as histórias não estejam a serviço de uma cultura hegemônica, a serviço da perpetuação de regras, de normas e de valores dos grupos dominantes é preciso que, desde cedo, todos e todas tenham alguém que desperte o desejo de ouvir, de ler e de escrever histórias, levando à imaginação e/ou a pensamentos jamais visitados. Ler, debater, imaginar, criar e escrever, tudo isso deve ser uma aventura cheia de idas e vindas, possibilitando reflexões, contestações, posicionamentos, sonhos, projetos, ações... inéditos viáveis.

Sendo assim o projeto “Hora do Conto” contribui para formação humana dos sujeitos envolvidos e nos leva a refletir sobre o nosso papel como educadores. Estes momentos criam espaços e tempos de diálogo, escuta, e modos diferentes de ver o mundo e ouvir a palavra das crianças. Sair das salas de aula, para espaços de trocas, nos mostra que educar, dialogar transcende as paredes da escola. Que possamos seguir com estes momentos tão humanos e necessários para nossas práticas de pessoas no mundo e com os outros.

## REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CRAIDY, C. M. KAERCHER, G. E. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. São Paulo: Papirus, 2014.

MATURANA, H. R. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas**: o universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro: Foz, 2013.



## **CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS E OUTROS TEÓRICOS**

*Marinela Rodriguez da Silva<sup>1</sup>  
Ligia Maria Botelho<sup>2</sup>*

Este relato decorre das experiências vivenciadas pelas discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, na qual uma das discentes atuou na Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) 2017 do Subprojeto Pedagogia, área Letramento e Educação Infantil, fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e a outra discente é sócia da escola particular de Educação Infantil Luluzinha, ambas as escolas estão localizadas no município de Jaguarão/RS.

O objetivo deste trabalho é analisar e discutir como os pressupostos freirianos podem ser recriados na Educação da Infância considerando o fato que o desenvolvimento do indivíduo se dá desde sua infância.

Acreditamos que, como futuras pedagogas, devemos ter a preocupação com as práticas pedagógicas e as discussões referentes à Educação da Infância para podermos formar indivíduos cooperativos e solidários, e também para auxiliá-los na construção da autonomia e da identidade. Tal construção se dará através das interações sociais que essa criança irá vivenciar e que irão possibilitar a construção do seu conhecimento, crenças e valores.

A metodologia utilizada baseou-se numa pesquisa qualitativa, de caráter teórico e a observação das crianças em sala de aula.

---

1 Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, Rio Grande do Sul; marisilvaunipampa2015@gmail.com

2 Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, Rio Grande do Sul; ligiamedeiros2010@hotmail.com

Ser livre, ter acesso a liberdade é uma condição humana. Quando as pessoas perdem a liberdade por causa de um sistema opressor e pelas desigualdades sociais elas acabam sendo privadas de seus direitos básicos de existência. Ao pensarmos na educação das crianças e nas infâncias de diferentes classes sociais faz com que haja uma reflexão sobre o cuidado, a atenção e as formas de atendimento que vem sendo oferecidas a essa parcela da população no decorrer da história e também a respeito das concepções de ser humano, de mundo e da existência desse ser, que engloba essas crianças, essas infâncias.

Ao refletirmos sobre essa perspectiva, faz com que tenhamos que entender como as crianças vem sendo educadas, para que possam desenvolver sua autonomia e consigam ter suas ideias e suas expressões respeitadas.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire é possível encontrarmos alguns elementos significativos que possam ser utilizados para pensarmos as infâncias, principalmente as das classes populares, pois ele foi um dos precursores da educação voltada para as classes ditas populares e grande conhecedor da realidade brasileira.

Freire incitou muitas discussões a respeito da liberdade das pessoas e defendeu que a Educação é um direito de todos os cidadãos, é um processo de humanização, uma vocação para ser mais. Nos escritos do autor, essa vocação vem sendo negada através da injustiça, da opressão, da exploração e da violência dos que oprimem, mas porém segundo Freire (2005, p.32) esse direito vem afirmando-se no “anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”. Diante disso, podemos dizer que, as crianças também não são consideradas como seres humanos e acabam vivendo esse período da vida como seres sem humanidade até que passem a ter condições de fazer parte da vida adulta.

Portanto, os pressupostos teóricos de Paulo Freire são muito significativos para pensarmos na condição das crianças na infância. Isso porque as crianças têm a oportunidade de

se apresentar como sujeitos em seu processo de desenvolvimento humano e social, podendo também serem utilizados em outros contextos educativos, principalmente naqueles em que a exclusão, opressão, miséria, preconceito, subordinação, e outros, estão presentes e impedem a vocação de ser mais das pessoas e como fala Freire, a humanização.

Sob essa perspectiva, foi possível concluir que o pensamento freiriano é extremamente significativo para alavancar mudanças no âmbito da Educação Social, em especial ao que tange à Educação das Infâncias.

Se faz necessário também citar outros teóricos como Kramer (2003, p.21) que fala que as crianças, na maioria das vezes, são consideradas como objetos e não é levado em conta as diferentes classes sociais que essas crianças estão inseridas. Segundo a autora tratar as crianças de forma abstrata sem levar em consideração as diferentes condições de vida é ocultar o significado social da infância.

Autores como Kuhlmann Junior (2007), Arroyo (2004), corroboram ao afirmar que a criança é um ser histórico e social. Também pode-se salientar que recentes estudos realizados sobre a infância levaram em conta o conjunto de experiências vividas pelas crianças em suas realidades históricas, geográficas e sociais.

Conforme Kuhlmann Junior (2007) considerar as crianças como sujeitos históricos e sociais é uma forma de se desprender dos discursos sobre a representação que os adultos têm das crianças e da infância. E que é necessário realizar um discurso que leve em consideração as crianças como concretas e identificadas nas relações sociais em seus lugares geográficos, culturais, históricos, sociais e políticos, reconhecendo-as como produto e produtoras da história.

**Palavras-chave:** Educação. Criança. Infância.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas:** Trajetórias e tempos de mestres e alunos. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: \_\_\_\_; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.



## CRIANÇAS E INFÂNCIAS MARCADAS POR DINÂMICAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS

*Ana Sebastiana Monteiro Ribero<sup>1</sup>*  
*Renata Cristina de L.C.B. Nascimento<sup>2</sup>*

Este trabalho é resultante de um estudo colaborativo realizado no PPGEdU da Unisinos e apresenta algumas problematizações acerca da compreensão das ciências a respeito das infâncias. Elege como lente teórica/análítica a Sociologia da Infância e conta com a sustentação teórica dos autores: Julie Delalande (2011); Natália Fernandes (2016), Altino José Martins Filho (2011); Prout (2004, 2010); Jens Qvortrup (2011); Manoel Sarmiento (2004, 2017) Sarmiento e Pinto (1997), Paulo Freire (1996, 2005) e Jucirema Quinteiro (2002). O texto foi construído por meio de uma análise documental a qual nos permitiu conhecer os caminhos que estão sendo seguidos para compreender a criança como categoria social e o modo como se constituem como construtoras de sentido da vida na infância. Este artigo foi construído levando em consideração: a) Compreensão de infância; b) A criança sob um olhar renovado das ciências e; c) Suas interfaces. Ao final deste trabalho verificamos que as relações da criança com outras crianças e com os adultos são marcadas por dinâmicas nas relações sociais e culturais e devem ser levadas em consideração nas escolas. Também, reconhecemos que as crianças, embora ainda silenciadas na escola e em outros ambientes, têm muito a dizer sobre o mundo, conhecimento este que não fazia parte em meados do século passado, do ideário pedagógico.

**Palavras-chave:** Criança. Infância. Relações sociais. Relações culturais.

- 1      Doutoranda do Programa de Pós-Graduação/Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/São Leopoldo/RS – anamonri@hotmail.com
- 2      Doutoranda do Programa de Pós-Graduação/Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/São Leopoldo/RS – cintraprof@unemat.br

## REFERÊNCIAS:

- CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá/PR, v. 21, n. 1 p. 187-194, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28430/pdf>>. Acesso em: 3 maio 2018.
- DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José Martins Filho; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: Importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 7 n. 3, dez. 2011. EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 3 maio 2018.
- FERNANDES, Natália. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. In: CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA Ana Paula Soares da. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 21, n. 1 p. 187-194, jan./mar. 2016.
- FILHO, Altino José Martins Filho. Crianças e adultos: Marcas de uma relação. In: FILHO, Altino José Martins Filho (Org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga, Portugal: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2004.

- QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância:** contribuições para o debate. Perspectiva, Florianópolis: v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.
- QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a Infância como um Fenômeno Social:** proposições, vol. 22 n. 1, p. 199-211, 2011. Disponível em: <<http://www.acielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2018.
- SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, **Projeto POCTI/CED/2002**. Disponível em: <<http://projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultlInfancia.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.
- SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa, 2004.
- SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. In PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997.



## ENTRE PALAVRAS E CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS UM UNIVERSO ENCANTADO: LENDO O MUNDO E AUTO(TRANS) FORMANDO REALIDADES

*Angela Maria Ribas Hermes<sup>1</sup>*

*Carolina Zasso Pigatto<sup>2</sup>*

*Caroline da Silva dos Santos<sup>3</sup>*

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Escuta sensível. Diálogo. Crianças.

### INICIANDO O DIÁLOGO

A palavra une a impressão visível com a coisa invisível, com a coisa ausente, com a coisa desejada ou temida, como uma frágil ponte improvisada estendida sobre o vazio. Por isso, para mim o uso justo da linguagem é o que permite aproximar-se das coisas (presentes ou ausentes) com discrição e atenção e cautela, com o respeito àquilo que as coisas (presentes ou ausentes) comunicam sem palavras (CALVINO, in. NARANJO, 2013, p. 7).

Começamos este diálogo com esta citação, pois acreditamos, assim como Ítalo Calvino, na palavra como algo que une o que pode ser visto, com o que não é visível aos olhos, e por respeitarmos o que as crianças, jovens e adultos comunicam sem palavras e por isso, potencializamos cada gesto, sentimento, escutando aqueles que desfrutam conosco as contações de histórias.

Citar jovens e adultos se faz necessário, pois o projeto vem em desenvolvimento desde 2007, com o título “Projeto

1 Professora de Educação Básica. Pedagoga. Mestranda em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: angelaribash@gmail.com

2 Professora de Educação Básica. Pedagoga, Mestre em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: carolzpigatto@hotmail.com

3 Professora da Educação Básica. Pedagoga, Mestre em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: carolinesantosvalim@gmail.com

Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”, o qual esteve presente em outros espaços institucionais, públicos, escolares e não-escolares que possibilitaram a essas pessoas participarem do mesmo. Porém, por diferentes motivos no ano de 2017, estivemos somente em escolas públicas proporcionando às crianças vivenciarem as contações.

Pensar no modo como as crianças se expressam e comunicam, nos leva a compreender ainda mais a escuta sensível e o olhar aguçado em Freire. Sendo assim, propomos a escrita deste trabalho como um condutor escrito, mas que também mostrará um pouco do que o grupo de pesquisa *Dialogus*, coordenado pelo professor Celso Ilgo Henz<sup>4</sup>, mantido pela Universidade Federal de Santa Maria, vem desenvolvendo nos últimos anos, com o projeto de extensão, hoje intitulado **“Hora do Conto: lendo a palavra e auto(trans) formando realidades”**.

O presente projeto desenvolveu-se no ano de 2017, com suas ações em duas escolas do município de Santa Maria/RS, atuando em turmas de Educação Infantil (Berçários, Maternal I e II, Pré-escola A e Pré-escola B) e uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. No decorrer dos encontros foram propostas contações de histórias. Por meio das apresentações de histórias, entendemos estar estimulando o gosto pela leitura, em roda uns com os outros, e o gostar de estar com gente que imagina, cria, recria, sente e de diversas formas experimenta outras formas de linguagens.

## **DESENVOLVENDO ALGUMAS PERSPECTIVAS DIALÓGICAS QUANTO ÀS CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS...**

A partir das histórias contadas, percebemos a importância da literatura para a constituição das diferentes gentes, adultos e crianças. Observamos no decorrer dos nossos encontros dialógicos, como as crianças desenvolvem seus processos afetivos, sociais, cognitivos, motores e culturais. No decorrer dos encontros fomos ampliando nossos olha-

4 Coordenador do projeto, Doutor em Educação- UFRGS. Professor Adjunto  
2. UFSM. E-mail: celsoufsm@gmail.com

res, pensamentos e atitudes, além de constituir o amor e o encantamento pela literatura. Devido aos aspectos mencionados o projeto **“Hora do Conto: lendo a palavra e auto(trans)formando realidades”** tem como principais objetivos, possibilitar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, através de espaços movidos pelo diálogo, escuta, socialização de vivências e conhecimento de mundo dos adultos e das crianças.

A experiência proporcionada pelo projeto Hora do Conto nos ajuda a compreender como é essencial para a criança, desde o início da sua vida escolar, estar constantemente em contato com os livros e o prazer que a leitura produz. Principalmente nos dias atuais, este contato não deve ocorrer de maneira tradicional, mas sim através de um ensino inovador, capaz de não seguir os moldes de uma metodologia que preza o professor como o transmissor de conhecimentos absolutos e as crianças como meros receptores passivos. É preciso um planejamento que contenha dinâmicas ligadas ao universo infantil e que proporcione diversão, criação e inclusão, aspectos sempre considerados pelo grupo durante a escolha das histórias trabalhadas.

A partir da leitura e discussões proporcionadas pelos livros de Paulo Freire, entendemos a necessidade das histórias infantis estarem relacionadas com os contextos em que vivem as crianças e os jovens.

A leitura do mundo precede à leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p.19-20)

Nesse sentido, através da leitura do mundo particular e coletivo dos sujeitos, torna-se possível ler e compreender as palavras significativas com criticidade e não através de atos mecânicos. O autor afirma que os processos de leitura da palavra e do mundo precisam comprometer-se com

a libertação e a transformação social. Até mesmo durante esse período de contação podemos influenciar tanto positivamente quanto negativamente no processo formativo de nossas crianças, dependendo somente de nossas atitudes e intencionalidades enquanto educadores.

Percebemos que as histórias infantis têm muito a contribuir, trazendo significado para a criança quando diz algo a respeito da sua vida e do seu mundo, pois, como Craidy & Silva afirmam: “Todos nós temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos, sonhamos [...]” (2001, p. 69). Uma história só prenderá a atenção, quando despertar a curiosidade, estimular a imaginação, ajudar a desenvolver o intelecto, tornando mais claras as emoções, vindo ao encontro das ansiedades e das aspirações, reconhecendo as limitações, as vivências e as dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerindo soluções para os problemas que perturbam as crianças.

Ao ouvir uma história, a criança fica presa às cenas, imaginando as possíveis sequências e soluções. O uso de recursos concretos como gravuras, fantoches, maquetes permitem a visualização da história, estimulando a imaginação e a concretização das cenas.

A ação de ler e de contar histórias aos sujeitos permite a concretização das ideias abstratas, relacionando a realidade com as cenas que se sucedem. Essa leitura do mundo antecede a leitura da palavra, gerando uma compreensão do lido a partir do visto, do vivido, do experienciado. Daí a importância de conhecer o contexto sócio-histórico-cultural para trabalhar as diferentes histórias dentro e a partir da realidade, apontando caminhos, possibilidades para a construção de uma nova cultura, democrática e humanizadora.

Segundo Lajolo & Zilberman (1991), a literatura infantil aguça um imaginário peculiar nas crianças, o qual pode dar-se em duas direções:

De um lado, reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade,



segundo se expressam narradores e personagens. [...] De outro lado, dá margem à manifestação do mundo infantil, que se aloja melhor na fantasia, e não na sociedade, opção que sugere uma resposta à marginalização a que o meio empurra a criança (Ibidem, p. 67).

Sim, as histórias infantis trazem em si uma dimensão ideológica, social e histórica, conforme o período em que são criadas, contendo valores, conflitos, ideias existentes de acordo com cada época e cultura. Não se trata de não ler e dialogar sobre as histórias dos mais diferentes autores, mas de trabalhar no sentido de, a partir delas, as crianças poderem dizer a sua palavra, manifestando a sua leitura de mundo e os seus sonhos de inéditos viáveis, como tão belamente nos propôs o educador Paulo Freire.

Tendo em vista que proporcionar à criança contato com as histórias infantis é respeitá-la como ser humano e como leitora, é interessante reforçarmos a importância destas como um recurso para a motivação e iniciação da leitura da palavra e do mundo.

Freire (2001) afirma que, mesmo depois de alfabetizados, os indivíduos não deixam de “ler” o mundo ao seu redor. Para que uma leitura seja realmente compreendida, é preciso estabelecer relações com a realidade, pois a aprendizagem da linguagem escrita se dá a nível profundo, não somente no nível de memorização de palavras ou de textos. Nesse sentido, as histórias infantis podem despertar emoções, posicionamentos e ações para buscar alternativas para modificar o seu ambiente.

Conforme Craidy & Silva (2001, p. 69) apontam, na infância, percebemos que:

Não eram apenas os textos que prendiam nossa atenção: o tom de voz de quem contava a história (enchendo de vida a personagem), o local onde nos instalávamos (a cama quentinha, o sofá, uma almofada macia), a chance de ouvirmos novamente as partes (ou histórias) que mais gostávamos eram elementos que nos cativavam, que faziam-nos deixar ouvir mais (2001, p. 69).

A importância do espaço onde as histórias são contadas, a forma como elas são interpretadas são de grande importância para quem está ouvindo, pois criamos uma situação de sentir-se bem que pode auxiliar a despertar o desejo em querer apreciar esses momentos de contato com a leitura e com as contações de histórias, despertando para um incentivo à leitura.

## PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Seguindo a perspectiva de que “a leitura do mundo precede sempre à leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, P. 29), o projeto “**Hora do Conto: lendo a palavra e auto(trans) formando realidades**” busca, a partir de histórias infantis-propiciar, às crianças, a oportunidade de expressarem e (re) construir-se como pessoas no mundo.

Por suas ações, o projeto se configura como atividade de extensão, porém compreendemos que, para além da extensão, a “Hora do Conto” atinge pressupostos de pesquisa, pois, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, que possibilita as crianças, jovens e adultos, aguçar sua imaginação, suas relações de pessoas no mundo e com ele.

Pensar nas diversas formas, em que o projeto vem se constituindo como espaço de partilha, de estar com o outro, ele tem nos mostrado que as atividades de extensão são de suma importância para as gentes que conosco caminham e fazem a caminhada do projeto “Hora do conto”, um caminhar com os outros.

Para Girardello, “Só por isso, já faria muito sentido abrir e manter aberto o espaço para as histórias nas escolas, pois o estímulo narrativo é um dos mais poderosos hormônios da imaginação” (2014, p.10). Que possamos continuar sendo este espaço no qual as contações de histórias agucem a imaginação, o amor, o compartilhamento de histórias, de narrativas de pessoas que no mundo estão e querendo ser

mais, se encontram, dialogam e assim se constituem como gente no mundo e com ele.

Diante disso, o projeto caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e sobre isso Chizzotti explica que,

(...) parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (2006, p. 79).

Ainda, constitui-se como uma pesquisa-ação, pois se entende que, “a pesquisa-ação se propõe a uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real” (CHIZZOTTI, 2006 p.100) e isso ocorre por meio de observações participantes e diálogos reflexivos, numa perspectiva de ações proativas.

Nesse sentido, as ações foram realizadas com meninos e meninas, de oito meses a seis anos em uma escola de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental. Os encontros ocorreram quinzenalmente. Paralelamente, aconteceram reuniões com todos os professores/contadores com a finalidade de dialogar e refletir sobre as práticas desenvolvidas no projeto, além da importância destas para todos os sujeitos envolvidos. Foram analisados também o percurso que iríamos constituir no decorrer do ano, nos momentos que seriam socializados posteriormente que fortaleceram as práticas e também nos levaram a pensar em cada momento, tanto de formação quanto de prática com as crianças.

## **PARA SEGUIRMOS A PENSAR NAS CONTAÇÕES...**

*Vida - Sentir, nascer, ter esperança de que alguém é alguém. (NARANJO, 2013, p.122).*

Terminamos a escrita deste texto com mais um excerto do livro de Javier Naranjo, com a fala de uma criança definindo o que seria VIDA. Ao mesmo tempo que nos perguntamos

sobre o sentir, nascer e ter esperança, pois sentimos juntos e com as crianças experiências que ficaram, para sempre, conosco, renascemos, pois nos reinventamos enquanto contadores de histórias, e podemos ter certeza de que nascemos a cada dia em que nos encontramos com elas e eles.

Sendo assim, ainda presenciamos a esperança de estar com os outros em sintonia pensando em uma forma diferente de estar no mundo e com ele, pensando em nosso sentir /agir, o que nos motiva a seguir em frente junto a outras crianças no próximo ano.

