

ANDERSON LUIZ TEDESCO E TIAGO EURICO DE LACERDA (ORG.)

PAULO FREIRE

100 ANOS

O CENTENÁRIO DE
UM PENSAMENTO
INTEMPESTIVO



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

P934 Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo
1.ed. [recurso eletrônico] / [org.]. Anderson Luiz Tedesco,
Tiago Eurico de Lacerda. – 1. ed – Curitiba-PR: Bagai, 2020.
Recurso digital.

Formato: e-book

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-65-87204-69-7

1. Centenário – Paulo Freire. 2. Educação libertadora.
3. Pensamento intempestivo. I. Tedesco, Anderson Luiz.
- II. Lacerda, Tiago Eurico.

10-2020/52

CDD 374.012

CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Cenários de aprendizagem: Educação e tecnologias
 2. Tempos pandêmicos
-

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-69-7.20.10.20>

Anderson Luiz Tedesco
Tiago Eurico de Lacerda
(Organizadores)

PAULO FREIRE 100 ANOS
o centenário de um pensamento intempestivo



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto-Gráfico</i>	Giuliano Ferraz
<i>Conselho</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI
<i>Editorial</i>	Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ
	Dra. Andréia de Bem Machado – FMP
	Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE
	Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER
	Dra. Camila Cunico – UFP
	Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI
	Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
	Dr. Ernane Rosa Martins – IFG
	Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC
	Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA
	Dra. Larissa Warnavin – UNINTER
	Dr. Marciel Lohmann – UEL
	Dr. Márcio de Oliveira – UFAM
	Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
	Dr. Marcos Pereira dos Santos – UEPG
	Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA
	Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS
	Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO
	Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED
	Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR
	Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE
	Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT
	Dr. Yoissell López Bestard – SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Em virtude dos preparativos que simbolizam uma festividade para a educação brasileira, porque será comemorado em 2021 o centenário de Paulo Reglus Neves Freire, que outrora nascia em 19 de setembro de 1921 é que lançamos esta obra como uma ode à educação. Em volta desse autor circulam muitas polêmicas, talvez pela má interpretação de um pensamento intempestivo que ainda nos provoca e nos coloca em constante reflexão para a construção de uma educação cada vez mais inclusiva e emancipatória. Esta obra circunscreve-se como um espaço de reflexões que trata de pressupostos acerca de um pensamento ainda vivo em Freire. Trata-se de uma obra dialógica e reflexiva no conjunto dos textos-capítulos, cujo propósito é ser um presente para os educadores e educadoras brasileiros e estrangeiros com essas discussões a respeito da *práxis* pedagógica a partir das inspirações que Freire nos deixou em seu legado.

O conjunto de textos que compõem essa obra são caracterizados como presentes para os leitores e leitoras, cujo objetivo é manter viva sempre a perspectiva de um esperar na educação brasileira e global. Nessa perspectiva, o texto de abertura traz de uma forma perspicaz a pergunta: **PAULO FREIRE É ATUAL?** de autoria de Máximo Luiz Veríssimo de Melo, Aldenize Santana de Souza Melo e Isdeolândia Pereira de Assis, com uma proposta de refletir acerca do pensamento de Paulo Freire e de considerar que ainda é atual e vivo em nosso contexto brasileiro.

No capítulo **O PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E DO DISCENTE DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**, escrito por Janayna Bertollo Cozer Casotti e Rosani Muniz Marlow, originado a partir das contribuições dos alunos do curso de Pedagogia, da disciplina de Metodologia Científica, no ano de 2015, então ministrada por Marlow, uma das autoras, cujo objetivo se deu no conhecer as razões da opção de alunos da graduação de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES), em Cariacica/ES.

O capítulo **EDUCAÇÃO EM FREIRE NA CIBERSOCIEDADE: INTERFACES EM TEMPOS DE TDICS**, escrito por Rogério José Schuck,

Mateus Lorenzon e Adriano Edo Neuenfeldt, apresenta uma proposta de discutir os modos em que as ideias de Freire podem ser empregadas em um contexto permeado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs dentro do ambiente de cibercultura.

No capítulo **ALFABETIZAÇÃO: A PRODUTIVIDADE E ATUALIDADE DE PAULO FREIRE PARA CRIANÇAS**, escrito por Onaide Schwartz Mendonça, as contribuições ocorrem no pensar a relevância, objetividade, produtividade e eficiência no processo de alfabetização de crianças. Ainda, em apresentar a importância do processo de ação-reflexão quando aplicados ao trabalho docente.

No capítulo **ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: UM CONVITE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O ANDARILHO DA UTOPIA PAULO FREIRE**, escrito por Simone da Conceição Rodrigues da Silva, analisa o método de Freire aliado à pedagogia para a formação dos professores que estão no Estágio Supervisionado III, de modo a perceber a relação entre: teoria e prática pedagógica à luz do Andarilho da utopia Paulo Freire.

No capítulo **PAULO FREIRE: A LEITURA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DIALÓGICO E EMANCIPATÓRIO A SERVIÇO DA DEMOCRATIZAÇÃO**, os autores Isis Gabrielli Secato, Jaqueline de Almeida Canedo, Renata Pereira Vieira, apresentam uma concepção sobre a prática da leitura que deve ser entendida como um instrumento além de memorização ou algo descritivo, mas um caminho para o conhecimento e autonomia da pessoa.

O texto referente as **CRÍTICAS FREIRIANA À “EDUCAÇÃO REMOTA”**: **perspectivas e contradições**, de autoria de Bruno Henrique Silva da Silva, Cheliane Estumano Gaia e João Batista do Carmo e Silva, traz contribuições a respeito das teorias freirianas como possibilidade de superação de uma necropolítica nesse período de educação em tempos de pandemia.

No capítulo **O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA**, a autora Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto trata da importância do estudo de história, de maneira tal, que faça sentido para o educando. Essa proposta está fundamentada na práxis e na proximidade dos fatos e conteúdos de história às realidades dos estudantes.

A autora relata como foi a experiência dentro de uma escola localizada na cidade de Tibau do Sul, Rio Grande do Norte.

O texto **CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A PESQUISA PARTICIPANTE NA GESTÃO EM ENFERMAGEM**, escrito pelas autoras Carine Vendruscolo, Rosana Amora Ascari e Letícia de Lima Trindade, reflete a respeito das contribuições e dos pressupostos Freirianos para o desenvolvimento de pesquisas participantes no processo de produção de conhecimentos no âmbito das Ciências da Saúde, em especial na área de gestão em enfermagem, diga-se uma original pesquisa.

Outro importante capítulo, caracterizado como: **APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E ANTONIO GRAMSCI** de autoria de Alan Caldas Simões, traz uma original aproximação entre Freire e Gramsci quanto às suas concepções de sociedade e educação e considera esses autores como os grandes humanistas de seus tempos.

No texto **LUDICIDADE COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: OS JOGOS DE REGRAS NA PERSPECTIVA DO MÉTODO PAULO FREIRE**, escrito por Simeia Santos Andrade e Raquel Amorim dos Santos, apresenta os métodos utilizados por Freire a partir de uma compreensão dialética da educação, o que amplia a questão da alfabetização para outros níveis de ensino e ao mesmo tempo, outras áreas do conhecimento. No capítulo **EM BUSCA DA MUSICALIDADE CRÍTICA: PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO MUSICAL** o autor Alan Caldas Simões considera como fundamental a categoria de autonomia dos educandos o como resultado de um Processo de Conscientização Musical Crítica.

No capítulo **INSPIRAÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DO PENSAMENTO FREIRIANO**, escrito por Alan Caldas Simões, nos propõem a pensar sobre as principais correntes que influenciaram o mestre-educador no conjunto de suas obras até o ano de 1965.