Nas ações desenvolvidas pelo projeto de extensão “Hora do Conto”, buscamos demonstrar o quanto é relevante o desenvolvimento das contações de histórias para crianças, jovens e adultos pois, por meio da literatura e atividades lúdicas, possibilitamos um ambiente de encontros, diálogos, afetividade e amorosidade, sempre com muita criatividade e criticidade.

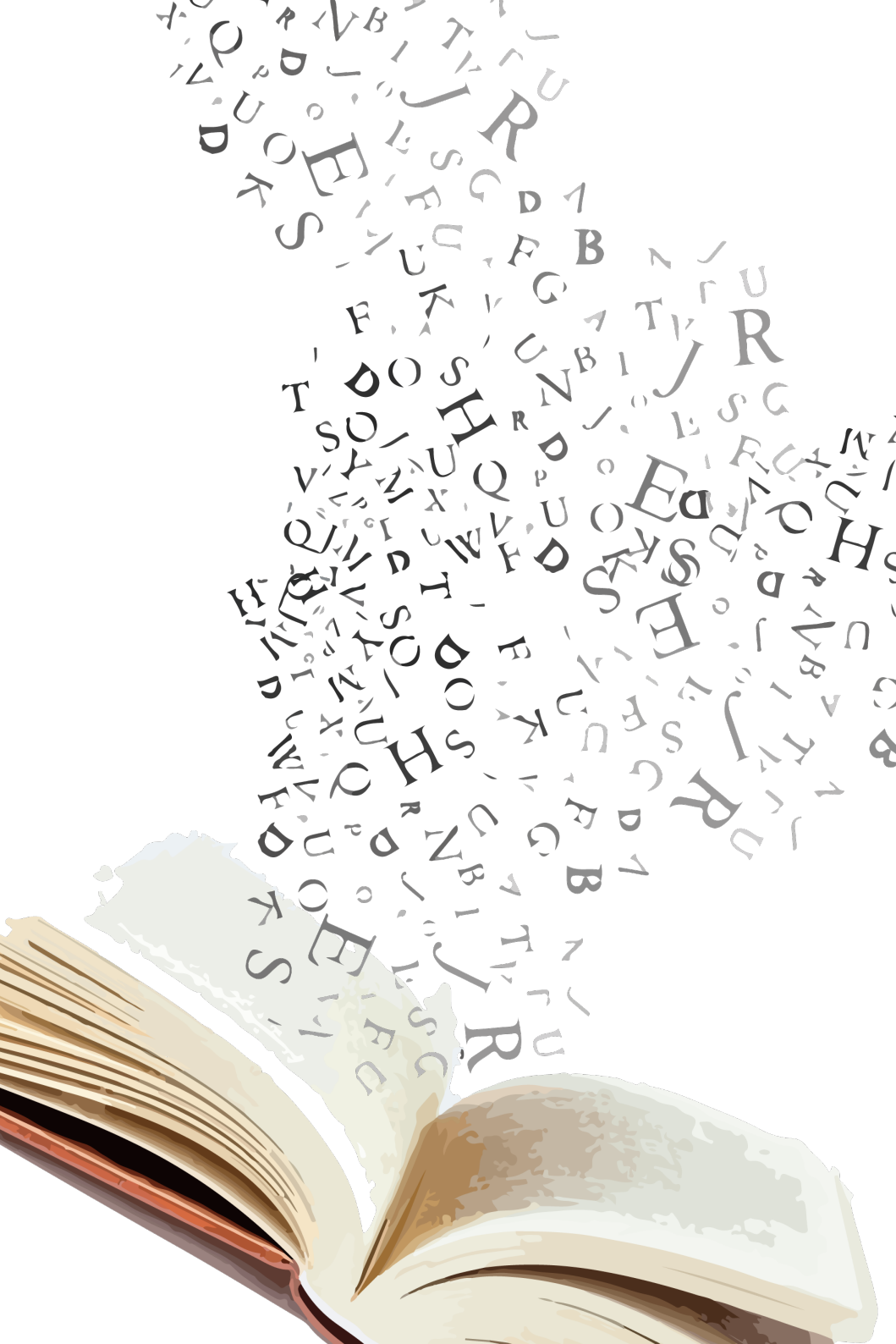
No decorrer deste ano, pode-se perceber como foi significativo proporcionar espaços onde crianças puderam contar suas histórias, “dizer a sua palavra” e, nesses momentos, ter com quem compartilhar suas diversas formas de linguagem, emoções, para assim sentirem-se mais valorizadas.

Diante disso, estimamos a continuidade do projeto em 2018, com a possibilidade de retomarmos às atividades em contextos em que já desenvolvemos ações. Também, para que acadêmicas(o) e professores(as) possam se envolver cada vez mais, acreditando na prática pedagógica-filosófica que faz uso das contações de histórias e na possibilidade de a partir dessas, modificar ou ao menos apontar caminhos para (re)construir a realidade em que muitas crianças, jovens e adultos estão inseridas.

## REFERÊNCIAS

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CRAIDY, C. M. KAERCHER, G. E. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque**: contar histórias na escola. São Paulo: Papirus, 2014.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**. História e Histórias. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- NARANJO, J. **Casa das estrelas**: o universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro: Foz, 2013.



## O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO E O LEGADO DE PAULO FREIRE: SOBRE A IMPORTÂNCIA DE UM TRABALHO CENTRADO NA ESCUTA ÀS CRIANÇAS

*Ana Carla Bayer da Silva<sup>1</sup>*  
*Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa<sup>2</sup>*  
*Juliana Goelzer<sup>3</sup>*

**Resumo:** Este trabalho insere-se no Eixo Temático Paulo Freire e as infâncias e apresenta uma reflexão teórica, articulada a um relato de experiência, relacionada à temática da escuta das crianças na Educação Infantil. O contexto pesquisado é a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, uma Unidade da Universidade Federal de Santa Maria que atende crianças de 0 a 5 anos de idade e que conta com uma equipe de apoio ao trabalho pedagógico, que atua no Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unidade. Partindo desse contexto, o objetivo desse trabalho é refletir sobre como acontece a escuta das crianças dentro da UEIIA a partir do olhar dessa equipe de apoio ao trabalho pedagógico, que diariamente aprende sobre essa escuta com os professores e as crianças. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica articulada ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica realizada na Unidade, a qual envolve, em primeira instância, professores e crianças, e em segun-

---

1 Educadora Infantil na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga, Especialista em Artes na Educação/Unoeste. E-mail: krlinhabayer29@gmail.com.

2 Pedagoga da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jovaneli\_lara@hotmail.com.

3 Professora e Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da Universidade Federal de Santa Maria. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: julianagoelzer@yahoo.com.br.

da instância, todas as “pessoas grandes” (GOELZER, 2014), em especial a equipe de apoio ao trabalho pedagógico. O referencial teórico utilizado nas reflexões é, principalmente, o referencial freireano (FREIRE, 2002; 2011), que aponta o saber escutar como um saber necessário à prática educativa, articulado com outros referenciais, como Rinaldi (2012) e Goelzer et al (2015) que também apontam a importância da escuta às crianças na Educação Infantil, e Campos e Roemberg (2009) que escrevem sobre os direitos das crianças. As análises realizadas apontam para a escuta como princípio fundamental para a elaboração das propostas a serem desenvolvidas com as crianças na UEIA, uma vez que esta revela e acolhe as necessidades, os interesses e as curiosidades das crianças, valorizando-as em suas singularidades, como sujeitos sócio-histórico-político-culturais.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Escuta. Trabalho Pedagógico.

## **SOBRE O LEGADO DE PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, EM ESPECIAL PARA A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO**

Atuar em uma Unidade de Educação Infantil, exercendo a função que for, é sempre um convite ao maravilhamento, pois é impossível conviver com as crianças e não se maravilhar com elas, não atentar para as suas singularidades, para a sua beleza, para a sua capacidade de imaginação e criação, e para a sua curiosidade que salta aos olhos. As crianças encantam, todos os dias, tanto aqueles que estão muito próximo a elas, quanto aqueles que não estão tão próximos assim, mas que mesmo longe estão sempre por perto.

Estar com as crianças é este convite ao maravilhamento, mas é também um desafio, especialmente para os professores e equipe de apoio pedagógico que atuam com elas diariamente, e que têm o prazer e o compromisso de acompanhá-las em seu processo educativo.



Por muito tempo as crianças foram vistas como aquelas que não tinham voz, que eram “um papel em branco” que deveria ser preenchido pelos ensinamentos do professor. As crianças historicamente foram vistas em suas faltas, e jamais em suas capacidades, jamais como “gentes” competentes, imaginativas, criativas, que devem, precisam e merecem ser escutadas. Mas os estudos na área da Pedagogia vieram sendo aprofundados, qualificados, e vieram mostrando, aos poucos, que essa criança antes vista como alguém que nada tinha a ensinar, apenas a aprender, também é alguém com muitas capacidades, que participa, que produz cultura e que nos ensina a cada dia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Paulo Freire fala-nos sobre a Educação Infantil e sobre as crianças de forma breve, em poucos escritos, mas seu legado nos mostra a importância de escutar, de estar disponível e aberto ao outro que sempre tem algo a nos dizer. A obra freireana é encharcada de reflexões acerca do diálogo e da necessária escuta ao outro, apontando, inclusive, o “saber escutar” como um saber necessário à prática educativa (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, por acreditarmos profundamente na importância de escutar também as crianças, é que na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIA), Unidade da Universidade Federal de Santa Maria, nossa proposta pedagógica tem como princípio da ação educativa a escuta às crianças, pois acreditamos e apostamos em suas competências, em seus saberes, e que eles são expressados por elas de muitas formas. E por se tratar de crianças de 0 a 5 anos, acreditamos que essa escuta precisa envolver todos os sentidos, não somente a audição, como nos lembra a autora italiana Rinaldi (2012), pois as crianças desenvolvem aos poucos sua linguagem oral, e suas outras muitas formas de expressão também precisam ser escutadas.

Paulo Freire é um importante autor que nos ensina sobre a importância dessa escuta, sobre falar com o outro, e não para outro, sobre a importância de uma relação horizontal entre educador e educando, de modo que todos ensinem

e aprendam em comunhão. Como dissemos anteriormente, apesar de ele mencionar pouco em suas obras sobre as crianças pequenas, tudo o que escreve é também fundamental na relação com as crianças de 0 a 5 anos. Isso se, é claro, valorizarmos o conhecimento e a cultura que cada criança constrói ao longo de sua infância (e que não é pouco e nem menos importante que o dos adultos!)

Na UEIIA, a escuta das crianças é um princípio valorizado e adotado na prática pedagógica, e aqui, neste artigo, optamos por refletir sobre como acontece esse processo de escuta das crianças no cotidiano, sob o olhar da equipe de apoio ao trabalho docente, equipe formada por professoras e pedagogas que atuam no Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEIIA (especificamente como Educadora Infantil que atua no apoio ao trabalho pedagógico; Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Chefe do Departamento e Professora de Turma; e Pedagoga TAE - Técnica em Assuntos Educacionais – que também atua no apoio ao trabalho pedagógico). Lança-se, assim, um olhar a partir deste lugar, do qual cotidianamente se aprende e se ensina com os professores, valorizando a escuta às crianças como princípio de toda e qualquer ação pedagógica.

Nesse sentido, nosso objetivo com este trabalho é refletir sobre como acontece a escuta das crianças dentro da UEIIA a partir do olhar da equipe de apoio ao trabalho pedagógico, que diariamente aprende sobre essa escuta com os professores e as crianças. Para tanto, realizaremos uma pesquisa bibliográfica sobre a escuta, articulada ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica realizada na Unidade, a qual envolve, em primeira instância, professores e crianças, e em segunda instância, todas as “pessoas grandes” (GOELZER, 2014), em especial a equipe de apoio ao trabalho pedagógico.

## **CONTEXTUALIZANDO: A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO (UEIIA)**

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo está localizada no município de Santa Maria, na região central do

Estado do Rio Grande do Sul, sendo uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada administrativamente à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e pedagogicamente ao Centro de Educação (CE).

A UEIIA foi fundada em 24 de abril de 1989, sendo denominada, inicialmente, de “Creche e Pré-Escola Ipê Amarelo”, vinculada à PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – na Coordenadoria de Assuntos Estudantis e a Coordenadoria de Planejamento Comunitário/COPLACOM. A instituição foi criada com a intenção de atender as reivindicações dos movimentos dos trabalhadores (docentes e técnicos) da UFSM que lutavam pelo direito de terem próximo ao ambiente de trabalho uma instituição pública que atendesse a seus filhos.

Em 10 de dezembro de 1993 foi aprovado o Decreto N° 977, que garantia aos servidores públicos que tinham filhos(as) com idade inferior a 6 anos o Auxílio Pré-Escolar. A aprovação desse Decreto interferiu diretamente no objetivo da existência da Creche na UFSM, pois a União não precisaria proporcionar obrigatoriamente uma creche aos filhos dos servidores. Nesse contexto, em 1994 o Tribunal de Contas da União entendeu que não era necessário repassar recursos financeiros para a Creche, pois entendeu que os servidores estariam recebendo duplo benefício. Nesse período, a UEIIA era denominada Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA).

No final da década de 1990, o NEIIA passou por um período de instabilidade, havendo a necessidade de criação de um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão através da FATEC (Fundação de Apoio a Tecnologia e a Ciência) para continuar mantendo o atendimento às crianças. Esse projeto contava com o apoio financeiro dos pais das crianças matriculadas no então Núcleo.

Em 2009 o NEIIA iniciou um diálogo com o Ministério da Educação a fim de reivindicar a regularização das Unidades de Educação Infantil nas Instituições Federais. As

Creches de Instituições Federais se organizaram através da ANUFEI – Associação Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil – e da ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – para dialogarem sobre a regulamentação das Unidades, financiamento e plano de carreira dos professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

A partir da resolução N° 1 de 10 de março de 2011, o NEIIA é reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação/MEC como Unidade de Educação Infantil:

Art. 1º As Unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, e integram o sistema federal de ensino.

Art. 8º No exercício de sua autonomia, atendidas as exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das Unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.

No entanto, apenas em dezembro de 2011 o NEIIA tornou-se uma Unidade de Educação Infantil na UFSM, através da resolução 044/2011, com vinculação administrativa à Coordenadoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, diretamente subordinado ao Gabinete do Reitor, e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação.

Atualmente a UEIIA se constitui como Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, e fazem parte de sua estrutura Professoras de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT's), Professoras da Graduação do curso de Pedagogia/UFSM, Pedagogas, Técnico em Assuntos Educacionais, Psicóloga, Nutricionista, Técnicos Administrativos, Educadores Infantis e Colaboradores terceirizados, bolsistas do Curso de Pedagogia e Educação Especial. Além disso, recebe diariamente estagiários e acadêmicos dos mais diversos cursos da

UFSM que ali realizam estágios, pesquisas e intervenções. A equipe que trabalha no Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão é constituída por uma professora efetiva, do quadro de Professores EBTT's, chefe do departamento, duas pedagogas, uma técnica em assuntos educacionais, uma psicóloga e uma educadora infantil terceirizada.

As professoras da UEIIA têm, em sua carga horária, um momento para registrar e organizar os registros da escuta das crianças, os quais podem ser elaborados através de fotografias, filmagens, texto descritivo, desenhos, mapas conceituais, entre outros. Os registros são realizados a fim de entender os interesses/demandas/curiosidades/necessidades das crianças, conhecer e entender as interações entre elas, e os diferentes materiais. Procura-se elaborar os planejamentos a partir da leitura e análise dos registros, pois as justificativas e intenções das propostas devem estar relacionados à escuta das crianças.

Durante a semana, um dos profissionais da equipe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão acompanha a elaboração dos planejamentos e dos registros com a intenção de compreender o processo de escuta realizado, e apoiar o trabalho realizado na turma. Entende-se que seja função da equipe do Departamento apoiar o trabalho pedagógico dos professores, a fim de qualificar a escuta das crianças da UEIIA como um todo.

## **O TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA UEIIA: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ÀS CRIANÇAS**

Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo os professores realizam momentos de estudos semanais de diferentes temas referentes ao contexto da Educação Infantil com a intenção de compreender e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Dentre os diversos estudos que realizamos na UEIIA para compreender os elementos que permeiam a prática pedagógica na Educação Infantil, destacam-se os estudos sobre a relevância da escuta no pro-

cesso de formação continuada dos professores que trabalham com as crianças.

A partir da prática desenvolvida, articulada aos estudos, rodas de conversas e debates que são organizados dentro da Unidade, os professores da UEIIA compreendem a necessidade de ter diariamente em seu trabalho pedagógico uma escuta às crianças para que se possa respeitar e atender as necessidades/curiosidades/demandas determinadas pela realidade e pelas especificidades das crianças, o que requer sensibilidade e humildade por parte dos professores.

Através da observação, a professora, no primeiro momento, procura compreender o que está sendo vivido pelas crianças, a constituição do grupo, as relações estabelecidas entre elas, as interações com os diferentes materiais, entre outras relações. Nesse contexto, partimos sempre da premissa de que a criança é um sujeito sócio-histórico-político-cultural, cidadão de direitos que traz consigo sua história pessoal e suas culturas familiares, conforme destaca Campos; Rosemberg (2009). Freire (2002, p. 66), nesse sentido, lembra-nos de que as professoras “[...] precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola.” Ao observarmos o contexto escolar é notório que a criança constrói com seus pares, produzindo e partilhando uma cultura da infância, constituída por ideias, valores e formas específicas de compreensão da realidade.

Nesse sentido, a partir da observação, da escuta e do diálogo com as crianças, é possível perceber suas curiosidades, percepções e explorações. A professora inclui no planejamento as demandas da turma, os diálogos entre as crianças, suas brincadeiras favoritas, as suas curiosidades, as diferentes formas de expressão. Assim, o docente tem o papel fundamental de ampliar progressivamente as dife-

rentes possibilidades de exploração, de cuidado, de comunicação e interação, solucionando os conflitos diários entre as crianças para que elas possam refletir e decidir.

Nesse contexto, a equipe de apoio ao trabalho pedagógico também aprende cotidianamente sobre a importância e a necessidade dessa escuta, que sem ela não há trabalho pedagógico qualificado, que sem ela não há um trabalho significativo que seja realizado com, e não para as crianças. Nosso papel, nesse processo, é escutar as professoras e os seus registros sobre as crianças, sobre os processos vividos nas turmas, com o objetivo de ajudar a qualificar as ações que são/serão realizadas. Nesse contexto, aprendemos que a escuta é de um corpo que fala, não apenas de uma voz, e por isso mesmo, a escuta dos professores e de todos aqueles que atuam com as crianças precisa ser a escuta realizada com todos os sentidos, não apenas com a audição, conforme nos lembra Rinaldi (2012).

Freire (2011, p.114) nos lembra que “É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer” e, nesse sentido, destacamos ser de suma importância que os profissionais da Educação Infantil se coloquem como sujeitos sensíveis e abertos para a construção de laços afetivos, conversando com as crianças olhando nos olhos, aconchegando-as, transmitindo-lhes segurança e carinho.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 2011, p. 111).

As crianças chegam à escola e trazem consigo suas histórias e suas bagagens socioculturais, que necessitam e merecem ser compartilhadas com seus pares e seus professores. Nesse processo, é importante que o docente esteja atento para a necessidade da criança expressar suas ideias,

histórias e emoções, pois é através do diálogo que ambos ampliam e enriquecem um leque de possibilidades.

Portanto, é necessário desenvolver a capacidade de escuta com relação às crianças, seja individualmente ou em grupo, isto é, ouvir as demandas das conversas, das perguntas, dos gestos, dos movimentos e das brincadeiras. É preciso estar atento às falas e as ações das crianças para mediar este processo, dando-lhes formas e significados, potencializando situações e dinamizando o trabalho pedagógico. Segundo Goelzer et al (2015, p. 56), “Escutar as crianças [...] e valorizar seu modo de ser, estar e de perceber o contexto que vivem, é tarefa fundamental do educador amoroso e comprometido. Escutá-los é valorizá-los em suas capacidades.”

Nas perspectivas apresentadas, compreende-se que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar no ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 2011, p. 117).

Os educadores devem estar atentos às crianças, aprendendo com elas a escutar e dialogar, trazendo a compreensão da importância do espaço que convivem, a maneira de como compartilham suas emoções e o contexto familiar, oportunizando aprender e ensinar com elas, para que assim possam transformar suas realidades.

É através desta escuta que o professor proporciona espaços acolhedores, os quais as crianças ampliam com suas



ações, interações, criatividade e ludicidade. Evidencia-se, dessa forma, o papel do professor de Educação Infantil ao fazer valer esta escuta, o que possibilita que as crianças vivenciem o máximo de experiências partindo do seu repertório, indagações e questionamentos, permitindo ampliar seus conhecimentos sobre o mundo.

## **NÃO HÁ CONCLUSÃO... PORQUE AS CRIANÇAS PRECISAM, DEVEM E MERECEM SER ESCUTADAS, SEMPRE!**

Compreendemos, a partir dos estudos realizados na UEIIA ao longo dos últimos anos, que a escuta às crianças de 0 a 5 anos não se constitui tarefa fácil, mas que é uma tarefa necessária se nos comprometemos (e sim, devemos nos comprometer, as crianças necessitam de educadores comprometidos!) com um trabalho qualificado, que atenda aos interesses, necessidades e curiosidades das crianças. Compreendemos que nosso papel na Educação Infantil é, com base nessa escuta, qualificar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, de modo a valorizar seus processos criativos, imaginativos, autônomos, enfim, sua autoria em seu percurso sócio-histórico-político-cultural.

A partir dos estudos e das reflexões realizadas, compreendemos que na UEIIA esse processo de escuta às crianças é constante, sendo ele que nos permite organizar os planejamentos, as propostas que levaremos como desafios às crianças. Muito embora a equipe que atua no apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido não esteja diariamente com as crianças ou nas turmas onde os professores atuam, diariamente nos espaços de diálogo, de estudos e ao acompanhar a prática dos professores, aprende-se muito sobre e com as crianças, sobre a importância dessa escuta e sobre como valorizar e apoiar o percurso de cada criança na Educação Infantil.

A prática realizada nesse contexto nos mostra que é impossível realizar qualquer prática educativa que não escute com atenção seus principais protagonistas, pois faz-

-se necessário escutar, de todos, suas histórias, sobre os contextos de onde vem, sobre suas culturas e sobre suas expectativas com relação à escola. Sim, somos pedagogos formados para atuar com as crianças, mas isso não significa, de nenhuma forma, que as conhecemos antes mesmo de chegarem à escola, ou que sabemos de antemão o que irão desejar/necessitar. Como nos ensina Freire: que escutar se torne um saber necessário à prática educativa (2011), e que possamos nos abrir para escutar as crianças e seus tão diversos mundos que se apresentam a nós a cada início de ano letivo. Que possamos aprender e ensinar com as crianças e não para as crianças, e que possamos caminhar sempre ao seu lado, ao invés de caminhar sempre à sua frente. Elas nos mostram os caminhos, mas é preciso, sobretudo, estarmos abertos a escutar...

## REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília: MEC, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- GOELZER, Juliana; OLIVEIRA, Luiz Renato de; SANTOS, Caroline da Silva dos. Sobre escutar crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola: desafios e possibilidades para a auto(trans)formação de professores. In: HENZ, Celso; MEDIANEIRA, Joze. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- GOELZER, Juliana. **O diálogo e a afetividade no contexto da Educação Infantil: as "pessoas grandes" dizendo a sua palavra**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.



## PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS

*Caroline Gonçalves Chaves*<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Pedagogia; infância.

Porto Alegre, 02 de abril de 2018.

Prezados colegas do XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire,

Bom Dia!

Venho através desta carta versar sobre alguns apontamentos da relação Educação Infantil e Paulo Freire que podem passar despercebidos. Os conhecimentos proferidos por Paulo Freire são cabais e incontestáveis, disso temos certeza. Suas aplicações na Educação Infantil, contudo, são nem tanto discutidas quanto os saberes designados a e proferidos por educandos da EJA, por exemplo. Assim, faz-se libertador e crucial reconhecer Freire como educador responsável por tornar a Educação Infantil mais humana e mais palpável, concordam?

Sobre a prática docente, Freire explana em Pedagogia da Tolerância (1995) sobre a luta de mudar, que é difícil, porém, não impossível. Mudar a compreensão de mundo, acreditar na boniteza, se reinventar e se tornar um professor mais preocupado com a realidade de seus alunos, um professor-propulsor – um termo que faz referência à Real e Corbellini (2017) – também na Educação Infantil, é necessário. Quando reconhecemos as crianças pequenas como detentoras de saberes importantes, como sujeitos de direitos e de habilidades tão significativas quanto às de jovens ou adultos, quando os enxergamos como capazes de aprender e de ensinar desde seus nascimentos, estamos sendo *freireanos*

1 Pedagoga. Cursista de Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carolinegch@gmail.com

como deveríamos ser. E se, por vezes, como educadores, esquecemo-nos do quão preciosa é a primeira infância, robotizados em atividades empobrecidas e sem sentido, não devemos, então, nos reinventar?

As proposições para a Educação Infantil podem nunca sair do papel sem um governo preocupado em ter a educação básica como prioridade. Gestores inquietos, professores com rica formação e dedicados, alunos curiosos, nada disso será o bastante sem recursos para prover o essencial e o complementar na Educação Infantil de qualidade. Isso Freire já nos indicava há tempos, que sem investimento astucioso e substancial na educação como um todo, até faremo-nos educandos e educadores, mas abatidos sob nossas existências. Até mesmo o interesse mais aflorado esmorece frente ao descaso. Daí a necessidade da esperança de que tanto nos fala o mestre. Quase quero escrever “Esperança”, com “E” maiúsculo! A esperança não-ingênuo, não-frívola, mas fecunda e embasada em princípios sólidos. Disse ele em Pedagogia da Esperança (1992, p. 5):

“Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”.

Trago aqui para complementar o ensejo o relato de um menino de dois anos e meio a quem chamarei de Santiago. Santiago é criado pela mãe, divorciada, e vive com ela e um irmão mais velho cuja diferença de idade da sua é relativamente acentuada. A mãe concluiu o ensino fundamental e trabalha como diarista em período integral. Santiago convive na turma de maternal 1 de uma escola municipal, também em período integral. A situação econômica da família é modesta. Ele possui tênue dificuldade de entrosamento com os colegas, gosta de brincar sozinho (porque assim está acostumado) e maravilha-se com brinquedos aos quais não

tem acesso em casa, que são para ele uma novidade. A família de Santiago valoriza a educação (sua mãe quer que ele tenha mais condições de estudo do que ela teve), mas Santiago vai à escola especialmente porque a mãe não tem com quem deixá-lo durante o dia (o filho mais velho frequenta o ensino médio de uma escola estadual e não poderia cuidar do irmão, porque faz estágio em uma empresa privada no contraturno). A vaga conquistada na Educação Infantil foi muito concorrida e festejada, pois antes Santiago precisava acompanhar a mãe em seu trabalho e nem todas as empregadoras se agradavam disso.

Para tantos Santiagos no mundo que a escola precisa ser acolhedora e estimuladora desde cedo. Se mães como a dele são a maioria, as que prezam por uma vida escolar de sucesso de seus filhos, melhores do que as suas próprias, mas não podem dedicar tempo ou instrução em ajudá-los, Paulo Freire nos diz que a escola e o educador preocupados, não alheios a suas realidades, são improteláveis. Também para Santiago disserta Freire ao afirmar que (1996, p. 35):

“O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é

possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos”.

A Pedagogia da Infância se faz, então, vital para que se concebam crianças como sujeitos culturais, históricos e dialógicos, disse Angelo, em 2006. Freire dialogou com a classe trabalhadora como ninguém, e também com os filhos desses trabalhadores, crianças. Ele sabia dos anseios da infância tanto quanto dos sonhos dos jovens e adultos, pois tinha olhar sensível e (re)conhecia a alma das pessoas verdadeiramente – não é exagero comentar. Sonhou e concretizou a escola problematizadora e humana enquanto esteve à frente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1989 – 1991) e como educador de sempre. Percebeu pequenos Santiagos, Vicentes, Julianas como detentores de saberes e não depositórios de informações transferidas pelo professor. Paulo Freire era, acima de tudo, um visionário à frente de seu tempo, que concebeu, entre tantos entendimentos, ideias inovadoras no plano educacional e tato ao lidar com o próximo, independente de sua idade.

Com carinho e respeito,

Uma educadora em (constante) construção.

## REFERÊNCIAS:

- ANGELO, Adilson de. **A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100001&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100001&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 08 abr. 2018.
- CORBELLINI, Silvana; REAL, Luciane Magalhães Corte. A trajetória do curso: caminhar em várias direções. In: REAL, Luciane Magalhães Corte; MARQUES, Tânia Beatriz Iwazsko (org). **Psicopedagogia e TICs**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.



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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.



## PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA PERGUNTA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

*Flávia Burdzinski de Souza*<sup>1</sup>

*Gardia Vargas*<sup>2</sup>

*Juliana Beatriz Machado Rodrigues*<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Pedagogia da Pergunta. Projetos de trabalho. Pesquisa. Infância.

### INTRODUÇÃO

Bom amigo, Malaguzzi,

Menino eterno, pede-me, antes de eu retornar ao Brasil, que escreva algumas palavras dedicadas às meninas e aos meninos italianos. Não sei se saberia dizer algo de novo a um tal pedido. O que poderia dizer ainda aos meninos e às meninas deste final de século? Primeira coisa, aquilo que posso dizer em função de minha longa experiência nesse mundo, é que devemos fazê-lo sempre mais bonito. E baseando-me em minha experiência que torno a dizer, não deixemos morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo.

Paulo Freire, abril, 1999 (Faria; Silvia; [s. d.]).

Historicamente construiu-se a ideia de que a aprendizagem se dá pela transmissão dos conhecimentos, onde

- 1 Pedagoga. Especialista em Ensino pela Pesquisa e Aprendizagem por Projetos (UTP-Pr). Mestra em Educação (UNIJUÍ). Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Erechim. Email: flavia.souza@uff.edu.br
- 2 Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Faculdade Cesuca – Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha/RS. E-mail: gardia.vargas@gmail.com
- 3 Pedagoga. Mestra em Educação (UNIJUÍ). Coordenadora pedagógica da Escola de Educação Infantil do SESC Santo Ângelo (RS)- Sesquinho. Email: julibr@gmail.com.br

o mais sábio (professor) explica os conteúdos e os aprendizes copiam, reproduzem e acreditam sem questionar, configurando uma “Pedagogia da submissão” (KUHLMANN Jr, 2000), ou, como afirmou Paulo Freire (2005), uma educação bancária, em que o silêncio, a obediência, a reprodução e a padronização imperam e formam práticas rotineiras e mecânicas. Se o sujeito inicia e continua sua formação com essa ideia, supõem-se que dificilmente irá se tornar um questionador/pesquisador, pois aprenderá apenas a reproduzir e não a criar.

A escola, hoje, continua agindo em sua tarefa de educar numa concepção de universalização e transmissão de conhecimentos que se dá dentro dos preceitos de que alguém que sabe ensina a alguém que não sabe. Esse alguém que sabe seria o “mestre explicador” conforme Rancière (2010), aquele que executa a tarefa de transmitir seus conhecimentos aos “alunos” para elevá-los gradativamente à sua própria Ciência. Em suma, o ato essencial do mestre é explicar aos espíritos jovens e ignorantes o que ainda não sabem. Nessa “ordem das explicações” estão alicerçados a educação e o fazer pedagógico ao longo da história, uma ordem em que a criança não tem autonomia para gerir e nem intervir na sua própria aprendizagem. Assim “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Conforme analisa Vargas (2014), na educação da infância essa visão está fortemente enraizada e não é difícil perceber isso quando um adulto fala pela criança, para dar um exemplo simples. Rancière (2010) argumenta que o aspecto que a criança aprende melhor é aquele que nenhum mestre pode lhe explicar – a língua materna. Ela aprende sua língua por observação, imitação, acerto e erro e autocorreção, e todos são capazes de aprender, independente de suas condições e do contexto. Logo, essa criança, ao ir para escola, mesmo tendo aprendido a falar por sua própria inteligência, sem *mestres explicadores*, passa agora a aprender

como se não pudesse usar dos recursos de sua inteligência que lhe serviram até esse momento.

Nesse sentido, as crianças em suas infância(s) instauram a novidade, a leveza do recém chegado ao mundo, conforme mostra Giorgio Agamben (2008), a infância é tanto ausência quanto busca de linguagem. É na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. As crianças são seres no mundo, e como afirma Arendt (2002), ao chegarem irrompem com o existente e instauram algo novo, imprevisível.

Desta forma, torna-se necessário rever as concepções de aprendizagem e “ensino” às quais a infância tem sido usualmente relacionada, e lançar sobre ela um olhar menos ensinante e mais receptivo à novidade que cada criança traz consigo. Assim, o presente texto aborda como a Pedagogia da Pergunta pode colaborar na configuração de uma outra educação para as crianças pequenas, evidenciando a relação, o diálogo, a escuta e a interação como premissas para a aprendizagem significativa.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa qualitativa foram a análise bibliográfica de periódicos, livros, artigos científicos e teses que abordavam os temas: Pedagogia da Pergunta, Emancipação, Projetos, Pesquisa, Infância. Neste sentido os temas foram usados como categorias para a busca de referencial teórico que compõem o corpo do trabalho.

## **EDUCAR PARA EMANCIPAR**

“(...) ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação peça qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 25).

A escola pensa na infância e nas crianças numa perspectiva de preparo para o futuro, no sentido assegurado do vir a ser, o futuro para o qual a escola acreditar ser necessário preparar as crianças é fossilizado, na expectativa de que a criança seja o que se foi, seja o que se sabe, como se as coisas mais importantes estivessem por vir – um vir previsível, predeterminado, predefinido. Parafraseando Freire (1996) poderíamos dizer que a escola quer dar forma àqueles que ela julga ser incapaz, indecisos, acomodados, incapazes. Os professores estão apoiados nesses princípios, seja por suas experiências vividas como educandos ou nos processos formativos pelo qual passaram. Esta é a educação do oprimido (FREIRE, 2005).

Educar de forma emancipatória exige que sejamos emancipados e isso ainda é uma conquista que precisa ser alcançada.

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipador deve aprender. [...] Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. (RANCIÈRE, 2010, p. 37).

A perspectiva pedagógica que se compõe pelo aprendizado linear e transmissivo não consegue emancipar a criança e não permite a ela o exercício de idas e vindas, ou seja, circular, em que vivo/aprendo/vivo. Não permite, além disso, o exercício de liberdade na busca pelo que faz sentido e na construção de aprendizagens apoiadas em experiências vividas. O mestre, ou a pedagogia emancipadora, consideram que o aluno/criança “possa ver tudo por ele mesmo, comparando incessantemente e sempre respondendo à tríplice questão: o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito.” (RANCIÈRE, 2010, p. 44).

A relação de autonomia entre aprendizagem e verificação, é vista, muitas vezes, como sendo algo que a criança não alcança. Nesse momento entra em jogo o aspecto

da *compreensão*, pois compreender é o que a criança não consegue sem as explicações fornecidas em certa ordem progressiva por um mestre, um formador como diria Freire (1996). Nessa forma de educar, não é possível que as meninas e meninos pequenos consigam aprender sem alguém que lhes *explique*, conduza, prepare para a compreensão de algo novo, do não conhecido.

As preocupações dos pedagogos, profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas, consistem em querer saber se a criança está compreendendo, e, como isso não fica claro, muitas vezes a busca continua no sentido de encontrar novas formas explicativas para que a compreensão aconteça. Porém, a lógica está comprometida, pois para ele compreender significa que nada compreenderá a menos que lhe expliquem. Desta forma, “o mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio da reexplicação” (RANCIÈRE, 2010, p. 26).

Vargas (2014) coloca que por trás dessas concepções, e como resultado da aplicação dessa metodologia universal, que vê a inteligência dessa forma, está toda uma lógica que se constituiu de uma linearidade e que vem determinando a educação das crianças, ou seja, de um pensamento em termos de uma sucessão de causas e efeitos. Nessa perspectiva a lógica é simplificadora, na medida em que exclui sempre uma terceira possibilidade – “se isto é assim não pode ser aquilo”. Então, o mestre explicador, muitas vezes não consegue abrir espaço para perceber outros fatores envolvidos no ato de conhecer como uma vontade autônoma, um desejo que se move em busca de novidades e, como “pano de fundo”, as experiências que ocorrem no aprender. Para a autora “(...) uma lógica que contrapõem esses princípios de linearidade seria uma lógica circular, como o exemplo viver/conhecer/viver (p. 78). Essa lógica se sustenta pela curiosidade, pelo desejo de descobrir, investigar o que acontece quando as crianças podem *perguntar* sobre o mundo do qual participam.

Desta forma, acreditamos que no encontro com as crianças precisamos aprender a olhar a imagem do outro não como a imagem que nossos conceitos arraigados nos fornecem, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela. A infância exige pensar numa temporalidade para além do tempo cronológico e demarcado da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento. “A infância tem muito a ver com uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo, de instaurar um outro tempo” (KOHAN, 2007, p. 113).

Mas qual deveriam ser as formas de uma educação/pedagogia emancipadora? Que perfil de ser humano a escola tem formado? Estamos colaborando positivamente para a formação de sujeitos críticos e emancipados? Que estratégias tem utilizado a escola para dar sentido ao que se aprende? Em que os projetos colaboram com as mudanças de paradigmas necessárias perante o século XXI? Como a escola da infância tem se organizado?

As respostas ainda carecem de investigação. Mas a investigação por si só não vai dar conta, pois é um investigar que deve se pautar na experiência vivida de quem aprende, ou seja, das próprias crianças. Nesse sentido, a escuta e a participação são fundamentais para uma Pedagogia que se dedique a acolher as crianças em suas indagações, por isso se proclama a importância da Pedagogia da Pergunta. Não temos respostas prontas e as dúvidas também nos movem em busca de querer compreender as crianças e suas formas de ser e estar no mundo. Mais do que respostas prontas precisamos ter em mente que são essas e outras reflexões que nos instigam ao desejo de mudança, pois são as dúvidas que nos movem, nos inquietam e nos desacomodam. Sem curiosidade não há aprendizado (FREIRE, 1996).

Neste intuito, compreendemos que trabalhar com projetos constitui uma prática que produz conhecimento, que põem os sujeitos da escola num processo dialógico de construção do conhecimento, de pesquisa, de ação e de participação ativa no processo educativo. Os projetos pos-



sibilitam que a Pedagogia da Pergunta se faça presente na escola.

O trabalho com projetos de aprendizagem possibilita a escuta atenta das perguntas das crianças e se configura em uma forma potente de participação de todos os envolvidos no ato educativo. Os projetos são construídos a partir de curiosidades, de indagações que emergem de um sujeito, de um pequeno grupo ou de um grande grupo acerca de um assunto que lhes causa interesse. Hernandez (1998) pontua que os projetos iniciam sempre seu percurso por um *tema problema* que favorece a análise, a interpretação e a crítica. Por isso o papel do docente comprometido com a aprendizagem é desafiador, pois ele não mais transmite o conhecimento, mas torna-se um mediador, consciente de seu inacabamento (FREIRE, 1996) permite-se pesquisar, buscar, dialogar e aprender em cooperação.

Para compreender o problema de pesquisa, a Pedagogia da Escuta precisa se fazer presente no processo. A Pedagogia da Escuta encara o pensamento das crianças de forma séria e respeitosa; além de tratar o saber como algo dinâmico e provisório, construído a partir da relação entre sujeitos, e não pela via da transmissão que pretende transformar o outro como um igual ao transmissor (RINALDI, 2012).

Paulo Freire pontua que escutar vai muito mais além da capacidade sensorial auditiva de cada sujeito. Escutar está relacionado à capacidade de estar disponível ao outro, de falar com o outro: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*” (1996, p. 111 – grifos do autor). Por isso é importante o professor estar atento e sensível as crianças durante toda a etapa do processo educativo. As crianças nos dão pistas e indícios sobre o caminho pedagógico a ser trilhado na escola. Escutar as crianças é falar com elas, respeitá-las como sujeitos históricos e de direitos (BRASIL, 2009).

Depois de levantadas as perguntas que sustentam o projeto, que movem a curiosidade, vem a etapa da pesquisa,

da busca, da coleta e produção de informações que visam sanar as curiosidades. A pesquisa surge com o desejo de saber mais, de aprender mais. Deste modo o “ensino com pesquisa pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo” (BEHRENS, 1999, p. 391). As perguntas e as inquietações nos movem, nos desacomodam e nos fazem refletir. Assim, a pesquisa possibilita exercer a “Pedagogia da Pergunta”, como postula Paulo Freire, pois o ato de perguntar, a indagação, as curiosidades movem as pesquisas nos projetos.

Além das perguntas que dão início a um projeto e das investigações que cercam essas perguntas, é possível perceber que outros aspectos caracterizam os projetos, como por exemplo, o predomínio de uma atitude de cooperação; a figura do professor como aprendiz e não como um especialista ou autoridade; a percepção que existem diferentes formas de aprender aquilo que estamos pesquisando e que todos podem aprender algo; além do que existem diferentes formas de registrar aquilo que se pesquisa (HERNANDEZ, 1998a).

Nesse contexto, os projetos de trabalho contemplam uma peça central do que constitui as intenções construtivista na sala de aula: aprender a pensar criticamente, analisar, sintetizar, e planejar ações, resolver os problemas, criar novos materiais ou ideias, ou seja de modo geral se envolver mais na tarefa de aprendizagem. São essas atitudes que formam um sujeito emancipado e transformador (HERNANDEZ, 1998a).