No capítulo **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS QUE PARTICIPAM DO PROJETO LETRAR CIDADANIA**, escrito por Marli Vieira Lins de Assis e Raimundo Nonato Damasceno Júnior, os autores consideraram as contribuições do livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire no processo de alfabetização e de letramento dos edu-

candos e de uma forma original pensaram na constituição identitária das graduandas do curso de Pedagogia que atuam no projeto Letrar Cidadania.

O capítulo **NARRATIVAS DOCENTES: DESDE IDEAS FREIRERIANAS, MODOS DE ACTUACIÓN EN FAVOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**, escrito por Yoissell López Bestard, Janaina Schaun Sbabo, Juan Eligio López García e María Caridad Bestard González, apresenta um texto que atravessa fronteiras para fazer parte desse conjunto de capítulos, e nele traz uma apurada reflexão a respeito da prática docente e das possibilidades de se pensar em uma educação inclusiva, essência do pensamento de Freire.

E por fim, no capítulo sobre **A AUTONOMIA EM PAULO FREIRE COMO PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**, escrito por João da Conceição Viana Junior, Tiago Eurico de Lacerda e Anderson Luiz Tedesco, os autores consideram pensar a respeito do conceito de autonomia que perpassa o pensamento de um dos principais educadores do Brasil, Paulo Freire que pensa essa autonomia dentro de uma prática inclusiva e humanizadora.

Esperamos que o leitor faça um excelente proveito dessa obra, que tenha uma boa leitura e uma boa viagem dentro do pensamento intempestivo de um dos maiores autores brasileiros, Paulo Freire

São os votos dos organizadores:

Anderson Luiz Tedesco e Tiago Eurico de Lacerda

SUMÁRIO

PAULO FREIRE É ATUAL?11

Máximo Luiz Veríssimo de Melo | Aldenize Santana de Souza Melo |
Isdeolândia Pereira de Assis

O PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E DO DISCENTE DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....24

Janayna Bertollo Cozer Casotti | Rosani Muniz Marlow

EDUCAÇÃO EM FREIRE NA CIBERSOCIEDADE: INTERFACES EM TEMPOS DE TDICS38

Rogério José Schuck | Mateus Lorenzon | Adriano Edo Neuenfeldt

ALFABETIZAÇÃO: A PRODUTIVIDADE E ATUALIDADE DE PAULO FREIRE PARA CRIANÇAS52

Onaide Schwartz Mendonça

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: UM CONVITE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O ANDARILHO DA UTOPIA PAULO FREIRE64

Simone da Conceição Rodrigues da Silva

PAULO FREIRE: A LEITURA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DIALÓGICO E EMANCIPATÓRIO A SERVIÇO DA DEMOCRATIZAÇÃO 78

Isis Gabrielli Secato | Jaqueline de Almeida Canedo | Renata Pereira Vieira

CRÍTICAS FREIRIANA À “EDUCAÇÃO REMOTA”: PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES.....90

Bruno Henrique Silva da Silva | Cheliane Estumano Gaia | João Batista do Carmo e Silva

O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA..... 103

Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A PESQUISA PARTICIPANTE NA GESTÃO EM ENFERMAGEM117

Carine Vendruscolo | Rosana Amora Ascari | Letícia de Lima Trindade

APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E ANTONIO GRAMSCI 130

Alan Caldas Simões

LUDICIDADE COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: OS JOGOS DE REGRAS NA PERSPECTIVA DO MÉTODO PAULO FREIRE.....143

Simeí Santos Andrade | Raquel Amorim dos Santos

EM BUSCA DA MUSICALIDADE CRÍTICA: PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO MUSICAL 155

Alan Caldas Simões

INSPIRAÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DO PENSAMENTO FREIRIANO..... 164

Alan Caldas Simões

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS QUE PARTICIPAM DO PROJETO LETRAR CIDADANIA176

Marli Vieira Lins de Assis | Raimundo Nonato Damasceno Júnior

NARRATIVAS DOCENTES: DESDE IDEAS FREIRERIANAS, MODOS DE ACTUACIÓN EN FAVOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....188

Yoisell López Bestard | Janaina Schaun Sbabo | Juan Eligio López García |
María Caridad Bestard González

A AUTONOMIA EM PAULO FREIRE COMO PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA 203

João da Conceição Viana Junior | Tiago Eurico de Lacerda | Anderson Luiz Tedesco

SOBRE OS ORGANIZADORES 216

PAULO FREIRE É ATUAL?