Uma das principais características da pesquisa é de instigar a reconstrução coletiva através de interações. Nessa visão, o professor para de preocupar-se com o domínio do conteúdo e começa a dar mais ênfase aos procedimentos metodológicos de superação dos conteúdos (DEMO, 2001), ou seja, pensa mais nas estratégias a serem usadas para este ensino do que no ensino propriamente dito. Uma dessas estratégias são os projetos.

Pesquisar e perguntar são atos constantes no trabalho com projetos, por isso desde a Educação Infantil, o trabalho com projetos pode estar presente como um princípio pedagógico, como uma forma de organização didática e pedagógica, se tornando uma estratégia enriquecedora na formação de sujeitos pensantes, críticos, autônomos e emancipados, capazes de criar e organizar seus próprios conhecimentos, principalmente por envolvê-los na pesquisa.

## PROJETAR E PESQUISAR NA ESCOLA INFANTIL

É possível perceber na escola que: “A curiosidade das crianças às vezes pode abalar a certeza do professor” e tirar o mestre explicador de seu lugar de conforto. As perguntas e as curiosidades das crianças movem o professor para um lugar de aprendiz, porque ele “aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23).

Assim a curiosidade é “castrada” pela escola, pois o ensino, o saber, o conhecimento escolar hoje é construído pelas respostas, o que caracteriza uma “pedagogia da resposta”, ou seja, é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade, pois não estimula a invenção, a reinvenção e a criação. Essa pedagogia se instaura hoje principalmente pela organização disciplinar que sustenta o currículo escolar, de modo a “engessar” e fragmentar o conhecimento que é “ensinado”. Porém é importante salientar que o trabalho docente na Educação Infantil não pode gerar a reprodução de práticas conhecidas como “escolarizantes”, nas quais as crianças são precocemente submetidas a processos de alfabetização formal, o que reforça a ideia da educação infantil como “período preparatório” ao ensino fundamental. A docência nesta etapa da educação tem características próprias que merecem ser respeitadas.

Diferente da “Pedagogia da submissão” ou da “Pedagogia da resposta”, o que estamos precisando hoje nas escolas é de uma **Pedagogia da Pergunta**, uma pedagogia

que mova a indagação, a curiosidade, a busca pelo saber. Entretanto, é possível perceber que a abertura para problematizar, perguntar e/ou pesquisar sobre a realidade ainda é algo novo no currículo escolar, porém não é algo impossível de ser realizado, na medida em que ressalta a formação de sujeitos voltados para a autonomia e emancipação, sujeitos que sabem criticar, pensar, resolver problemas, investigar, propor alternativas entre tantas outras competências necessárias a formação humana.

Behrens (1999) pontua que a docência exige o ato de pesquisar, de estar disposto a aprender a aprender, de investigar, de avançar e progredir. Como menciona Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*: “Ensinar exige pesquisa”. Exige pesquisa porque nos põem na busca, na indagação, na novidade, nos envolve, nos proporciona interesse, enfim nos move no ensino.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

A pesquisa nos move ao conhecimento, nos propõem busca, movimento, nos impulsiona na atividade docente. Neste sentido que reforça-se a ideia de que as perguntas que movem a curiosidade são “fios condutores” do trabalho pedagógico, afinal: “A existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27). A curiosidade é instigada a partir do momento em que não reprimimos a pergunta, em que abrimos espaço na escola e na universidade para este tipo de ação.

O processo educativo deveria ser constituído por esta dinâmica de indagar-se, de construir projetos e de desen-

volver pesquisa. Tudo isso proporciona a (re)construção, a interação, o diálogo, a curiosidade, a pergunta, entre outras questões que movem o conhecimento, objeto essencial que organiza a educação escolar. O que exige do professor uma mudança de postura, no sentido de ousar mais, de “provo-car-se ao risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27). De usar a Pedagogia da Pergunta como pressuposto educativo na docência de todas as etapas da educação.

Uma das premissas de Paulo Freire pontua que “Ensinar exige consciência do inacabado”, neste sentido é preciso reconhecer que somos seres inacabados, em constante formação. Esta consciência do inacabado deveria nos mover e nos inquietar na busca da construção profissional da docência, por isso o autor pontua que

[...] chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (1996, p. 28).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir e priorizar a busca sem fim, a ideia do inacabado, da atualização permanente, da reinvenção da condição cidadã, são premissas que deveriam nos acompanhar na efetivação de uma Pedagogia da Pergunta na escola. No contexto da escola infantil, pesquisar move o educador e a criança para este caminho investigativo e sem fim, movimenta o cotidiano educativo e principalmente transforma o ensino ao instaurar na escola uma Pedagogia da Pergunta, uma pedagogia da renovação.

Viver esta organização curricular permite a formação de um novo ser humano, mais ativo, curioso, desacomodado e emancipado. É disso que nossas crianças precisam, de um outro lugar educativo, de pessoas que acreditam nelas,

na sua capacidade de aprender, que confiem no que elas tem a dizer. Que compreendam que aprender vai além da via da escuta de uma explicação.

Efetivar esta mudança educativa não é uma tarefa fácil, mas uma utopia necessária em tempos de crise educacional. O professor é a peça chave e fundamental para que isto se efetive, neste sentido pensamos que é preciso investir na formação inicial e continuada dos professores, a fim de instigar a efetivação desta nova configuração curricular nas escolas. Porém fica a pergunta: por onde começar? Estaria na educação básica esse desafio? Estaria na formação universitária esse desafio? Os desafios estão por toda parte, o que estamos precisando é de gente com coragem e disposição para enfrentá-los.

## REFERENCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BEHRENS, Marilda A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/167/166>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução nº 5. Brasília, DF 2009.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **A Organização do currículo por Projetos de Trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.
- KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, maio-ago., 2000.
- RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**. Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma Escola da Infância**. Porto Alegre, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.





## PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Débora Caroline dos Santos<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

A teoria Freiriana possui grande relevância para a educação desde as suas primeiras palavras. As obras de Paulo Freire possuem discussões que trazem uma concepção de educação articulada à ideia de homem como um ser educável por natureza. Assim, quando analisadas, essas obras dão ao leitor amplitude conceitual sob a esfera da cidadania e da valorização da cultura popular.

O presente trabalho de pesquisa busca estabelecer uma relação mais estreita entre os pressupostos teóricos de Paulo Freire encontrados no livro *Pedagogia da Autonomia* sob a perspectiva da(s) infância(s) e o modo como se dá o desenvolvimento da autonomia do sujeito nesse período da vida. Freire não possui nenhuma obra ou estudo específico sobre a aproximação desses dois eixos. Porém, as reflexões presentes nesse livro sobre a prática docente, sobre a libertação do sujeito oprimido, sobre a humanização do ser e, principalmente, sobre o papel da experiência para as práticas na educação, podem trazer uma observação mais refinada sobre a maneira que o homem se constitui como tal em seu processo de desenvolvimento, com enfoque no período da infância.

Para tais finalidades, buscou-se analisar a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire sob a perspectiva da(s) infância(s) e da Educação Infantil, bem como ressaltar a importância da experiência como mediadora pedagógica no processo de desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Ao aproximar os pressupostos teóricos de Paulo Freire e o estudo da(s) infância(s), é imprescindível especificar que todos os fundamentos estabelecidos pelo autor em relação

1 Graduada em Pedagogia na Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos, bolsista CNPq no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, e-mail: dbsantos0410@gmail.com.

à ontologia e o mundo como algo a ser significado e ressignificado pelo homem, possuem uma referência direta com o período de crescimento *infância*, na medida em que esse período é reconhecido como parte da “condição da existência humana” (FREIRE, [1968] 1997). O homem nasce e existe nesse período, e isso faz com que todas as experiências vividas desde então se tornem quase que exclusivamente condicionantes da sua autonomia e da sua libertação.

Deste modo, ser criança é (literal e intelectualmente) o ponto de partida para a humanização do ser como parte integrante de um meio social e cultural, ou seja, é neste ponto que o sujeito se constitui homem, e todas as premissas que o rodeiam vão condicionar a sua formação. Isto não significa que esse processo não ocorra posterior à infância, pois, como Freire cita “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” ([1996] 2017, p. 29), e o homem está constantemente se transformando através das experiências. Porém, o que torna a educação na infância em algo de extremo valor é o fato de que “a prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com *crianças*, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nessa busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento” (FREIRE [1993] 2008, p. 47, apud PELOSO; TEIXEIRA, 2011, p. 263, grifo meu).

Deste modo, a importância da Educação Infantil fica clara, pois, sendo um espaço onde se “exige diálogo com o mundo e com os outros” (STRECK, 2016, p. 138), necessita de comprometimento por parte do docente para compreender as especificidades do público-alvo, suas necessidades e anseios, já que “Educação Infantil não é campo para amadorismo” (idem).

Entre os inúmeros processos necessários para compreender o universo infantil, um dos mais relevantes é o processo de autonomia dos educandos, que se inicia desde os primeiros dias de vida e se estende por toda a Educação Infantil. Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Au-

tonomia” ([1996] 2017, p. 29), vem trazendo esta questão de maneira minuciosa, já que o autor consegue interpretar a essência da necessidade de formar cidadãos de mundo que compreendam seu lugar na sociedade. O livro explicita diversos saberes indispensáveis aos educadores em relação à sua prática em sala de aula, saberes esses que evidenciam a urgência em rever como tem ocorrido a formação docente atualmente, principalmente na Educação Infantil.

Ao decorrer da leitura, Paulo Freire arquiteta a ideia de *práxis* (que também evidencia em outras obras) sob pilares *ressociais* e *pedagógicos*, que, fundidos, buscam designar e ressaltar a importância da teoria e prática, interdependentes entre si, como uma ação reflexiva. Sobre isso, o autor, com uma nota de ironia, fala que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” ([1996] 2017, p. 24).

Ao pensar sobre a Educação Infantil e o papel que a *práxis* educativa tem ocupado neste espaço, compreende-se, por meio de Freire, que não há ação sem reflexão, e não há reflexão sem *práxis*, ou seja, para refletir sobre as práticas pedagógicas (não somente estas, mas em destaque) na Educação Infantil, é necessário que haja fomento para isso, e este então provém através da solidificação teórica que possui seu eixo central no estudo da Pedagogia. Porém, sem a reflexão crítica *a priori*, não há como sustentar a ação, e sem uma nova reflexão *a posteriori*, a *práxis* não se concretiza.

Deste modo, se estabelece um vínculo imperativo em relação a prática docente e o exercício da *práxis* na Educação Infantil. A partir da concepção de criança como ser pensante capaz de construir sua identidade e autonomia, se torna fundamental respeitá-la como forma de contribuir para o seu desenvolvimento em todos os aspectos da vida humana.

## **METODOLOGIA**

Para realização desta pesquisa, foi explorada de maneira mais específica a obra de Paulo Freire intitulada *Peda-*

*gogia da Autonomia* ([1996] 2017), bem como o livro *Pedagogia do Oprimido* ([1968] 1997). Para fins desta pesquisa, o livro *Pedagogia da Autonomia* será analisado sob a perspectiva de fotografias que serão efetuadas através de uma observação realizada em determinada instituição de Educação Infantil no município de Sapiranga, com crianças de quatro meses de idade a seis anos de idade.

## ANÁLISE

Conforme já explicitado, serão analisadas fotografias realizadas em uma instituição de Educação Infantil através dos pressupostos teóricos de Paulo Freire identificados na obra *Pedagogia da Autonomia*.

Em primeira instância, a obra citada tem seu interesse centrado especialmente na prática docente, através de tópicos que ampliam e refinam a importância da compreensão do homem como um ser inacabado, ou seja, em desenvolvimento constante, do ensino como uma especificidade puramente humana, que nos diferencia dos outros animais e da prática de ensinar como um processo de construção e não como uma transmissão de saberes.

A partir disso, alguns tópicos do livro serão abordados através de fotografias, não necessariamente de um ponto de vista positivo, pois a prática nem sempre está alicerçada em sua teoria literalmente.

## ENSINAR EXIGE RIGOROSIDADE METÓDICA

A rigorosidade metódica aqui tratada está em oposição à *educação bancária*<sup>2</sup> abordada por Freire em muitas de suas falas, pois discute persistentemente que “nas con-

2 A educação bancária explorada por Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, [1996] 2002) está diretamente relacionada com um ponto abordado pelo autor repetidas vezes, que é de que o ensino democrático não pode estar vinculado a uma prática docente que utiliza da transmissão de conhecimento, que deposita no discente suas ideias de mundo e tende a pormenorizá-los em relação a sua ideia de mundo a priori.

dições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, [1996] 2017, p. 28). Pode-se observar esta condição de aprendizagem nesta fotografia, nas quais as crianças estão interagindo com o material disponibilizado (calendário de rotina) e, através da observação e discussão, conseguem identificar, temporalmente, em que momento estavam e quanto tempo ainda faltava para o almoço.



As crianças dessa idade ainda não possuem capacidades cognitivas para conseguir ler as horas de maneira “convencional”, através de um relógio, por exemplo. Por isso, tornar a rotina em um recurso visual e interativo auxilia no momento de desenvolver seus saberes lógico-matemáticos em relação à organização do tempo. Quando o docente possibilita que a criança possa investigar o fenômeno em questão mediante uma óptica própria, ele consequentemente colabora com a edificação da capacidade crítica deste educando, que vai, de acordo com suas especificidades, compreendendo o mundo que o cerca, os fatos, fenômenos e acontecimentos que fazem parte dele, indagando os processos que levam a esses acontecimentos, como por exemplo, a organização temporal.

## ENSINAR EXIGE RESPEITO AOS SABERES DOS EDUCANDOS

Este ponto traz consigo a necessidade da aproximação entre os saberes curriculares e a realidade dos educandos como uma prática articulada e não estagnada no “conteudismo escolar”. Isso se faz necessário, pois, por meio desta articulação, o educando consegue gerar significado para o que está aprendendo, e este significado torna o ato de aprender em um processo espontâneo e valorado para sua compreensão de mundo.



Nesta fotografia, percebemos que as crianças estão formando uma roda de cantigas juntamente com a professora e, a partir disso, ela questiona-os sobre quais cantigas de Páscoa eles conhecem. Uma prática rica em reconhecimento e respeito pela cultura de saberes já presente na vida dos pequenos se fez. A atividade se esvai de maneira espontânea e conta com a participação de toda a turma.

Sobre isso, Freire questiona: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” ([1996] 2017, p. 32), explicitando a imprescindibilidade da valorização da “bagagem” dos educandos.

## ENSINAR EXIGE CRITICIDADE

Um dos principais aspectos explorados por Freire durante toda a obra, mas especificamente neste escrito, é o processo de superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Tal superação se dá “na verdade, [...] associada ao saber do senso comum” ([1996] 2017, p. 33), como uma possibilidade de criticizar a própria curiosidade, afim de não a estagnar apenas no “achismo” ou na “ingenuidade” (idem).

Ao relacionar esse pressuposto à educação na infância, deve-se destacar que a criança já nasce dotada de curiosidade, pois “a curiosidade como inquietação indagadora [...] faz parte integrante do fenômeno vital” (idem), principalmente no perfil da criança. A fotografia a seguir, de maneira excepcionalmente espontânea, mostra como a curiosidade na criança deixa de ser algo que deva ser neutralizado para algo que o faz, na prática, com que conheça a si mesma e ao mundo que a rodeia. Leonardo olha, atentamente, para o interior do sanitário, observando como ocorre o processo urinário e como ele se sente em relação a isso. Pode ser algo aparentemente insignificante, mas para a criança possui grande relevância já que, muitas vezes, é a partir de momentos cotidianos de curiosidade que acontece a construção de saberes.



## ENSINAR EXIGE A CORPORIFICAÇÃO DAS PALAVRAS PELO EXEMPLO

Este tópico explorado por Paulo Freire aborda algo que, muitas vezes, não é valorizado na escola. O próprio título já explicita que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o *re-diz* em lugar de *desdizê-lo*” ([1996] 2017, p. 36), mostrando que a prática do docente influencia diretamente no desenvolvimento (principalmente moral) do educando.

Quando se fala em crianças, este aspecto é ainda mais importante. Na fotografia a seguir, podemos ver uma criança de um ano e quatro meses ajudando na organização da sala de aula, guardando os brinquedos. Antes disso, a professora mobilizou a turma para este momento, e se manteve guardando os brinquedos junto com os pequenos e mostrando para eles como se devia fazer.



O adulto é a referência que a criança vai seguir e, na Educação Infantil, esse fenômeno acontece desde a primeira infância, sendo um aspecto indispensável para que cada sujeito adquira a sua autonomia, de acordo com sua observação de mundo.



## ENSINAR EXIGE O RECONHECIMENTO E A ASSUNÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que é possível ensinar. (FREIRE, [1996] 2017, p. 44)



O ato de socializar-se e aprender por intermédio deste devem ser alvo de discussões constantes. Apesar disso, apenas ao observar as fotografias anteriores pode-se perceber que o caráter social da escola não pode ser omitido, mas deve ser valorizado e significado como um processo de aprendizagem, quase que instintivo, no momento em que o sujeito se considera parte de uma sociedade.

## ENSINAR EXIGE RESPEITO À AUTONOMIA DO SER EDUCANDO

Quando se fala em respeitar a autonomia do sujeito, entende-se que essa atitude, estabelecida por Freire como parte integrante de ser ético na prática educativa, envolve vários aspectos, dentre eles, respeitar a liberdade, a dignidade, *o saber de experiência feito*<sup>3</sup>, e compreender-se como um ser inacabado. Assim, quando o educador considera o processo de autonomia como algo a ser respeitado e, prioritariamente, estimulado, a criança, sujeito deste estímulo, possui abertura para agir mediante a realidade que a rodeia, construindo significados e se assegurando como parte integrante desse tempo e espaço.

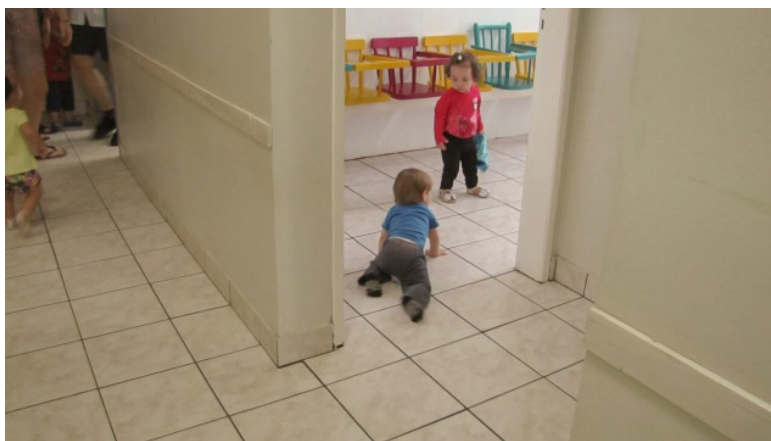
Freire cita que “o respeito a autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo *ético* e não um *favor* que podemos ou não conceder uns aos outros.” ([1996] 2017, p. 58, grifo meu). Consequentemente,

O professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraiza a eticidade. (FREIRE, [1996] 2017, p. 59).

Nas imagens a seguir, pode-se perceber que o bebê está acompanhando a turma até o refeitório da forma com que lhe é capaz se locomover: engatinhando. Assim, sua autonomia é respeitada e através disso, suas possibilidades de locomoção são encorajadas a desenvolver-se, tendo em vista que, o bebê como um ser inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, [1996] 2017, p. 52), irá progredir em suas potencialidades psicomotoras e então caminhar vaga-

3 Em vários momentos da leitura Freire acentua a importância de valorizar o saber de experiência feito do educando, que se trata daquilo que ele traz de suas vivências antes da escolarização, que o formou sujeito social até o momento, a conhecida “bagagem” do aluno, que muitas vezes é desprezado pelo educador que se sente detentor de todo o saber.

rosamente, depois caminhar mais rápido e melhor orientado, depois correr, e assim por diante.



## **ENSINAR EXIGE BOM SENSO**

Aqui, o bom senso se encaixa, conforme Freire, como opositor do autoritarismo e da libertinagem ([1996] 2017, p. 60), dois aspectos divergentes que, em seu excesso, podem prejudicar o desenvolvimento dos educandos.

Ter bom senso para Freire é avaliar cada situação do dia a dia a partir de uma perspectiva mais humana, que releva a

posição do outro, que compreende o papel do educando em sua própria aprendizagem. Além disso, o autor fala que

É o meu bom senso que me averte de que exercer minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte ([1996] 2017 p. 60).



Nestas imagens, um ocorrido muito interessante pode ser analisado pelo conceito aqui pontuado. Isabelly (dois anos e cinco meses) sai da rodinha onde estão todos da turma e discretamente vai até o balcão sem que nenhuma das professoras percebesse. Ela pega os livros, e quando percebe que está sendo observada, disfarça e vai até a professora com os livros, entregando-os para ela. Essa foi a melhor maneira encontrada por Isabelly de dizer a professora que ela gostaria de ouvir histórias. A professora, então, recebe os livros e, após as cantigas, faz um momento para contação de histórias.

Com a atitude da professora, verifica-se que ter bom-senso faz com que o aluno seja respeitado em seus anseios e desejos, dando a ele a segurança de que será acolhido pelo seu entorno.

## ENSINAR EXIGE SABER ESCUTAR

Nesta última análise, Freire potencializa o *saber escutar* como uma das maneiras de respeitar o educando em seu processo de desenvolvimento, sobressalvando a sua liberdade, a sua *leitura de mundo*<sup>4</sup>, suas particularidades e desejos.

A criança, em sua superação da heteronomia para a autonomia, precisa compreender a função do escutar em suas relações sociais. Sobre isso, Freire pontua que

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...]. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. [...]

Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo construídas na prática democrática do escutar. ([1996] 2017, p. 117).

---

4 Ao abordar a necessidade de saber escutar por parte do professor e do aluno, valorizando o diálogo como mediador pedagógico, Freire evidencia que a leitura de mundo dos alunos deve ser o ponto de partida para a prática docente, para que este se sinta motivado a ir além desta leitura para a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.



Acima, se apresentam imagens onde a escuta é visível, com momentos cotidianos onde predominam, a partir do prisma infantil, a democracia, a socialização e o exercício da cidadania, que muitas vezes a escola insiste em sistematizar demais, “escolarizar” demais. No momento em que as crianças valorizam o *silêncio* no espaço da comunicação (FREIRE, [1996] 2017, p. 115), ela reconhece o outro, pois em algum momento do diálogo, ela estará na posição deste outro. Esse é a dinâmica constante do ser dentro de um meio social que exige comunicação.

## RESULTADOS

A partir da análise realizada, pode-se destacar que toda a vasta teoria freiriana, apesar de não estar especificamente dirigida a (s) infância (s), pode adequar-se a essa esfera. Especificamente, a obra *Pedagogia da Autonomia* ([1996] 2017) possui a qualidade de esmiuçar a prática pedagógica sob o panorama do educando como ser humano digno de liberdade, autonomia, identidade própria e respeito. Esta exploração é cabível também quando se fala de Educação Infantil, já que é nesta que o processo de autonomia dos sujeitos tem o seu ponto de partida.

Se trabalho com crianças devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos. (FREIRE, [1996] 2017, p. 69)

Um pouco sobre a prática pedagógica como premissa para o processo de autonomia na (s) infância (s), destaca-se a fala acima do autor, identificando as possibilidades deste processo na criança como responsabilidade do educador. Sendo assim, necessita-se de uma reflexão crítica sobre de como o docente tem se constituído perante a pluralidade de infâncias, de culturas, de modos de ser e viver dos sujeitos hoje presentes no âmbito social e escolar.

## REFERÊNCIAS

- EDUCAÇÃO E INFÂNCIA. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 138-139.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, [1968] 1997.
- PELOSO, Franciele Clara; DE PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 251-280, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a13.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.



## PRÁTICA DOCENTE NA INFÂNCIA: A AUTONOMIA EM QUESTÃO

*Maria José Santos da Silva<sup>1</sup>*

**Palavras-chaves:** Infância. Autonomia. Protagonismo. Prática e Formação Docente.

No cenário infantil as brincadeiras estão presentes no cotidiano das crianças seja em casa ou fora dela. Pensando no cenário especificamente escolar, brincadeiras e aprendizado se misturam em meio à estrutura funcional e organizacional, ao currículo e as práticas docentes. Entendendo escola como um local de possibilidades, o estímulo à criatividade geralmente vem precedido de uma ordem sequenciada, que deve ser seguida pelos docentes, que de certa forma dificulta o desenvolvimento de atividades propostas direta ou indiretamente pelas crianças.

Diante das várias possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem na infância, pensar a prática docente em meio à construção da autonomia das crianças, requer inúmeras representações no que se refere ao perfil e a formação docente.

Desta forma, sugere pensar qual o papel do docente na perspectiva da construção da autonomia das crianças, o protagonismo infantil, embasada na perspectiva Freiriana é um desafio a ser construído desde o início na formação do magistério até a atuação em sala de aula. Trata-se de um processo contínuo e flexível que demanda conhecimento, comprometimento e clareza da construção social que se pretende elaborar e fortificar, tanto social quanto educacional.

Na visão de Paulo Freire essa construção se faz estimulando o conhecimento que as crianças já adquiriram e que pode ser trabalhado dentro e fora da escola.

Entretanto, o fazer pedagógico fica restrito a estrutura organizacional que a escola efetiva para o desenvolvimento

---

1      Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: zezasansil@bol.com.br

das atividades pedagógicas e outras atividades escolares. As escolas elaboram cronogramas, planos de trabalho e horários diários geralmente concernentes com a legislação interna e externa. Contudo, os docentes desenvolvem a regulação em conformidade com as determinações, tendo em vista o cumprimento das propostas elencadas no plano de trabalho.

Pensar o fazer pedagógico integrando práticas de desenvolvimento da aprendizagem e o estímulo à autonomia das crianças sugere pensar: formação docente e práticas pedagógicas para desenvolver a autonomia na infância.

Neste estudo, recentemente iniciado, pretende-se analisar práticas docentes, cujo foco está voltado para a faixa etária que compreende a primeira infância.

Para prosseguir com o estudo, faz-se necessário compreender os fatores e o processo relacionados ao desenvolvimento da autonomia na infância com base na obra de Paulo Freire, cuja abordagem permeia a autonomia dos sujeitos e a possibilidade de emancipação dos indivíduos através da elaboração do pensamento crítico, dando a eles o protagonismo de suas ações e decisões.

Para agregar a esta pesquisa, pretende-se estudar a obra da Pedagogia da Autonomia na perspectiva da construção do protagonismo na infância, desenvolvendo um estudo cunho qualitativo com análise bibliográfica, tendo como ponto de partida a obra já citada de Paulo Freire e periódicos pertinentes que tratem desta temática. Esta fase do estudo será feita posteriormente e será compreendida como um estado da arte associando autonomia e protagonismo infantil como sendo essenciais ao desenvolvimento na primeira infância e a isto, atribuindo a formação de professores como um potente auxiliador desta demanda, que surge no desenvolvimento infantil e pode ser desbravada em estudos posteriores.

Portanto, o ensaio que aqui proponho, trata-se de uma abordagem sistemática de um estudo inicial da concepção de Paulo Freire, com vistas a relacioná-la à prática docente voltada para o desenvolvimento da autonomia na infância.

Freire (1996), aborda a docência sob aspectos concretos que levam a pensar a identidade do educador relacionada ao fazer pedagógico e aponta direcionamentos consolidados ao ato de ensinar. Neste sentido, dois aspectos da obra *Pedagogia da Autonomia* ganham destaque pela proximidade com elementos da prática docente na infância: 1. Ensinar exige respeito ao saber dos educandos; 2. Ensinar exige respeito a autonomia do ser do educando.

Na atual conjuntura do sistema educacional brasileiro, está em curso a aplicação de dois conceitos, que se tornaram relevantes em se tratando respeito aos saberes, no contexto da formação docente. São eles competência e habilidade, também no que se referem à prática, ambos os conceitos demandam autoavaliação e formação continuada no intuito de aperfeiçoar o fazer pedagógico.

Logo, tratar da prática docente requer refletir sobre o que Freire (1996) chama de "prática educativo-crítica". Por outro lado, o autor também esclarece que educação e prática não devem se distanciar do que é imprescindível para a evolução do pensamento crítico do educador.

Diante dos desafios vivenciados pelos educadores no cotidiano escolar, com a responsabilidade de ensinar em meio às adversidades sociais que permeiam a vida dos educandos e a escola propriamente dita, Freire (1996) orienta

É preciso, sobretudo, e aí já vai um dos saberes indispensáveis que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Neste sentido, cabe pensar que, para um educador de crianças pequenas a proporção de sua responsabilidade em formar adultos com autonomia e sujeitos de seu protagonismo social, torna-se maior, se comparado as demais fases da vida, uma vez que detém o compromisso com o início da

preparação da personalidade em formação, ou seja com o alicerce desse processo.

Sobretudo também é cabível considerar que a continuidade do processo de formação sugere contemplar o mesmo nível de comprometimento sem o risco de desmerecer nenhuma das fases tanto da vida escolar quanto social.

Segundo Freire (1996), na relação entre ensino e aprendizagem este intrínseco o processo que permite ao educador tanto ensinar quanto aprender. Um processo de aprendizagem, que permite ao educador estabelecer ou criar uma relação de reciprocidade tanto de ensino quanto da aprendizagem. Contudo, esse movimento permite outras possibilidades de interação que vão sendo construídas, elaboradas, repensadas e avaliadas. Torna-se, portanto, um processo conjunto, integrado e de trocas de saberes, com um diferencial, a reflexão do ato de ensinar e do ato aprender como um eixo que sustenta a produção do conhecimento e edificação da criticidade.

Tendo em vista, que a proposta pedagógica pensada e respaldada nos Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil contempla entre outros princípios, o estímulo ao exercício da autonomia ainda na primeira infância, entende-se, que para o desenvolvimento dessa prerrogativa, torna-se necessária a articulação entre as ações dos docentes e dos demais profissionais da educação, considerando os ambientes externos à sala de aula (Brasil, 2006). Sobretudo, visando a continuidade da escolarização através da inserção da criança no Ensino Fundamental com o processo de construção da autonomia já iniciado.

O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que freqüentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças (BRASIL, 2004, p. 20).

Dada a importância da articulação da família, da escola e dos professores nesse processo de construção, entender que o conhecimento adquirido são saberes que fazem parte de um todo do mundo que a criança vive e de desenvolve, de maneira diversificada, suas experiências e que dependendo da forma com essa vivência é conduzida, nesse caso da escola, o aproveitamento desses saberes pode ser fortalecido ou não. À medida que, o trabalho pedagógico pauta-se na forma criativa, produtiva, construtiva e prazerosa para ambos educador e educando com possibilidades de se consolidar uma relação pautada no respeito.

Para Freire(1996) respeitar os saberes já adquiridos torna-se uma exigência plausível de ser desenvolvida pela escola e mais precisamente pelo professor, que neste caso, para o aporte do protagonismo infantil, a forma de atuação nesta fase da vida, aponta para a interação da escola com as crianças, considerando a capacidade de desenvolver competências e habilidades, e de interagir com as mais variadas formas de construir conhecimento.

E, suscita pensar que os elementos apontados pelo autor, sobretudo para o educador, também se aplicam às crianças e que remetidas à infância têm relevância e fazem sentido do ponto de vista da prática docente no contexto do protagonismo infantil.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 15).

Assim, a infância através da abordagem da autonomia e do protagonismo, a elaboração e afirmação do pensamento crítico de educadores aparecem como mote para a reflexão da formação docente. Que, considera um elemento fundamental no conjunto de discussões

que primam pela qualidade do que se ensina e do que se aprende, pelas ações pautadas no respeito aos saberes e na reciprocidade da construção do conhecimento, tendem a aproximar um diálogo relevante entre prática docente, criatividade e criticidade.

Então, para pensar os “saberes necessários para prática docente, Freire (1996) instiga o pensamento reflexivo sobre:

*A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 17. Grifo do autor).*

Entendo o processo de formação docente como contínuo, rigoroso e sistemático, a afirmação dos elementos apontados na perspectiva freiriana, possibilita que o educador se perceba como um sujeito em constante movimento em busca da evolução do pensamento crítico na aplicabilidade dos construtos oriundos do exercício da prática educativa.

Portanto, na perspectiva freiriana as considerações sobre a prática docente sugerem uma reflexão crítica sobre a relação do educador com o educando, a reciprocidade do respeito aos saberes, à identidade do educando, às emoções e às significações que dão sentido ao processo de construção do pensamento crítico na afirmação do protagonismo infantil. Desta forma, na continuidade deste estudo, pretende-se ampliar a reflexão acerca das abordagens de Freire (1996) considerando outros estudos que tratam desta temática.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 21. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.





## DIREITOS DE SER E ESTAR: DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA BÁSICA

*Shirlei Alexandra Fetter<sup>1</sup>*

*Raquel Karpinski<sup>2</sup>*

**Resumo:** Apresentamos, como temática central da proposta dialógica, a diversidade de gênero no espaço educativo. O objetivo é fazer uma discussão em relação às identidades de gênero, com especial ênfase na teoria freiriana. Enquanto metodologia, buscamos descrever conceitos e relacioná-los ao pensamento de Paulo Freire. Desse modo, os resultados apresentam-se sob específica atenção no que se diz respeito aos direitos e valorização do ser enquanto integrante social, sujeito de direito e pertencimento aos diferentes ambientes sociais. Concluímos que o espaço educativo, enquanto instituição de razões e capacidade, são os direitos básicos de todos os seres humanos. São direitos civis e políticos, direitos à vida, à propriedade privada, à liberdade de pensamento, de expressão, de crença, igualdade formal, direitos à nacionalidade, ou seja, permitir ao homem superar os seus anseios e medos, satisfazendo suas necessidades e aspirações.

**Palavras-chave:** Relação. Direitos. Diversidade. Humanidade. Sujeitos.

### INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea constitui-se, historicamente, por exclusão social. Pensar esse processo dentro da instituição de ensino nos impede, também, de pensar na composição da sociedade. Partindo em busca de compreensão sobre como as atitudes sociais se constituem e

1 Aluna PEC do Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS, fettershirlei@gmail.com.

2 Aluna PEC do Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS, raquelk@facct.br.

ocasionam pensamentos acerca dos acontecimentos, do e no mundo, buscamos trazer à discussão questões de diversidade de gênero na educação, sob a luz da teoria de Paulo Freire.

A instituição escolar foi constituída na história da humanidade enquanto espaço de socialização do conhecimento formal. O processo de educação vai além do formal, uma vez que possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: por intermédio das artes e das ciências, o ser humano transforma sua vida e a de seus descendentes. A escola é, assim, um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências pedagógicas imobilizadoras, mas buscar metodologias que disseminem e dialogam com o conhecimento contemporâneo.

Para Freire (1996), educação no Brasil tem por fetiche o social, reproduzindo a desigualdade, a marginalização e a miséria. Baseados nessas reflexões, apresentamos como objetivo a discussão em relação às identidades de gênero, com especial ênfase na teoria freiriana. Para contemplá-lo, desenvolvemos o estudo baseado na perspectiva qualitativa, a qual abrange o entendimento da ocorrência dos fatos a que o objetivo se propõe. Para isso, é essencial a abordagem crítica sobre as ações afirmativas que expressam a diversidade de gênero, em específico, no ambiente educativo.

Entendemos que as relações de gênero - incluídas no currículo da escola - são fundamentais, buscando contribuir para a promoção da igualdade, na medida em que promovem o respeito à diversidade. Partimos do pressuposto de que a escola, enquanto espaço social, pode proporcionar a convivência com a diversidade. Estimamos, também, esse espaço como vantagem para a discussão de questões referentes à diversidade de gênero.

## **DIVERSIDADE DE GÊNERO EM QUESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

A diversidade caracteriza-se como uma das preciosidades do ser humano; a existência das diferenças entre

as pessoas encontra-se em diferentes espaços e territórios, apresentando modificações, de acordo com as culturas existentes. Conforme o artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948 (UNICEF, 1948) em nenhum momento, deve haver discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou qualquer outro motivo. Como desenvolvido por Souza (2007), o surgimento da diversidade cultural e as alterações expressadas a partir dos anos 1990 emergiram propostas de intervenção pedagógica escolar, que procurassem apresentar estratégias e significações às práticas e concepções.

No Brasil, a proteção e a promoção dos direitos de todo ser humano são articuladas e colocadas em prática por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. O órgão responsabiliza-se em pôr em prática os preceitos morais, estabelecidos em estatutos e pela proteção dos direitos enquanto cidadãos. Trata-se de uma prática com atitudes de reconhecimento e apreço à diversidade social e cultural que, conseqüentemente, estabelece o respeito entre os seres humanos. Nesse sentido, o estado brasileiro incorpora em seus documentos oficiais as temáticas que apresentam à diversidade.

O termo diversidade é constituído pela variedade e diferença que se apresenta entre alguns aspectos e sobre as suas quantidades. Para McLaren (2000), a questão de diversidade trata sobre a ênfase reflexiva a respeito do processo – pelo qual se constitui e se afirma a preponderância de alguns grupos humanos sobre os outros. Nesse sentido, o autor busca o questionamento sobre os privilégios que se apresentam nas relações sociais. Em relação aos grupos culturais existentes a multiplicidade e a diversidade cultural, apresentam-se caracterizadas pela vital importância da integração, que se desenvolve em respeito à generalidade.

Diante da pluralidade contemporânea, tomemos como exemplo as relações de gênero na qual Corrêa (2003) identifica que, na atualidade, perante à diversidade sexual, docentes e discentes ainda não dispõem de atividades que

superem as práticas preconceituosas. Segundo a autora, para além das dificuldades de aceitação e convivência com a pluralidade sexual, permeiam as questões em que “a sexualidade como um todo é exorcizada da vida escolar” (CORRÊA, 2003, p. 133).

Tomemos como entendimento o conceito de gênero enquanto categoria relacional, que se reelaboraada num dado tempo histórico, perante essa perspectiva, as relações entre os gêneros implicam na invisibilidade das mulheres como sujeitos históricos pertencentes à sociedade. Entretanto, a diversidade de gênero aborda os direitos civis e sociais, destacando o preconceito e discriminação social sobre as concepções de gênero, bem como os diferentes discursos que incidem sobre os sujeitos (FLEURI, 2003).

Paulo Freire (1996) trata de esclarecer que a necessidade de conscientizar o docente sobre o seu papel problematizador da realidade do educando. Lembra, ainda, da importância da educação em não ser um instrumento disciplinador de condutas, por meio da repreensão - costume que sempre predominou durante muitos anos, de forma explícita, por castigos físicos e morais e, hoje, de maneira disfarçada, por intermédio de uma repressão psicológica.

As atividades, desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, necessitam oportunizar a reflexão e a concepção sobre a exclusão social. Identificar na sociedade sua descrição histórica é um salto importante em busca de disposição crítica; é transformar-se diante da realidade preconceituosa, por meio do trabalho educativo. Quando o tratamento ao assunto der início às considerações e às relações de gênero, assim poderão ser percebidas as características culturais consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas, que correspondem às relações de poder (AUAD, 2006, p. 19).

No entendimento de Freire (2003), o processo de desintoxicação da opressão se faz necessário no sentido de acontecer cuidadosamente, com a finalidade de que os opressores não venham a serem novos oprimidos. O pro-

cesso de liberdade deve ser visto e sentido por ambas as partes, isto é, por professores e alunos.

A libertação do estado de opressão é uma ação social. O homem é um ser social e, por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade. Tomamos consciência de que a discussão em torno de gênero perpassa pelas relações que constituímos no trabalho, no lazer, na política, enfim, convivemos permanentemente com relações de diversidade.

O diálogo entre educador e educando começa em seu planejamento sobre o conteúdo programático, quando questiona o que vai refletir com seus alunos, mas esse conteúdo não pode estar dissociado do cotidiano dos alunos, ou seja, precisa ter uma relação com o que eles vivem no mundo atual (FREIRE, 2003). Destacamos, nesse primeiro instante, o compromisso e a necessidade de tomar a esperança, partindo do princípio de que o educando traz consigo a “experiência feito”, e ter na e pela educação seu espaço dialógico. Sendo que, por meio das relações históricas, econômicas e sociais é perceptível a real importância que a educação tem.

Para Freire (2003), o homem é um ser social e, por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade, por isso as questões que se referem à sexualidade não se limitam ao individual. Pelo contrário, buscam compreender as atitudes e valores coletivos, considerando a necessidade de contextualizar os aspectos culturais. Por meio das relações é que se define – por exemplo – as relações de gênero, ou seja, entre o que homens e mulheres podem e devem fazer, devido ao fato de serem do sexo masculino ou feminino.

Saffioti (2004) considera essas descrições definidas de sexualidade como antagônicas, em que a divisão da humanidade deixa categorizados dois grupos, os quais se apresentam em oposições, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes.

É considerável a postura de educadores que fazem necessárias reflexões, as quais busquem os valores democráti-

cos em relação às questões de gênero. Por meio do trabalho pedagógico, podemos transmitir a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um. Compreendemos que, na sociedade, não existem índices para medir a homofobia, o que “na verdade há é um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão” (BENTO, 2008, p. 129).

Em contrapartida, as práticas desenvolvidas por educadores estão – de certa forma – contextualizadas por políticas educacionais, que não se dobram de forma exclusiva à reprodução das orientações explícitas nas normatizações oficiais. Por vezes, influenciadas à convivência familiar e pelos meios de comunicação, os mecanismos de produção, considerados por Fernandes (2008) como reprodução e consumo das ideologias vigentes, diferem os espaços de socialização. Tais afirmações são corroboradas quando se apresenta as discussões sobre as representatividades de sexualidade, veiculadas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 (STAMPF, 2003).