Máximo Luiz Veríssimo de Melo¹

Aldenize Santana de Souza Melo²

Isdeolândia Pereira de Assis³

INTRODUÇÃO

Paulo Reglus Neves Freire, ou simplesmente Paulo Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife/PE, e é um dos grandes nomes da educação brasileira, se não o maior. É o pensador brasileiro mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo e o terceiro, com o livro “Pedagogia do oprimido” mais citado em universidades (na área de humanas) e um dos brasileiros que mais recebeu o título *Honoris Causa* no mundo, além de várias outras honrarias em diversos países. No entanto, com todo esse currículo, Freire vem sendo motivo de muitas críticas, principalmente nos últimos anos aqui no Brasil.

Paulo Freire defendeu como ninguém a educação e o direito das pessoas a ela, principalmente dos mais pobres, dos necessitados, dos desvalidos e oprimidos. Para ele, a educação é o meio para o oprimido deixar de ser oprimido, se tornando gente. Ele diz que a libertação dos oprimidos é a libertação de homens e não de ‘coisas’, e ainda que ninguém se liberte sozinho, também não é libertação de uns, feita por outros” (FREIRE, 1987).

Grande parte da obra de Freire, se não toda, foi escrita num espaço de tempo em que o Brasil vivia momentos de opressão política, que foi a denominada fase da “Ditadura Militar”, e o pensamento dele se chocava com a doutrina, com a ideologia

dessa época e desse modelo de governo, por essa razão, Freire chegou a ser expulso do país pelos militares. Esse período em que Freire escreveu a maior parte de sua obra, além da opressão política, com a falta de direitos individuais, também foi marcado por desigualdades sociais, pelo analfabetismo, grande número de crianças fora da escola, etc.

¹ Doutorando em Ciências da Educação. Professor da SEEC/RN, e da SMEC/ARG/RN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4887-0630>.

² Mestranda em Ciências da Educação (CECAP).

³ Mestranda em Ciências da Educação (CECAP). Professora da rede municipal de ensino.

No entanto, hoje vivemos no século XXI, e temos trinta e cinco anos, aproximadamente, de democracia. O Brasil e o mundo vivenciaram e continua a vivenciar uma série de mudanças e transformações que afeta todos os campos e aspectos da vida em sociedade, com muitos avanços e talvez poucos retrocessos. E nessa nova realidade e cenário ao qual estamos inseridos, podemos dizer que as ideias, o pensamento e as obras de Paulo Freire perderam importância, deixaram de ser válidas? Ou do contrário, continuam sendo ideias e pensamentos vivos e atuais? Essas são as questões que vão nortear este trabalho.

Assim, para a obtenção das respostas a esses questionamentos, neste trabalho procedeu-se uma breve análise de algumas das obras de Paulo Freire, com o objetivo de entender melhor suas principais ideias, como também o que ele defendia, e após isso, e levando em consideração a realidade social, política e educacional brasileira, de duas décadas já passadas, do século XXI, chegar a uma conclusão a respeito da atualidade ou não de suas ideias, defesas e pensamento, e conseqüentemente, concluir se este autor continua ou não atual.

Portanto, este é um trabalho de pesquisa eminentemente de cunho bibliográfico e que não tem a intensão ou pretensão de esgotar todo o pensamento e ideias de Paulo Freire e sim, somente de buscar suas principais ideias, críticas e defesas e procurar concluir se elas ainda podem ser consideradas atuais no atual cenário brasileiro.

Assim, este trabalho encontra-se dividido em duas partes, onde na primeira, procuramos extrair as ideias, o que ele criticava e o que defendia em relação a sociedade e a educação, e por fim, na última parte, tratamos de, a partir da realidade política, econômica e educacional brasileira, concluirmos se seu pensamento e ideias, e em última instância, o próprio Freire, enquanto pensador da educação, é ainda atual e porquê.

O PENSAMENTO FREIREANO CONTIDO EM ALGUMAS DE SUAS OBRAS

Freire é um autor citado em diversos trabalhos e pesquisas acadêmicas nas mais variadas áreas. No entanto, neste trabalho, focamos principalmente obras suas que buscam se ater de modo mais direto e

específico em questões relacionadas a sociedade (no sentido de povo/massa) e o acesso dessa à educação, que é de fato o foco de sua obra. Freire foi um defensor dos pobres e oprimidos, sempre destacando o papel da educação como meio de libertação e ascensão social. O que mais ele defendeu foi o direito dos pobres ter acesso a escola, a educação, e através dela, mudar sua história de vida, ser alguém na vida.

Da mesma maneira que Freire defendeu o direito das pessoas, os humildes principalmente, de ter acesso à educação, em sua obra, ele também se preocupou com o tipo ou modelo de educação que era praticado no Brasil, se este permitia que as pessoas que tinham acesso a educação conseguiram de fato se tornarem independentes, ou se o modelo adotado apenas levava os educandos a serem meros repetidores de ideologias dominantes. Do mesmo modo, Freire também escreve para os profissionais da educação, os professores e sua relação com os educandos.

A primeira obra de Freire que destacamos aqui é “Educação como prática da liberdade”, escrita originalmente em 1967. Nesta obra, como o título sugere, Freire escreve que a educação é o meio que permite ao indivíduo ser liberto. Sem a educação, o indivíduo “coisifica-se”.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se (FREIRE, 1967, p. 43).

Como visto, Freire (1967) classifica o fato do indivíduo ser dominado ideologicamente como sendo uma tragédia, se não a maior tragédia do homem moderno, simples. Esse homem moderno simples aqui é entendido como o homem que não tem acesso à educação. Esse homem simples acaba sendo alguém sem nenhum poder de decisão, alguém que é dominado por uma elite que comanda e dita as regras a qual o homem simples deve seguir.

Assim, recorrendo novamente as palavras de Freire, um homem simples,

Será um comandado pela propaganda intoxicadora de que não se adverte. Não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre (FREIRE, 1967, p. 51).

Do mesmo modo, ao contrário, o homem deixa de ser simples quando passa a ter acesso a educação, e como Freire expressa no título da obra, o homem se liberta, pois a educação tem esse poder libertador. Deixa de ser dominado, comandado, para ser um ser liberto da prisão ideológica. Uma sociedade formada por pessoas que tiveram acesso a educação deixa de ser alienada, sociedade de ingênuos e cheia de desesperança. Ela passa a ser uma sociedade capaz e autônoma, que busca a solução para seus problemas.

Uma sociedade que tem acesso a educação deixa de ser pessimista para ser otimista. A desesperança dos alienados dar lugar aos esperançosos. Essa nova sociedade que surge com a educação “Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito”. É nesse ponto que a educação é uma prática libertadora (FREIRE, 1967, p. 53).

Outra obra de Freire aqui trazida é a “Pedagogia do Oprimido”, de 1987. Essa obra, na verdade é uma sequência, uma continuação da primeira já vista aqui, que foi “Educação como prática da liberdade”. Nela, Freire fala nos oprimidos, nos humildes e desvalidos do mundo, numa perspectiva de que eles saiam da posição de oprimido através da educação. Mesmo que segundo Freire, os oprimidos, quando libertos da opressão, tendem a também oprimir. Ou seja, o sonho do oprimido é um dia ser o opressor.

Ainda em Pedagogia do Oprimido, Freire (1987), centra-se também na prática pedagógica do professor, onde questiona e critica o que ele chama de “educação bancária”, que em outras palavras, é a educação tradicional, onde o professor é o único detentor do saber, a autoridade máxima da sala de aula, e o aluno é apenas aquele que não sabe de nada e está na sala de aula apenas para ouvir e receber as lições do professor.