Nesse sentido, Freire (1996) questiona a função de educador autoritário e conservador, que não permite a participação e integração dos educandos, suas curiosidades, insubmissões, bem como as suas vivências adquiridas no decorrer da vida e no seu meio social. Coloca vários argumentos em prol de um ensino mais democrático entre educadores e educandos, tendo em vista que somos seres inacabados, em constante aprendizado e transformações.

Dar significância às relações de diferenças no espaço escolar requer atenção à variedade e a maneira como se produzem os significados dos comportamentos. Construções diferenciadas, como diversidade de gênero, apresentam questões contextualmente existenciais, resultando na desigualdade e nas diferenças exploradas pela opressão do igualitarismo, apontado pelas formas “democráticas” de relacionamentos em sociedade. Ou melhor, “não se trata de identificar o estranho como o diferente, mas de pensar que estranho é ser igual” (BENTO, 2008, p. 131-132).

O conceito de gênero nos apresenta as representações sociais que ainda predominam na contemporaneidade. O uso dessa concepção consentiu no abandono da explicação entre as diferenças existentes, os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Tal demonstração revela que muitos discursos docentes e/ou institucionais estão recheados de moralidade e diálogo sobre as diferenças. As dificuldades em abordar esse assunto no cotidiano escolar se encontram alicerçadas em barreiras constituídas na exposição de ideias preponderantes, contribuindo para a perpetuação de práticas e significações estereotipadas e excludentes (MADUREIRA, 2007).

Tal exposição anterior volta-se para a teoria do pensar certo, isto é, descobrir e entender o que está escondido nas coisas e nos fatos que observamos, analisamos e vivenciamos (FREIRE, 2003). Constantemente, as diferenças de forma de tratamento às pessoas, em relação ao seu nível social, debruçam-se à negação do outro.

Entretanto, Freire (1996) nos leva a conscientização de educar é também respeitar as diferenças sem discriminação, dado que esta é imoral – nega radicalmente a democracia e fere a dignidade do ser humano – e qualquer forma de discriminação deve ser rejeitada. Contudo, a reflexão sobre a diversidade na escola é um processo amplo que se situa no avanço de novos movimentos, que impactam e enaltecem a diversidade nas relações de gênero. Balestrin (2007) verificou que as representações sociais – presentes – focam na diversidade dos sujeitos. Trazer este tema à discussão na escola é fundamental. Assim, como afirma Sabat (2004, p. 98), “é precisamente a representação que nos permite relacionar a educação com a produção de identidades de gêneros”. Tanto as considerações a realizar na escola quanto as de relações estabelecidas socialmente nos exibem maneiras específicas sobre a feminilidade e a masculinidade, apontando as formas “corretas” de relacionamento socialmente desejável, para uma convivência integrada na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tanto, a instituição de ensino, de modo especial, a educação em sua condição de completude, apresenta-se como ferramenta para que se constitua a nossa sociedade. Essa, ao mesmo tempo em que contribui para manter e reproduzir as desigualdades entre os gêneros, também compõe um importante mecanismo de mudança de aproximação a uma condição mais igualitária entre homens e mulheres. No Brasil, o investimento em políticas de ação afirmativa começou com intenção de eliminar desigualdades historicamente surgidas, garantindo, assim, a igualdade de gêneros.

Uma educação disposta a assegurar a diversidade humana necessita de exercícios, tolerância e respeito ao convívio com a diversidade. Isso nos remete a olhar o outro com olhos de sensibilidade e disposição de alteridade.

Portanto, consideramos como necessários os valores de alteridade e sensibilidade, para resolver esse impasse, uma vez que o sonho de igualdade só cresce no terreno de respeito às diferenças. Nesse sentido, consideramos imprescindível o investimento de políticas públicas ao combate à intolerância de gênero, contando que é necessário o empenho do Ministério da Educação, juntamente com ações nas escolas e universidades. Ações que enfatizem a discussão acerca da diversidade de gênero, com palestras em grupos, a fim de uma integração entre famílias e alunos, para que assim, por intermédio da informação, o indivíduo perceba que o respeito às dessemelhanças não interfere em sua opinião, na sua integração social, mas sim faz considerar que cada um tem o direito de ser o que quiser e estar onde quiser. Ademais, é imprescindível que tais meios garantam os direitos desses cidadãos, mediante ao reconhecimento social, para que assim possa ser garantida igualdade no país.

## REFERÊNCIAS

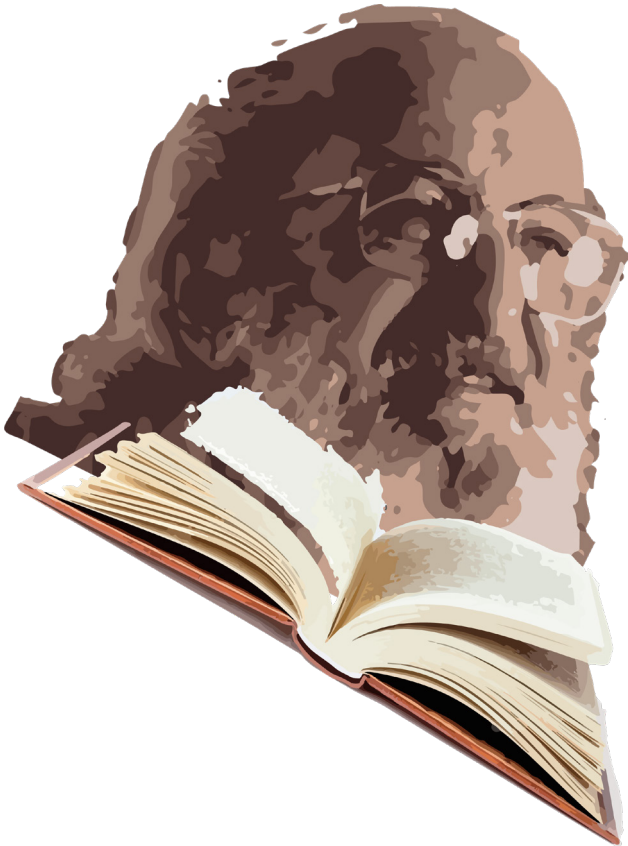
AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.



- BALESTRIN, Patrícia Abel. **Onde está a sexualidade:** representação de sexualidade num curso de formação de professores. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11083>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade.** São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- CORRÊA, Lisete Bertotto. **A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar. 2003.** 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3665>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- FERNANDES, Daniela Mota. **Investigando a sexualidade de professoras:** suas histórias, saberes e práticas. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13717>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a construção de uma cultura democrática. 2007. 428 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese\\_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2018.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosangela. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- SOUZA, Márcia Maria de. **Construindo a inclusão da temática educação sexual no projeto político pedagógico de um colégio público de Goiânia**. 2007. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Programa Multi-institucional de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – Convênio Rede Centro-Oeste (UnB/UFG/UFMS), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5639>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- STAMPF, Débora Karine. **Representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual**. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5074>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- UNICEF. **Declaração dos direitos humanos**: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

## **EIXO 16:**



**Paulo Freire:  
educação ambiental,  
ética e espiritualidade**



## CAMINHANDO NA EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES ACERCA DA CRIATIVIDADE LIBERTADORA<sup>1</sup>

*Carla Verônica C. de Menezes<sup>2</sup>*

*Anne Karoline Ramos Pessoa da Silva<sup>3</sup>*

*Leonardo Alves da Silva<sup>4</sup>*

*Agostinho Rosas<sup>5</sup>*

**Resumo:** Referenciando pela perspectiva de que pensar Educação Popular pressupõe pensar Criatividade Libertadora, o presente artigo delimita-se a explicar criatividade libertadora enquanto constitutivo da Educação Popular situada pela categoria do inédito viável. A Educação Popular, a partir de sua lógica de construção, demanda uma compreensão de criatividade frente às teorias vigentes até a sua composição teórica, sendo Rosas (2008) a delimitar Criatividade Libertadora que emergiu em composição a dialeticidade problematizadora na educação. Compreender criatividade libertadora enquanto constitutivo da Educação Popular situada pela categoria do inédito viável é o início do pensar a pesquisa. Utilizando a metodologia qualitativa bibliográfica pode-se refletir sobre as conexões existentes entre as categorias - criatividade libertadora e inédito viável - para compreender suas relações de pertencimento situado pela lógica da Educação Popular.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Inédito viável. Criatividade libertadora.

1 A presente pesquisa insere-se no conjunto de trabalho do Grupo de Pesquisa em Educação Popular e Educação Física inserido na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (GPEPEF ESEF-UPE) que tem por campo de investigação a Educação Popular com entorno na Educação Física e áreas afins.

2 Licencianda em Educação Física, ESEF-UPE. carla.menezes@live.com

3 Licencianda em Educação Física, ESEF-UPE annek\_krp11@hotmail.com

4 Licenciando em Educação Física, ESEF-UPE leo.alve19@gmail.com

5 Orientador.



## EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

*Luis Carlos Trombetta*

*Marlon Junior Pellenz*

*Sergio Trombetta*

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Democracia. Justiça Social. Cidadania. Paz e Dignidade Humana.

### INTRODUÇÃO

A intenção do texto é trazer para o debate a questão da educação para uma cultura dos direitos humanos tendo como fonte de inspiração o pensamento de Paulo Freire. A educação deve ser sempre um processo de humanização, mas para que esse ideal se efetive na história é imperativo superar situações de opressão, injustiça, autoritarismo e negação da dignidade humana. Nosso horizonte é um mundo democrático com justiça social capaz de criar condições históricas para uma cultura dos direitos humanos.

### DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA

Os tempos atuais são marcados pela banalização da barbárie. Nossa sensação é que estamos mergulhados em contextos de violência, horror, ódio e incompreensões. Cresce em escala planetária situações de agressão e desrespeito a dignidade humana.

“Vivemos num tempo em que as mais chocantes injustiças sociais parecem incapazes de gerar indignação moral e a vontade política necessárias para as combater eficazmente e criar uma sociedade mais justa e digna. Em tais circunstâncias, parece evidente que não podemos permitir o desperdício de nenhuma experiência social de indignação genuinamente orientada para fortalecer a organização e a determinação de todos os que ainda não desistiram de lutar por uma sociedade mais justa” (SOUZA, 2014, p. 10, 11).

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. Convivemos com a violência, injustiças, autoritarismos que negam a pessoa. Tempos marcados pela barbárie. Por outro lado, nunca se falou tanto na necessidade de trabalhar para sensibilizar, conscientizar e despertar para uma cultura dos direitos humanos. Neste sentido pretendemos trabalhar algumas aproximações em torno dos direitos humanos na perspectiva do pensamento de Freire. Pensamos que o imperativo da educação humanista/libertadora é trabalhar de modo incansável para transformar estruturas que geram opressões, autoritarismos, injustiças sociais e negação da vida humana. As sociedades que não superaram as barbáries históricas impregnaram no seu tecido social e na sua cultura, práticas sociopolíticas que naturalizam as violências, o autoritarismo, a exclusão social e a negação dos direitos daqueles que não tem poder. Não podemos naturalizar as violências e conviver passivamente com uma cultura que nega os direitos humanos.

A educação libertadora visa trabalhar o pensamento crítico para que a pessoa se engaje na luta permanente a favor de uma cultura dos direitos humanos.

“É fundamental o desenvolvimento de uma cultura de direitos que se radica na tomada de consciência da dignidade do ser pessoal. É na consciência e na luta pela defesa desses direitos que o ser humano se constitui como cidadão. Isso explica igualmente o sentido da solidariedade na vida humana: as obras da pessoa livre nunca são realizadas somente por um indivíduo, mas as pessoas se unem para efetivar um sentido comum, para cumprir uma tarefa comum e isso significa que o direito é resultado de integração” (OLIVEIRA, 2010, p. 264).

A Declaração dos direitos humanos é um instrumento jurídico que visa limitar o poder do Estado e garantir a dignidade da pessoa humana. Podemos dizer que a luta por uma



política de defesa dos direitos humanos se coaduna com a própria história de nossa humanização. A garantia dos direitos humanos para todas as pessoas, é um claro sinal do progresso moral da humanidade.

“Enquanto pessoa, ser inteligente e livre, o ser humano é portador de direitos inalienáveis, que são vinculados essencialmente à constituição ontológica do ser pessoal e, enquanto tais, devem ser considerados como naturais. Mas porque a pessoa é essencialmente um ser histórico, os direitos são sempre uma obra a se realizar na história. A consequência disso é que há sempre direitos a serem efetivados” (OLIVEIRA, 2010, p. 261).

Estes direitos não nascem todos de uma vez, mas nascem na luta permanente em favor da vida humana e sua dignidade para todas as pessoas do mundo. Os direitos são sempre uma obra a se realizar na história. Uma agenda permanente que desafia o ativismo em prol dos direitos humanos. Alguns autores afirmam que os direitos humanos se constituem atualmente única utopia viável para o séc.XXI; o fundamento último e universal da vida em sociedade. Seu conteúdo está associado à democracia, a justiça, a paz, a pluralidade e a proteção da vida a partir de uma cultura dos direitos humanos.

“Os direitos humanos em sua totalidade – não só os direitos civis e político, mas também os econômicos, sociais e culturais, não apenas os direitos dos povos, mas ainda os de toda a humanidade, compreendida hoje como novo sujeito de direitos no plano mundial – representam a cristalização do supremo princípio da dignidade humana” (COMPARRATO, 2006, p. 622).

Partimos da convicção que o reconhecimento e a proteção dos direitos humanos estão na base das Constituições democráticas modernas. Em tese, todas as sociedades democráticas proclamam os direitos humanos. Mas na verdade o desafio que se coloca é garantir sua efetiva aplicação dentro do contexto histórico das sociedades. Temos cons-

ciência que há uma longa lista de direitos humanos proclamados legalmente, na prática a esmagadora maioria da humanidade não desfruta efetivamente desses direitos. Nosso tempo é marcado pela exclusão do acesso ao mínimo de dignidade. O progresso material não é suficiente para gerar justiça social e bem-estar material. Sem justiça social é uma contradição falar em direitos humanos. Precisamos garantir os mínimos de justiça. Para que isso aconteça, é preciso democratizar a democracia e trabalhar para que ela seja uma prática na solução dos conflitos humanos. Na luta pela universalização dos direitos humanos, a democracia deve ser um valor inegociável, pois sem direitos humanos reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos.

“Cremos ser mesmo um imperativo moral a supremacia do direito e da justiça sobre a violência e na verdade, em todos os tempos e lugares; acreditamos, ainda, que, para esse fim, poderes públicos devam ser instituídos e organizados democraticamente. Chamo a isso imperativo universal do Direito e do Estado, e imperativo igualmente universal da Democracia. Se, entre indivíduos e grupos, devam reinar, em lugar da violência, o direito e a justiça, e se ambos devam ser organizados democraticamente, então o mesmo princípio deveria valer para além das fronteiras dos Estados e entre Estados” (HÖFFE, 2005, p. 20, 22).

Fica claro que na luta em defesa e expansão da agenda dos direitos humanos é essencial pensar a democracia e a justiça global.

## **O SENTIDO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

Pensar em direitos humanos dentro das instituições de ensino requer um parâmetro de onde se quer chegar e qual é o objetivo. É clarividente que no processo pedagógi-

co dentro das escolas existem regras e as mesmas são indispensáveis para o convívio social. Mas não é dando-as ao aluno por escrito uma série de normas a serem cumpridas que irá resolver o caso. Um exemplo é a Constituição Federal que é imensamente maior do que a norte-americana e muito mais exata, porém, o nosso cumprimento da lei é bem mais baixo. Então é preciso que se ache *utilidade* na regra, conforme Paulo Freire em sua pedagogia sempre mencionara, principalmente no processo de ensino aprendizagem, pois, itens desacreditados são um convite a infração. Outro exemplo são lições com muitos detalhes de “faça” e “não faça” leva o aluno a perder o foco, o mesmo acontece para textos muito extensos sem uma preparação antes do aluno, é um convite a não leitura.

Para isso é preciso, como diz Aristóteles, ter o “*equilíbrio*” das situações em que se vivencia nas instituições no dia a dia, na resolução de casos que se enfrenta. O educador que ali se encontra, seja ele de qualquer área de ensino, deve ser um *multiplicador dos direitos humanos*, ou seja, deve ter o equilíbrio para tal ocorrência que ali atende. O mesmo deve observar dois princípios: ter em mente a emoção e a razão. A emoção ou sentimento em que aconteceu o fato e a razão pelo qual aconteceu. Sendo assim, a resolução do caso fica muito mais pacífica.

Direitos humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. Polissêmico porque por mais que tenha gerado acordos e consensos, isso não lhe dá sentido único. É controverso, pois abre espaços de discussão e debate em geral polêmicos. Estruturante, pois diz respeito a questões de fundo que tocam vida de todos e de cada um. Nossa sociedade tenta distorcer de fato o sentido dos direitos onde se faz entender que os serviços e bens de consumo são valores sociais.

## **A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Para que os direitos humanos possam estar alinhados com os processos de ensino aprendizagem e incuti-

rem de fato nas práticas educativas é preciso que o educador tenha uma boa formação inicial e continuada sobre a temática.

A formação continuada de professores constitui um espaço privilegiado para a incorporação da educação em direitos humanos em nossas escolas, assim como para a formação de educadores como agentes multiplicadores comprometidos com os direitos humanos no âmbito educacional e na sociedade em geral. (CANDAUI, 2013)

A formação continuada não se restringe somente a professores, mas a toda equipe de apoio, educadores, gestores, professores, coordenadores, assessores, secretários, assistentes pedagógicos, administrativos e de serviços gerais, incluindo toda a equipe de planejamento, execução e avaliação.

O mediador, aquele pelo qual irá conduzir uma formação com os educadores, deve ter conhecimento teórico das políticas públicas e estar a par dos textos bases, como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, para promover entre os educadores, diálogos que se discute a temática. Fator importante é a experiência de cada indivíduo, pois, fará enaltecer e enriquecer o debate e a compreensão do todo. No ambiente escolar, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e vai aos poucos aprimorando a sua formação. Porém, é preciso ir além, pois não é uma prática repetitiva ou mecânica que irá favorecer esse processo. Deve buscar sempre aperfeiçoar, refletir, compreender, estruturar e pôr em prática.

Apenas um processo contínuo de formação e aperfeiçoamento do conjunto de profissionais da instituição permitirá a concretização e atualização da missão educativa em direitos humanos. A sociedade sempre está em transe e as transformações ocorrem diariamente. O educador que não se capacitar cada vez mais terá dificuldades em enfrentar os desafios contemporâneos.

## DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS.

No título deste capítulo, temos uma conjuntura que nos leva a uma reflexão mais nociva do que é educar *em* direitos humanos e educar *para* os direitos humanos. Educar em direitos humanos é humanizar-se e pretender humanizar as pessoas e as relações. Leva o cidadão a tomar consciência de dentro para fora em relação as outras pessoas. É viver em harmonia em uma sociedade que precisa de ética em termos de boa convivência. A minha liberdade vai até onde começa a liberdade do outro. Educar para os direitos humanos é a formação que leva o indivíduo a entender o contexto todo. Vai além das boas práticas. Luta para que todos tenham acesso a mesma educação em que se acredita, a fim de que, todos tenham uma sociedade mais justa e fraterna. É defender o direito à vida, é lutar por uma democracia, é querer a igualdade social para todos.

*“A educação deve orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.”* (PIDESC, ART. 13, 1º ONU, 1996, p. 140). Infelizmente muitas pessoas não sabem dos seus próprios direitos e muito menos de seus deveres enquanto pessoa humana. Falha crucial da educação básica, porém, não se restringe somente a escolas e centros educacionais, mas, é de tamanha responsabilidade dos governantes liberar o acesso a informação fácil a todo e qualquer cidadão. O que temos na atualidade são seres que se relacionam entre si sem ter o conhecimento prévio, mas sim, apenas a tradição do bom senso.

Um dos desafios de educar em/para direitos humanos é quebrar o tabu de que é algo para pessoas bem-sucedidas, ou acadêmicos. Muitos ao ouvir falar em direitos humanos logo remetem à prisão de bandidos e marginais ou que é algo de juiz e advogado. Todos nós somos seres políticos na essência porque nos relacionamos e precisamos uns dos outros para o bem comum.

## EDUCAR PARA A PAZ

A educação um processo complexo e permanente. Entre suas muitas atribuições, podemos dizer que a educação visa a humanização, o desenvolvimento moral, ético, estético e político da pessoa. Entre os objetivos fundamentais da educação devemos incluir o tema da paz. Nossa situação atual nos confronta com um contexto de massacres, guerras e violências diárias. Podemos dizer que a violência se tornou um fato comum em nossas vidas. Escutamos expressões como: banalização da violência, cultura da violência, a violência nossa de cada dia. Há um sentimento coletivo de violência generalizada em nível local, nacional e internacional. Globalizamos a violência.

“Outrora eram as feras, os relâmpagos, os sonhos medonhos e a ira dos deuses que assombravam o espírito dos homens; agora em contraste, é o medo do latrocínio, do crash financeiro, dos distúrbios mentais e o colapso ambiental que nos acossa. Naquela época, as pessoas as vezes ingeriam veneno por ignorância; hoje em dia, melhor equipadas e interconectadas, elas se envenenam umas as outras. No passado, a ignorância e a penúria; agora o absurdo e a abundância nos destroem. Em sociedade ou a sós consigo o homem tornou-se o pior inimigo do homem” (Giannetti, 2016, p. 52, 53).

Claro que a paz está associada ao direito, a política, a economia e também a forma com que resolvemos os conflitos no cotidiano. A paz relaciona-se a compreensão do humano em sua complexidade. Para viver em paz uns com os outros, devemos aceitar nossas diferenças. Entender nossa unidade (biológica), mas reconhecer a diversidade cultural. *A escola tem a obrigação de garantir o direito de os jovens terem acesso aos conhecimentos filosóficos, antropológicos e pedagógicos capazes de os tornar mais livres, responsáveis e éticos.* É preciso desvelar o humano em sua complexidade. Trabalhar de modo obstinado para humanizar os espaços de convivência, enfim, nossa vida como um todo. Educar na

perspectiva de um novo humanismo, proporcionando-lhes acesso a conceitos tais como tolerância, respeito, dignidade, democracia, paz, pluralidade, diálogo, ternura, amorosidade, compaixão e acima de tudo a noção de humanidade presente em cada pessoa.

“Não um estudo que apenas ofereça mais um conjunto de regras a ser memorizadas e obedecidas, mas um conjunto de reflexões que façam sentido em relação ao mundo em que vivem. Fazer o jovem descobrir o valor da humanidade o fará ver que, apesar das diferenças empíricas e factuais, somos membros de uma comunidade, a saber: da humanidade” (FRANKLIN, 2011, p. 391).

Ter acesso a um conhecimento que torne mais humano o ser humano é imprescindível no seu período de formação moral e intelectual.

Falar em paz no atual contexto, implica lutar contra tudo o que desumaniza. Não podemos sonhar com a paz sem pensar na justiça, no respeito a pessoa, na democracia, no acesso a educação, no trabalho para todos. *“A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso, a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça”* (Freire, 2000, p. 131)

Só podemos viver em paz a partir do enfrentamento das questões sociais, no diálogo amoroso com os próximos em sua alteridade e na evolução moral da comunidade humana. Nós temos o dever de trabalhar a temática da paz nos espaços/tempos da escola. Nosso processo civilizatório está associado a redução da violência e a instauração de uma cultura da paz. Só há democracia verdadeira em um ambiente de justiça e paz social.

A defesa da democracia e da justiça social é sempre uma luta em favor da paz. *“Situações injustas que mantêm seres humanos em condição de alienação, exclusão ou opressão também são situações de violência, conhecidas como vio-*

*lência estrutural*” (MULLER, 2006, p. 36). Para garantir a paz entre os humanos no plano global é imprescindível trabalhar a favor da democracia, da justiça e de uma compreensão profunda da nossa humanidade comum.

A verdadeira humanidade só pode nascer em um ambiente de paz e hospitalidade. É a dinâmica da paz, aliçada na democracia, na justiça, no pluralismo que torna possível a efetivação dos direitos humanos. Neste sentido podemos afirmar que a educação é sempre um processo que visa trazer a paz nas relações humanas. Manter-se fiel ao humano é lutar sempre pela verdade, pela democracia, pela justiça que necessariamente conduz a paz social. Compete à educação humanizadora agir para que nossa história se torne cada vez mais pacífica, porque só a paz consolida a humanidade do ser humano.

“Pensar uma sociedade de cultura de paz não significa atrelarmo-nos ao ideal ilusório “viveram felizes para sempre”, mas deslocar nosso olhar para as possibilidades de que é possível solucionar os conflitos através do diálogo, do entendimento e do respeito à diferença. Implica rompermos uma lógica que nos põe como adversários irremediavelmente presos pelo utilitarismo e relativismo do *ter* em detrimento de toda forma de *ser*” (Ferreira e Silva, 2009, p. 153).

## **FREIRE E OS DIREITOS HUMANOS**

A luta pelos direitos humanos perpassa todo pensamento de Paulo Freire. Do começo ao fim o autor lutou a favor da dignidade humana e contra todas as formas de opressão, autoritarismos, injustiças, violências e marginalizações presentes nas sociedades. Por isso, Freire é um crítico radical da ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro que gera exclusões e aumento das desigualdades sociais. Sua pedagogia política e humanizadora, tem como núcleo central a conscientização, o compromisso ético-político e a necessária democratização das estruturas sociopolíticas com ênfase na democracia integral.



Neste sentido, é correto dizer que a educação em direitos humanos está vinculada a mudanças sociais, a democratização das relações, a prática do diálogo e o reconhecimento da outra pessoa como sujeito de direitos.

Os direitos humanos são direitos que pertencem a todas as pessoas, não podendo ser separados uns dos outros; afetam-se uns aos outros e não podem ser obtido integralmente sem que os outros também o sejam. Nesta perspectiva, os Direitos Humanos constituem-se em uma ferramenta preciosa para se interpretar e recriar a realidade social numa dimensão humanizadora. Daí sua relevância para o aperfeiçoamento dos processos sociais emancipadores, sobretudo para aqueles mais radicais contidos na exigência de efetivação da cidadania plena (DIAS, 2014, p. 107).

Freire sonhou uma cultura dos direitos humanos a partir de novas práticas sociais alicerçadas na cidadania, na democracia, na solidariedade, no diálogo e na vivência da paz fruto da justiça social. A transformação das estruturas que negam a dignidade humana e por consequência os direitos humanos exige o engajamento da pessoa como sujeito capaz de história própria. É necessário conscientizar e ao mesmo tempo sensibilizar as pessoas para que lutem no sentido de instaurar sociedades mais livres, democráticas com respeito a pessoa e sua dignidade. *“Educação em direitos humanos é, necessariamente, uma educação política, orientadas por processos de emancipação e de libertação humana”* (Dias, 2014, p. 120)

Nosso desafio no atual contexto, é educar para fazer nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos mais humanos. Educação é na sua essência um processo sem fim de humanização e progresso ético/político que visa a conscientização de pessoas que se inserem no mundo como sujeitos de transformação social. Precisamos trabalhar a agenda dos direitos humanos dentro de uma proposta humanizadora e de defesa da dignidade humana, porque a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório; a

barbárie é sempre uma ameaça a nossa vida em sociedade. O espaço\tempo escolar deve ser ambiente de conscientização e sensibilização do imperativo ético dos direitos humanos em nosso tempo. O desafio é despertar para a consciência de que todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e devem ter direito a mesma dignidade. A história é o que ser humano faz dela. Por isso, nosso horizonte é a democracia, a justiça social, a cidadania entendida como o direito a ter direitos e também lutar para conquistar novos direitos, visando a instauração de uma cultura dos direitos humanos, incluindo a alteridade de todos os outros humanos como sujeitos de direitos. A efetivação de uma maior proteção aos direitos humanos está associada ao desenvolvimento da civilização humana, da democracia, da ética e da justiça social em escala planetária. Não podemos falar em progresso civilizacional e ao mesmo tempo convivermos passivamente com a violação sistemática da dignidade humana e com o rapto de direitos sociais.

Educação em direitos humanos na ótica de Freire se manifesta como um ato de rebeldia contra tudo o que gera opressões, injustiças, exclusões e uma defesa radical da vida humana para todas as pessoas, do bem comum e da paz. Sintetizando pode-se dizer que sem compromisso político na luta pela transformação das estruturas opressoras não é possível construir uma cultura dos direitos humanos. É preciso pensar de modo crítico a realidade (consciência crítica); sentir o que está acontecendo com muitas pessoas em nossa sociedade marcada pela violência, injustiça, desprezo pela pessoa (sensibilidade, compaixão) e atuar politicamente para promover mudanças estruturais profundas em nossas sociedades (práxis). *“Educação em direitos humanos se ocupa de processos formativos nos âmbito do ser, do saber e do fazer humanos, mediante os quais torna possível a realização da exigência de que todas as pessoas orientem suas condutas no sentido da vivência e do respeito aos direitos humanos”* (Dias, 2014, p. 109).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação em direitos humanos só é possível para Paulo Freire, a partir do compromisso ético e político visando à transformação social. A educação humanizada/libertadora, inspirada em Freire, deve impulsionar o pensamento crítico que permita a toda pessoa compreender a relevância e o alcance dos direitos humanos em sua vida individual e social.

## REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria. **Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos.** **Rev. Soc. e Cult.**, Goiânia, v 16, n.2, p. 311. jul./dez. 2013. Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão. Capítulo III.2.
- CARBONARI, Paulo César. **Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual.** p. 140. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- COMPARATO, Fábio Conder. **Ética: direito moral e religião no mundo moderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- DIAS, Adelaide Alves. A perspectiva interdisciplinar dos direitos humanos e seus desdobramentos para uma educação em\para os direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe. **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- FERREIRA, Aurino Lima e SILVA, Silas Carlos Rcha Da. Sociedade e Cultura de Paz. In: PELIZZOLI, Marcelo. **Cultura de paz: a alteridade em jogo.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- FRANKLIN, Karen. **Direitos humanos na educação: superar os desafios.** In: CESCÓN, Everaldo e NODARI, Paulo César. **Filosofia, ética e educação.** São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRITZSCHE, P. K. **O que significa a educação em direitos humanos.** 15 teses. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M.

GIANNETTI, Eduardo. **Trópicos Utópicos:** uma perspectiva brasileira da crise civilizatória. São Paulo: Companhia da letras, 2016.

HÖFFE, Otfried. **Democracia no mundo de hoje.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MULLER, Jean-Marie. **Não-Violência na Educação.** São Paulo: Palas Athena, 2006.

OLIVEIRA, Manfredo Araujo de. **Ética direito e democracia.** São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2014.

## OS FUNDAMENTOS ÉTICOS DE UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA EM PAULO FREIRE

Jaime José Zitkoski<sup>1</sup>

**Resumo:** O trabalho consiste em uma reflexão teórica ancorada na discussão da filosofia sobre os fundamentos éticos da educação. O objetivo central é refletir sobre a necessidade nos dias atuais de problematizarmos as razões das crises que enfrentamos no campo da política, da economia, da cultura e da vida em sociedade, para que possamos debater o papel da educação e as alternativas de uma nova formação humana, para além da mera funcionalidade dos sistemas hegemônicos. A metodologia de análise constitui-se em um estudo bibliográfico a partir da discussão da obra de Freire em diálogo com outros autores da contemporaneidade. O estudo aponta que a maior crise que sofremos hoje é a crise ética. Ou seja, dos fundamentos da civilização contemporânea, que não se sustentam em bases sólidas diante dos desafios mais radicais postos para a existência humana e da vida em sociedade.

**Palavras-chave:** Ética. Educação. Paulo Freire. Libertação.

### INTRODUÇÃO

A concepção da *Ética Universal* em Freire está diretamente relacionada com a sua visão de *natureza humana*, que se faz e refaz na história. A sua interpretação radicalmente dialética sobre a vida humana que, enquanto presença no mundo, vai se gestando na história, a partir da intervenção nas realidades constitutivas do próprio mundo, é o fundamento para conceber uma ética universal do ser humano. A busca de humanização do mundo, que faz da natureza hu-

1 Professor de Filosofia da Educação da UFRGS na Pedagogia e Professor do PPG de Educação da UFRGS na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Humanidades.

mana uma constante busca do *ser mais*, revela em nós, seres em construção, uma existência radicalmente Ética.

Nesses termos, Freire defende a universalidade da Ética Humana:

“Quando falo, porém, da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis ao meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como de sua natureza constituindo-se social e historicamente” (FREIRE, 1997, p.20).

O ser humano não só está no mundo, pois não é um ser passivo que somente se adequa a realidade. Ao contrário, é um ser de escolhas, de decisão e, por isso mesmo, se tornou uma *presença no mundo* que tem um modo especial de ser. Ou seja, a autenticidade da existência humana está diretamente relacionada ao fato de que, enquanto presença no mundo, o ser humano não só está no mundo, mas intervém nele, transforma-o, toma decisões, rompe com o já feito, avalia, constata e também sonha com um mundo diferente. “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude” (FREIRE, 1997).

## **A NÃO NEUTRALIDADE ÉTICA E O DESAFIO DA LUTA POR HUMANIZAÇÃO – O GENTIFICAR-SE**

A partir do fato de que a natureza humana não está pronta (por que não é um *a priori* da história), nós, seres humanos, estamos em constante busca para realizar nossa *vocação ontológica* e nos tornarmos mais gente, que implica, da mesma forma, gentificar (humanizar) o mundo (FREIRE,

1993, 1994, 1997). No entanto, essa busca de humanização de nós mesmos e do mundo, que é uma marca da natureza humana segundo Freire, não significa que a humanização seja de fato algo, absolutamente certo e automaticamente realizável na história. A negação do *ser mais* enquanto vocação ontológica do ser humano também é possível, tanto que é um fato concreto na história. Esse fato demonstra que, enquanto seres da busca, nos encontramos sempre imperfeitos, inconclusos e condicionados por *situações limites* que atrofiam nosso próprio ser. Ou seja, em um mundo que desumaniza e atrofia a realização do *ser mais* não é somente o mundo que se torna desumano, mas as pessoas concretamente são atrofiadas e desumanizadas negando, assim, sua própria natureza.

No seio dessa realidade acima descrita, que também é um fato concreto na história humana, ocorre a transgressão da ética, enquanto a própria negação do sentido humano de nossa intervenção no mundo. Não é outra ética porque a própria natureza é uma exigência em si mesma de auto-construção na história e não destruição de si e do mundo. Portanto, nossas decisões vão ser sempre decisões éticas, ou transgressoras da ética e, portanto, anti-éticas.

O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade ética e resvalar para a negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade de desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 1997, p. 66).

A transgressão ética é uma possibilidade na história, mas jamais podemos aceitá-la como marca de outra vocação humana. Sua realidade efetiva em nosso mundo revela a desumanização que grande parte dos habitantes do planeta sofrem na atualidade. Mas tal realidade implica na própria negação da natureza humana. Diante desse fato, a nossa

luta, enquanto co-autores da construção do mundo, deve ser pautada a favor da *eticidade* da vida humana em sociedade, que implica a resistência contra a desumanização e na construção de novas estruturas de organização do mundo. Esse é o desafio intrínseco à proposta política de libertação que deve partir dos oprimidos por que são os que mais sofrem as consequências sociais desumanizadoras.

Uma proposta ético-política e pedagógica de intervenção no mundo não tem sentido algum se não é pautada no resgate da *humanidade atrofiada* em milhões de pessoas no mundo todo. A perversidade e a indiferença como são tratados os contingentes de seres humanos, que não fazem parte dos planos estratégicos dos sistemas econômicos e políticos hoje vigentes, demonstra a *transgressão ética* que se encontra escancarada nos quatro cantos do mundo. A defesa ética de nossa ação política passa pela recusa em aceitar as *ideologias fatalistas*, que reproduzem um determinismo histórico sempre justificador das práticas anti-éticas. Não podemos aceitar, em hipótese alguma a visão fatalista da história que quer nos imobilizar fazendo-nos perder a esperança diante do futuro social, político, cultural e histórico.

Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a 'forças cegas' e imponderáveis os danos por ela causados aos seres humanos. (Freire, 1997, p.113).

A realidade é produção dos seres humanos e não um *destino trágico* que estaria acima de nosso poder de alterá-lo. As consequências das decisões políticas devem ser eticamente avaliadas e não simplesmente justificadas através de argumentos fatalistas, cientificamente falsos e ideologicamente perversos à inteligência humana em seus diferentes modos de perceber e significar o mundo.



## AS IMPLICAÇÕES ÉTICAS NA EDUCAÇÃO E NA AÇÃO POLÍTICA

Ao partir do princípio de que “não há verdadeira política sem ética”, Freire lança duras críticas ao pragmatismo político que está por trás das realidades sociais desumanizadoras constitutivas de nosso mundo contemporâneo. Mas ele não fica em uma crítica abstrata. Além de mostrar os efeitos que a desumanização produz concretamente às vidas de milhões de seres humanos, suas análises problematizam sobre as causas que efetivamente produzem tais efeitos.

Nesse sentido, Freire faz uma crítica radical à ideologia embutida na globalização econômica neoliberal pela sua perversidade nos planos e métodos de “governar o mundo” e, igualmente, pela sua indiferença frente à *miséria humana* que esses planos “metodicamente” produzem. Por tais razões, o esforço de Freire é desmascarar a *malvadez* do capitalismo em sua cruzada essencialmente ideológica que prega o *fim das ideologias*. Mas, com o mesmo rigor, a proposta freireana é desafiadora frente à necessidade histórica de superar os sistemas político-econômicos opressores e essencialmente destrutivos da vida em sua lógica interna. (Streck: Redim; Zitkoski, 2016) Essa exigência, antes de ser política, é uma exigência essencialmente ética à luz da proposta de uma *ética universal do ser humano*.

A denúncia ética contra as realidades constitutivas do mundo desumanizado em que vivemos na atualidade, é objeto de inúmeras passagens nos escritos de Freire. Mas, por questões práticas, apenas destacaremos algumas que trazem dados significativos sobre a dimensão a que chegou o desrespeito e a agressão sistemática à dignidade da vida de grande parte da população mundial. Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, Freire, citando o relatório de UNICEF, 1990, nos coloca:

Cerca de 30 milhões de crianças de menos de 5 anos morrem anualmente de causas que normal-

mente não seriam fatais em países desenvolvidos. Cerca de 110 milhões de crianças no mundo todo (quase 20% do grupo de idade) deixam de receber educação primária(...). Mantidas as atuais tendências mais de 100 milhões de crianças morrerão de doenças e desnutrição na década de 90. As causas dessas mortes podem ser contadas nos dedos (...). Morrerão ressequidas pela desidratação, sufocadas pela pneumonia, infectadas pelo tétano ou pelo sarampo ou asfixiadas pela coqueluche. Essas cinco doenças muito comuns, todas relativamente fáceis de prevenir ou tratar (...) (FREIRE, 1994, p. 95).

Outra passagem que reflete a barbárie das políticas hoje em vigor no mundo que são mantidas pelos países líderes da globalização neoliberal, revela o seguinte:

Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em aceitar os reflexos cruciais da 'nova ordem mundial', como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência de países do Primeiro Mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento(FREIRE, 1997, p. 17).

Essa é a ideologia do *pragmatismo político* que, a partir de seus planos estratégicos elaborados para obter maior lucro possível nos negócios interplanetários, condena grande parte da população mundial ao "destino trágico" de morrer de fome, ou por doenças de simples cura, tal como uma diarreia. Para essa visão de mundo, o ser humano não tem valor, é um simples objeto de manobra que pode ser usado como qualquer animal, máquina ou instrumento de produção e acumulação de riquezas. Quando não serve mais para os "planos estratégicos" do acúmulo do lucro, é descartado e fica à mercê de sua própria sorte.

É a partir desses planos políticos estruturados na ótica da globalização neoliberal que ficam totalmente excluídos aproximadamente dois terços da população mundial. O

fenômeno do desemprego estrutural é o exemplo clássico dessa exclusão, mas há outros métodos e formas sutis de exclusão, que descartam regiões inteiras dos planos político-econômicos.

Há uma exclusão total da África que, enquanto continente periférico e historicamente espoliado pelos europeus, não entra nos planos da organização de um mercado global. Outras regiões, como a América Latina, são tratadas como economias de “países emergentes” que, para competirem no mercado global, devem reestruturar-se à luz da lógica de competição internacional. Por essa razão, os países emergentes precisam seguir o receituário do Primeiro Mundo mesmo que isto represente a exclusão social de grande parte de seu povo.

Nessa direção que vem atuando a política neoliberal não há lugar para a *Ética Universal* do ser humano. Se há algum tipo de ética nesse sistema político-econômico é uma *ética menor*, como bem nos coloca Freire, que visa apenas ao lucro. Diante dessa realidade histórica, precisamos denunciar o *vazio ético* e a malvadez contra o ser humano intrínsecos aos modelos políticos neoliberais (FREIRE, 1997). Essa denúncia deve ser o ponto de partida para o nosso compromisso ético-político de *reinvenção do mundo* através da política, da cultura, do conhecimento, da economia e da própria vida cotidiana (FREIRE, 1994).

Um primeiro aspecto da crítica de Freire à globalização neoliberal é o fatalismo embutido nela e sua força ideológica que visa a impor-se como a salvação do mundo todo:

A capacidade de nos **amaci**ar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detém o poder”(FREIRE, 1997, p. 142-143).