Na educação bancária, o professor, que é o detentor do conhecimento e do saber, deposita este conhecimento nos educandos, que pacientemente só recebem, memorizam e repetem. De acordo com as palavras do autor, na educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33).

Nessa concepção de educação, o aluno é um mero depósito que somente recebe, memoriza e repete as informações e conhecimentos que o professor deposita nele, e não é capaz de ele próprio buscar ou construir seu próprio saber. Não é dado ao educando a oportunidade de ser o protagonista de sua própria aprendizagem.

Freire, ao mesmo tempo que critica e condena a “Educação Bancária”, a qual é um modelo de educação em que o educando é um mero depósito, receptor de informações e um indivíduo que não possui a possibilidade de construir seu próprio aprendizado, enquanto que o professor é aquele dono único do saber e da autoridade (esse é o “Professor Policial” de Teresa Nidelcoff, em: Uma escola para o povo, de 1981) e o que faz depósitos nesse educando, defende um modelo de educação que seja libertadora.

O modelo de educação libertadora que Freire defende é exatamente o inverso da educação bancária, que ele tanto critica. Na educação libertadora, o aluno deixa de ser um mero depósito de conhecimento e passa a ser alguém que constrói seu próprio conhecimento, enquanto que o professor também deixa de ser o dono do saber e autoridade da sala de aula, aquele que só faz depósitos, para ser aquele que vai permitir ao educando a construção do seu próprio saber.

A educação bancária é um modelo que não permite ao educando, enquanto sociedade, se libertar plenamente. Assim, nesse modelo de educação, a escola continua sendo um meio de dominação, já que ela não leva ou possibilita que o indivíduo seja crítico, o que aconteceria se o conhecimento fosse algo buscado e construído pelo próprio educando. Assim, o educando é apenas um reprodutor do conhecimento que lhe foi depositado, conhecimento esse que já vem carregado da ideologia da elite dominante. Com isso, o modelo de educação bancária leva o indivíduo a ser e a permanecer sempre um homem simples. Esse pensamento de Freire aqui visto, é o mesmo que Dermeval Saviani também apresenta em: “Escola e democracia” que teve sua primeira edição publicada em 1983.

Por outro lado, a educação libertadora é aquela que vai permitir ao educando, indivíduo, enquanto sociedade, deixar de ser esse homem simples, aquele que é apenas um reprodutor e seguidor de uma ideologia que não é sua, e sim, a de uma elite dominante. A educação libertadora é assim, aquela que leva a sociedade a renunciar “à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito”. É nesse ponto que a educação é uma prática libertadora (FREIRE, 1967, p. 53).

Assim, a crítica que Freire (1987) faz da educação bancária é exatamente dizer que nesta não há criatividade, transformação. Portanto, nesta não há saber. Assim fala ele: “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, 1987, p. 33).

Para finalizar esta parte, destacamos também a obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, datado de 1996. Nessa obra, Freire procura se centrar no professor e sua prática pedagógica. Para ele, como já visto, a educação denominada por ele de “Bancária”, não servia ao educando. Não servia porque não permitia ao educando construir seu próprio conhecimento, e assim ser criativo, obter a liberdade, se tornar livre, deixando de ser oprimido e um mero repetidor da ideologia dominante.

Assim, o professor que fosse apenas um depositário de conhecimento nesse banco vazio, que precisava ser preenchido com alguma coisa, que era o aluno, estava sendo um promovedor da educação ban-

cária. Para Freire, esse professor não estava atuando para libertar o educando, para fazê-lo sair da condição de homem simples e tornar-se cidadão consciente e participativo.

Então, em pedagogia da autonomia, Freire busca exatamente falar aos professores, ensinando a estes, práticas que em sua visão, são necessárias à educação, não a uma educação bancária, mas a uma educação libertadora. Uma prática pedagógica que permita aos educandos construir seu próprio conhecimento e saber. Para isso, Freire apresenta algumas lições que são exigidas à prática pedagógica ou ao ensinar, como fala ele, e entre elas, destacamos e enumeramos algumas aqui: rigor metódico; pesquisa; respeito ao saber dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo (teoria e prática); aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ser crítico em sua prática (autoavaliação); bom senso; curiosidade; etc.