Há uma profunda distorção, mas que é ideologicamente planejada, na forma de conceber a história como de-

terminismo e não como possibilidade. Diante dessa visão de mundo fatalista não há outro caminho para o Brasil, México, Argentina, Chile e outros países periféricos a não ser adotar o caminho “imposto” pelos países do Primeiro Mundo. Mesmo que as realidades sejam profundamente diversas, e que cada economia se encontra em um estágio próprio de desenvolvimento, a globalização professa a necessária abertura de todos os países à livre concorrência mundial. Por trás desses planos, os mecanismos do sistema financeiro, articulados com os interesses estratégicos das economias centrais, passa a impor o ritmo desse processo perverso de concorrência desleal e ditam as regras para o *capital especulativo* fazer suas apostas deixando a maioria dos países periféricos cada vez mais frágeis e, por isso mesmo, “menos emergentes”.

A ‘andarilhagem’ gulosa dos trilhões de dólares que, no mercado financeiro, ‘voam’ de um lugar para o outro com a rapidez dos faxes, à procura insaciável de mais lucro não é tratada como fatalidade. Não são as classes populares os objetos imediatos de sua malvadez. Fala-se, por isso mesmo, da necessidade de disciplinar a ‘andarilhagem’ dos dólares” (Freire, 1997, p.163).

O fatalismo ideológico, embutido na ideologia neoliberal, demonstra, mais uma vez, a sua perversidade no abandono, exclusão e desvalorização dos seres humanos em relação ao mercado. O que for importante para a administração dos negócios e a obtenção de maior lucro possível não é concebido como fatalidade. Mas, o que tem relação à maioria da sociedade e se refere às conseqüências negativas da intervenção política da globalização é tido como algo determinado, necessário e impossível de alteração na história. Nesse sentido, o desemprego é visto como uma fatalidade de *fim de século*; a pobreza e miséria humana como um *destino da história*; as doenças e epidemias decorrentes da miséria são vistas como uma *seleção natural* e assim por diante.

Mas o que está por trás desse discurso, e aqui vem o segundo aspecto da crítica de Freire, é uma *lógica perversa*

que interpreta e planeja o mundo a partir dos princípios do mercado. A supervalorização do lucro e da riqueza em detrimento dos seres humanos em sua dignidade e valor que lhes são intrínsecos, demonstra um profundo vazio ético e/ou a defesa de uma *ética menor* invertendo a própria vocação da natureza humana. Eis a malvadez inerente à lógica do sistema capitalista em toda sua reprodução na história humana.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos na verdade por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca” (Freire, 1997, p. 144).

A superação política dessas condições históricas do mundo atual somente poderá ocorrer a partir da defesa radical da ética do ser humano. O processo de libertação política, econômica, cultural e social requer a fundamentação ética do processo libertador. A proposta freireana, nesse sentido, converge para a *Ética da Libertação* elaborada por Enrique Dussel como um caminho sociocultural de reinvenção da vida em sociedade a partir dos oprimidos. É necessário recriar a cultura que constitui um mundo da opressão e, na maior parte das circunstâncias históricas, é reproduzida por nós mesmos. Mas, essa exigência implica em fundamentar o ponto de partida ético não em teorias transcendentais (a exemplo da ética da modernidade), e sim a partir da realidade de opressão, ou de toda forma de exclusão que as populações do Terceiro Mundo sofrem em seu cotidiano diário.

Portanto, a denúncia da perversidade materializada concretamente nas diversas formas de exclusão dos seres humanos deve ter como base o compromisso ético-liberta-

dor de resgatar a humanidade que está sendo atrofiada em milhões de pessoas e essa é uma exigência radicalmente prática - que deve se traduzir em transformações concretas no cotidiano da vida em sociedade.

## ALGUMAS PALAVRAS PARA FINALIZAR

O desafio das propostas freireanas, consideradas no conjunto das reflexões que buscamos desenvolver acima, demonstram a fecundidade de seu pensamento originariamente inovador e libertário. Na raiz de suas propostas encontra-se uma pedagogia humanista e libertadora – que constitui-se de modo original e fecundo para discutirmos os tempos difíceis que vivemos no mundo atual - enquanto base fundante de um projeto de sociedade livre e democrática e de uma civilização humanizadora do mundo e gentificador das estruturas sociais. É uma pedagogia que não representa mero projeto, mas já está sendo construída por inúmeras experiências sociais emancipatórias. É a pedagogia libertadora como uma obra coletiva e partilhada, porque aberta ao novo e às diferentes culturas em suas formas criativas de organizar a vida.

## REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. Ética de la Liberación. In: **Ética do Discurso e Filosofia da Libertação - Modelos Complementares**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

## PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DO CORAÇÃO

*Balduino Antonio Andreola<sup>1</sup>*

*Fernanda dos Santos Paulo<sup>2</sup>*

### EMOTIVIDADE E RAZÃO SEGUNDO PAULO FREIRE

Paulo Freire foi um educador de fé, de esperança e de resistência. Na sua construção teórico-prática conceitual do que é educação ele a contextualiza histórica e politicamente a partir das dimensões sociais, pedagógicas, epistemológicas, éticas e estéticas (PAULO, 2018, p. 195) Também, sinalizou que essas dimensões se interagem dialogicamente e nessa interação identificamos a sua concepção de ser humano.

Ao incorporar esperança, amor e espiritualidade, à luz das palavras de Freire ao dizer que “eu não tenho por que negar, porque seria uma hipocrisia, seria uma covardia, seria uma traição, negar, por exemplo, a minha convivência com os ideais cristãos” (FREIRE, 2013, p. 66), identificamos a “coerência entre o que digo o que escrevo e o que faço.” (-FREIRE, 2001, p. 40). Essa pedagogia testemunhal adquire rigorosidade à medida que a luta pela humanização a partir de uma educação radical (de ir à raiz) tem como centralidade a educação conscientizadora como prática da liberdade. Essa educação radical exige a amorosidade e a confiança na construção de pedagogias inspiradas e comprometidas com a humanização. Ernani Fiori (2014) nos fornece pistas para refletirmos sobre a necessidade da revalorização da existência a partir de uma nova cultura, a qual possa contribuir na construção de conhecimentos transformadores.

Na *Pedagogia da esperança* localizamos a fé nas pessoas cuja postura diante do ser humano é amorosa, respei-

1 Educador Popular. Professor aposentado da UFRGS. Doutor em Ciências da Educação pela UCL (Bélgica).E-mail: balduinoandreola@yahoo.com.br

2 Educadora Popular. Doutora em Educação pela UNISINOS. Militante da AEPPA e MEP E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br

tadora, dialógica e humilde. A confiança no ser humano é construída por relações afetuosas e comprometida socialmente com pedagogias conscientizadoras. Essas pedagogias, construídas por relações de confiança, requerem epistemologias coerentes com a perspectiva humanista.

Segundo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, é o “clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limite” (FREIRE, 1987, p. 51). É possível encontrar essas situações-limites, na atualidade, na educação comprometida com pseudo valores mercantilizados, ou seja, o individualismo, o egoísmo, a ganância, o pessimismo, o fatalismo, a meritocracia, a competitividade e a desenfreada desesperança nas pessoas. Nessa acepção, o amor, a humildade, a confiança e a criticidade estão desconectados em suas pedagogias, sendo considerados como igrejismo, ingenuidades e alienação. As “situações-limites” estão impregnadas nos discursos dominantes e opressores, e diante da opção por pedagogias comprometidas, urge a necessidade de enfrentá-las e superá-las, para continuar a luta em defesa da educação libertadora/humanizadora.

Cabe fazermos duas observações sobre as pedagogias divergentes da concepção de educação libertadora. A primeira é a pedagogia cuja lógica da razão moderna e iluminista representou uma mudança paradigmática, rompendo com uma visão teológica do mundo.. A segunda, é a da explicação do mundo pela racionalidade mecânica (causas e efeitos) excluindo as emoções e as subjetividades no processo de construção do conhecimento. Essa racionalidade fragmenta as relações mundo-sujeito, razão e emoção.

Para nós, em consonância com Freire (1997), Fiori (2014), Zitkoski (1999), (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005), segundo essas concepções, a práxis, no campo da educação, perde inteiramente seu sentido de humanização. A razão e emoção necessitam caminhar juntas, e nessa direção, a construção de conhecimentos geradores de sentidos para e na vida humana constitui-se de dimensões e bases filosó-



ficas que convergem com pedagogias humanizadoras, em oposição a práticas e projetos negadores das relações intersubjetivas como parte indissociável do processo educativo.

Nesse pressuposto, a educação conscientizadora ganha sentido pelo seu processo formativo mediado pela práxis, na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 2013a).

Para Paulo Freire, o amor, a humildade, a confiança e a criticidade são parte da luta pela humanização das pessoas, da escola, da sociedade e do mundo. Por isso, as pedagogias opressoras devem ser pauta de discussão, de análise e de enfrentamento, enquanto “situações-limites” ligadas a um projeto de sociedade elitistas excludente. Como educadoras e educadores comprometidos com um projeto societário democrático e humanizador, cabe-nos problematizarmos propostas de educação atreladas a uma sociedade capitalista, inspirada apenas na antiética do lucro e da ganância sem limites., na qual só pode causar estranheza e indiferença que se pense uma Pedagogia do Coração.

## **DIMENSÕES SOCIAIS, PEDAGÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS, ÉTICAS E ESTÉTICAS DA PEDAGOGIA DO CORAÇÃO**

Pensarmos numa “pedagogia do coração”, significa resgatarmos valores da emotividade, do amor, da sensibilidade humana, contra as absolutizações da razão. Falamos em “absolutizações”, no plural, porque herdeiros que somos, do Iluminismo, que absolutizou a “Razão”, não podemos desconhecer que a “Razão” filosófica e científica dos iluministas, evoluiu e se depravou, progressivamente, reduzindo-se a razão técnica, tecnicista, mercantilista, instrumental, econômica, individualista e capitalista, levando-nos à beira da destruição da vida no Planeta. Para o educador, uma Pedagogia do Coração requer uma investigação na contramão destes descaminhos a que nos conduziu a deusa absolutista da Razão. Diante dessa opção político-pedagógica, lembramos Blaise Pascal, para apresentar concepções de razão que não fragmentam a

pessoa humana, negando emoção como exigência essencial a uma pedagogia humana e humanizadora..

Tanto em Pascal (2001) quanto em Freire (1997) encontramos aproximações na compreensão entre ciência e emoção como podemos observar nas citações abaixo:

O sonho se faz uma necessidade, uma precisão. E, em torno disto, mais um ponto que gerava críticas, exatamente o papel que eu reconhecia e continuo reconhecendo à subjetividade no processo de transformação da realidade ou às relações entre subjetividade e objetividade indicotomizáveis, consciência e mundo. (FREIRE, 1997, p. 52).

Conhecemos a verdade, não somente pela razão, mas ainda pelo coração; é desta última maneira que conhecemos os primeiros princípios, e é em vão que o raciocínio, que deles não participa, tenta combatê-los. [...] E é sobre esses conhecimentos do coração e do instinto que é preciso que a razão se apoie e funde todo o seu discurso. O coração sente que há três dimensões no espaço e que os números são infinitos; e a razão demonstra, em seguida, que não há dois números quadrados dos quais um seja o dobro do outro. Os princípios se sentem, as proposições se concluem; e tudo com certeza, embora por diferentes vias. E é tão ridículo que a razão peça ao coração provas dos seus primeiros princípios, para querer consentir neles, quanto seria ridículo que o coração pedisse à razão um sentimento de todas as proposições que ela demonstra, para querer recebê-los. (PASCAL, 2001, p. 97).

Na concepção de educação na perspectiva de Freire, a “solidariedade, afeto e emoção sempre imprimiram uma marca especial na Educação Popular.” (GONSALVES, 1995, p. 224). Portanto, existe uma convergência entre Pascal e Freire no tocante às suas propostas educativas que criticam a razão instrumental, e no potencial emancipatório inerente às práticas educativas do trabalho pedagógico, que não separa a razão do coração, pois este “está no centro do homem total. [...] Todo o lado apreciativo do conhecimento é afetivo, exprime ‘as razões do coração’” (BERDIAEFF, 1961, p. 24).

Ao lermos: “O coração tem razões que a própria razão desconhece” (PASCAL, 2006, p. 87) e “É na minha disponibilidade permanente á vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim.” (FREIRE, 2001, p. 85), podemos afirmar que esses excertos expressam as dimensões ética e estética de uma Pedagogia do Coração que abarca “a ética universal do ser humano” (FREIRE, 2001, p.9) e das formas de convivência humana, das práticas de ensinar-aprender decentes, bonitas e solidárias. A formação ética, ao lado da estética, no processo educativo humanizador, tem relação com a pedagogia da práxis social transformadora. Nessa direção, a dimensão estética não está separada da dimensão social, como querem os neoliberais, para os quais “informação e conhecimento são, então, separados do contexto ético e social no qual esta informação ou conhecimento surge.” (FREIRE, 2001a, p. 67). Por isso, essas dimensões reconhecem a educação como parte “indispensável à transformação social” (FREIRE, 2001a, p. 98), num projeto que “precisa ser socializado”, na ótica de uma “Pedagogia dos sonhos possíveis.” (FREIRE, 2001a, p. 20).

No tocante a dimensão político-epistemológica, a educação conscientizadora visa à passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica epistemológica. A proposta epistemológica de Freire, no processo de elaboração do conhecimento, requer uma relação dialética entre discurso/teoria-inserção/prática, em que a curiosidade epistemológica é movimento de conscientização. Esses encadeamentos não se esgotam na dimensão político-pedagógica, pois para Freire “a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (FREIRE, 1986, p. 146).

A esse respeito, é relevante destacar que a dimensão estética (solidariedade, amorosidade, respeito) faz parte da prática educativa e demanda o desenvolvimento da criticidade (dimensão epistemológica), posicionamento e mu-

dança (dimensão política) e construção de um projeto social emancipatório (dimensão social). Todas as dimensões estão imbricadas entre si e elas se complementam quando o tema de debate são as pedagogias das grandes urgências e convergências (PAULO, 2018, p. 195).

## **PEDAGOGIA DO CORAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Qual seria o limite de uma Pedagogia do Coração? Ao contrário de algumas pessoas que defendem teorias, práticas e projetos separados dos sonhos, das esperanças e da utopia, defendemos que os limites das pedagogias conscientizadoras são as concepções teórico-práticas de ser humano, escola e mundo que valorizam as múltiplas facetas da sociedade capitalista. Na sociedade neoliberal os seus projetos são antagônicos à concepção de Educação Popular, e consequentemente, de uma Pedagogia do Coração.

Uma Pedagogia do Coração causa estranheza e indiferença, em certos contextos educacionais, porque inseridos em sociedades marcadas pelo neoliberalismo globalizante, cuja malvadez intrínseca (Freire, 2001) do individualismo, do egoísmo, da competição, do consumismo, da ganância, exclui multidões imensas de seres humanos de uma vida digna, condenando-as a situações desumanas de desemprego, de pobreza extrema, de miséria e de fome. Uma Pedagogia do Coração, inspirada na Educação Popular, não coaduna com a concepção de educação capitalista, enraizada na razão instrumental iluminista, que separa consciência do mundo, subjetividade da objetividade, razão da emoção. Freire (1987) nos diz que “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade.” (p. 20) e Fiori (2014) afirma que “todo ato de conhecer, transparece um gesto de amor.” (p. 148). Esses autores são imprescindíveis no momento histórico atual, em que a educação tem sido demanda do mercado e das agendas políticas de partidos e grupos conservadores.

As dimensões históricas, filosóficas e políticas da Educação Popular, fundamentadas nos pressupostos freirianos (PAULO, 2018, p. 192-194), nos apoiam para discutirmos

as possibilidades de uma Pedagogia do Coração. Para tanto, são pertinentes as várias compreensões conceituais de educação em curso. No atual momento histórico, o próprio Freire é atacado e removido à força de vários espaços pedagógicos, porque é concebido como um educador rebelde e transgressor. A transgressão é característica da Educação Popular conscientizadora, que se nutre do amor, do diálogo, da rebeldia e do compromisso. Para Fiori:

No amor, a experiência da presença atinge sua máxima intensidade. O amor é a inteligibilidade última do mistério ontológico. “O ser é amor, ou não tem sentido algum”. O amor absoluto é criador: prece-de e cria o amado e a este dá a totalidade de seu ser. Sem a presença do Amor os seres não seriam amados e, por isso, não estariam presentes. [...] A presença não é afrontamento, mas comunhão. Não é também “estar diante”, quanto “estar com”. A presença é condição de nosso estar com os seres, no ser: nela, desvela-se a participação ontológica (FIO-RI, 2014, vol. I, p. 220).

Percebemos em Fiori um compromisso com uma pedagogia comprometida com a transformação social e libertação. Na mesma sintonia, segundo Freire:

Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (1987, p.17).

Essas citações não são apenas registros de uma época ou de um educador-pesquisador, elas refletem e traduzem as pedagogias das convergências, das urgências e das divergências. É urgente discutirmos o amor nas relações educação e sociedade. Uma Pedagogia do Coração, na perspectiva da Educação Popular, defende projetos e ações concretos que visam teorias e práticas engajadas.

O limite de uma Pedagogia do Coração é a recusa dos sonhos, é a invasão cultural dos valores capitalistas e o discurso e atitudes fatalistas. Esse limite faz parte das pedagogias divergentes. Mas, ao contrário da percepção ingênua e da postura fatalista frente aos problemas originários dos projetos opressores, apostamos nas possibilidades, nas brechas e nos diversos contextos nos quais atuamos. É nestes espaços de atuação, de engajamento e de militância que lutamos por pedagogias das grandes emergências, em diálogo com teorias e pensadores em sintonia conosco, na construção de um contexto teórico engajado. As relações entre os contextos teóricos e concretos de atuação nos revelam que uma Pedagogia do coração estabelece uma relação mútua entre razão e emoção, uma influenciando a outra numa relação dialética.

Em uma sociedade capitalista a ideia de uma Pedagogia do Coração soa estranha, porque ao mundo do mercado, comprometido com políticas educacionais neoliberais, visando exclusivamente interesses econômicos hegemônicos, o que interessa é a capacitação técnica e competitividade. Numa dimensão mais ampla, visualizamos uma Civilização Ocidental decadente, vista por numerosos intelectuais insígnies de nossa época, como mundo da barbárie, marcado pela "indiferença", segundo a denúncia do Papa Francisco. Esta Civilização Ocidental, que se orgulha de suas raízes culturais greco-latinas esquece o outro componente do tripé histórico, o de suas origens judaico-cristãs, onde o "coração" é um conceito-chave na Bíblia. Uma Pedagogia do coração encontrará, no resgate desta fonte pedagógico-cultural, elementos valiosos para sua elaboração teórica e para a concretização na práxis pedagógico-política. A Pedagogia do Coração traz consigo evidentes afinidades com a Pedagogia de Freire, e como tal, encontrará nos diferentes campos da Educação Popular terreno fértil para sua realização.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio; RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da Esperança**, Paulo Freire no CMI. São Paulo: ASTE, 2005.

- ANDREOLA, Balduino Antonio. **Emotividade versus razão: por uma pedagogia do coração**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 208. Tese (Pós-Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.
- BERDIAEFF, Nicolau. **Cinco Meditações sobre a Existência: Solidão, Sociedade e Comunidade**. Trad. de Ana Hatherly. Lisboa: Guimarães Editores, 1961.
- FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política: Textos escolhidos – volume II; coordenação: Otília Beatriz Fiori Arantes**. - 2. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. [recurso eletrônico] Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. [recurso eletrônico] 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. [recurso eletrônico] . São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Organização e apresentação de Ana M. Araujo Freire. São Paulo: UNESP, 2001a.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história** [recurso eletrônico] - 1. ed.- Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico] tradução Rosiska Darcy de Oliveira. [recurso digital] - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação Popular: entre a modernidade e a pós – modernidade**. [p. 213 – 230]. In: Costa, Marisa Vorraber Educação Popular (org) São Paulo: Editora Loyola, 1995.

- PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis**: um estudo de caso da AEPPA. UFRGS-FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. (Dissertação/mestrado). 278 p.
- PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da educação popular freiriana e a universidade**. UNISINOS: Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018. ( Tese/doutorado). 268p.
- PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. [recurso eletrônico]. trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PASCAL, Blaise. **Do Espírito Geométrico & Pensamentos**. Tradução de Antonio Geraldo da Silva. São Paulo: Escala, 2006.
- ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da refundamentação em educação popular**: uma proposta com base na razão dialógica de Freire e na razão comunicativa de Habermas. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 431. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.







CASA LEIRIA  
Rua do Parque, 470  
São Leopoldo-RS Brasil  
Telefone: (51)3589-5151  
[casaleiria@casaleiria.com.br](mailto:casaleiria@casaleiria.com.br)