Essas e tantas outras, são as exigências que segundo Freire, permitem uma prática educativa libertadora, transformadora. Uma prática que conduz o educando a conseguir crescer, se desenvolver sozinho, e assim, se libertar das amarras que o aprisiona e o mantém sempre repetidor dessa realidade de dominação.

A ATUALIDADE DAS IDEIAS DE FREIRE

Paulo Freire, que faleceu em 2 de maio de 1997, em São Paulo, escreveu a grande maioria de sua obra entre os anos de 1950 e 1980. Ou seja, muitas dessas obras, onde ele coloca seu pensamento, ideias e visão, já tem aproximadamente de quatro décadas a meio século de existência. Num espaço de tempo desses, muita coisa mudou. Mudanças e transformações ocorreram no mundo e no Brasil. Mudanças essas que atingiram e afetaram as sociedades em todos os seus aspectos. Assim, a grande questão aqui colocada é: as ideias, pensamentos e críticas que esse importante pensador, não somente brasileiro, mas mundial, ainda permanecem presentes e atuais na sociedade, e principalmente na educação brasileira? É o que iremos procurar discutir agora.

Freire, de modo geral, escreveu a respeito da educação e de como esta tinha o poder de mudar o sujeito, o indivíduo e este mudado, transformado pela educação é que tinha o poder de mudar o mundo.

Freire foi assim, um pensador e educador que lutou pela diminuição das desigualdades sociais em um país, da sua época, bastante desigual e com uma enorme taxa de analfabetismo, isso sem falar da falta de direitos e de liberdade. Ele via a educação como um meio, um caminho para as pessoas sair da posição de humilde, desvalido, de oprimido, de homem simples etc., e ascender socialmente, bastava para isso, as pessoas terem acesso a educação.

No entanto, a educação a que Freire se referia não era uma educação que não fosse capaz de fazer essa mudança, no caso aqui a educação bancária (que ele tanto criticou) por exemplo, a qual era apenas uma repetidora e mantenedora da ideologia dominante, que tanto oprimia. E sim, uma educação que fosse libertadora, transformadora, capaz de permitir essa mudança de fato no homem, no cidadão, fazendo este deixar de ser um dominado, para ser um crítico, consciente e liberto da dominação.

Freire foi um educador que lutou e defendeu o direito dos humildes, dos desvalidos e dos pobres ter acesso à educação e através desta mudar de vida, mesmo que, como ele mesmo falou, que o oprimido viesse a ser um novo opressor. Por essa sua defesa em prol dos humildes, foi perseguido pelo regime militar e até expulso do país.

Contudo, atualmente vive-se num país que pouco mudou em questão de educação, de desigualdades sociais e também no que se refere a política. É bem verdade que até pouco tempo atrás, verificava-se um avanço no que diz respeito ao acesso de pessoas simples, humildes, pobres à educação em todos os níveis, e inclusive em nível de universidade e em cursos considerados de elite, como medicina por exemplo, o que antes era algo impensável e inimaginável ver um filho(a) de doméstica entrar numa faculdade de medicina, direito, engenharia, etc..

Porém, dos últimos dois, três anos para cá, se percebe um retrocesso em curso, principalmente no que diz respeito a política e a democracia, que se reflete e atinge em cheio a educação. Esse retrocesso torna-se mais visível e concreto, principalmente de 2019 para cá, com a chegada ao poder de um governante que apresenta desprezo pela educação, pelo conhecimento, pela ciência e pelos grupos mais frágeis da sociedade.

O desprezo do presidente não fica restrito somente a palavras, que o mesmo costuma soltar livremente, sem nenhum controle, mas se converte em ações práticas do governo, que poderíamos aqui citar diversos exemplos dessas ações práticas que tem trazido prejuízos a democracia, a educação, aos mais humildes, ao homem simples de Freire etc. mas como não é interesse nosso aqui se prender a essas ações, ficaremos com apenas algumas ações no tocante a educação. Assim, citaremos aqui apenas três exemplos: a) o corte de recursos para educação, de um modo geral; b) as últimas nomeações de reitores das universidades, feitas pelo presidente, ignorando os processos eleitorais das mesmas; e c) o projeto do governo para mudar o patrono da educação brasileira.

As ações do governo aqui citadas, e tantas outras, acabam fazendo com que ocorra um retrocesso em vários setores sociais e no sistema democrático, que até pouco tempo caminhavam e avançavam de modo positivo. Isso leva a um retrocesso, a perda de conquistas e ao retorno de uma realidade que se assemelha a que Paulo Freire viveu nas décadas de 60, 70 e 80. E como vimos anteriormente, Freire escreveu e defendeu o direito dos humildes, dos pobres, dos oprimidos etc., de terem acesso à escola, a educação (não somente ter acesso ao ensino fundamental, mas as universidades também), e através desta, deixar a posição de excluído, de oprimido e vir a ser cidadão consciente e crítico, capaz de decisão política e mudar seu destino.

Com relação a educação, Luckesi (2018, p. 118), é claro ao falar na existência, aqui no Brasil, em pleno século XXI, de uma estereotípica exclusão social que se percebe via escola. Essa exclusão social, segundo Luckesi, é mostrada em dados estatísticos de nossa educação. Vale ressaltar que o professor Luckesi não afirma que a escola tenha o poder de distribuir renda e diminuir as desigualdades sociais. Assim fala o professor:

Vale ficar ciente que a educação, por si e diretamente, não tem poder suficiente para proceder a distribuição dos bens sociais, necessários a todos. Porém, tem um poder indireto, formando sujeitos capazes de buscar e exercitar seus direitos, com base em suas habilidades construídas no cotidiano de suas escolas (LUCKESI, 2018, p. 120).

Essa visão de Luckesi, apresentada em suas palavras, do poder indireto da educação em transformar pessoas, em torna-las capazes de buscar seus direitos, é também o que se pode observar em nosso autor principal aqui, Paulo Freire.

Do mesmo modo, devido a algumas práticas, metodologias dos professores e até mesmo devido ao próprio formato de funcionamento das escolas, com salas de aulas onde as carteiras ficam enfileiradas, uma atrás da outra e etc., diversos autores afirmam que vivemos no século XXI, mas que temos ainda escolas do século passado. Ou seja, as escolas não evoluíram nessas questões. Para Werneck (2019), esse formato de funcionamento das nossas escolas, talvez não mais de todas, remonta a indústria automobilista americana do início do século XX.

Diante de tudo isso, a conclusão a que chegamos é a de que as ideias, o pensamento e os escritos de Paulo Freire, de 40, 50, 60 anos atrás, continuam bastante atuais. Afirmar-se isso, pois a realidade que temos hoje, aqui no Brasil, não difere muito da realidade que Freire vivenciou lá atrás. Vivemos atualmente num país com a democracia ameaçada e atacada, com recursos da educação sendo diminuídos, com bastante desigualdades sociais, com uma educação que ainda não conseguiu avançar de modo satisfatório, educação que ainda não consegue ser democrática, chegando e atendendo a todos de modo igual e com equidade, e etc.

Com relação as desigualdades sociais, estas, mesmo sabido da sua existência, parecia algo escondido, camuflado, talvez uma ficção esquerdista, de quem é bastante pessimista, que se falava tanto, mas não se via com nitidez. No entanto, veio o ano de 2020, e com ele veio a pandemia da Covid-19, que chegou em todos os continentes, escancarando, sem nenhuma vergonha, a enorme desigualdade social ainda existente no mundo todo. E aqui no Brasil, país historicamente desigual, não foi diferente. Os excluídos, esquecidos, escondidos e invisíveis, tornaram-se visíveis e se mostraram ser de carne, pele e osso.

Para exemplificar bem os tempos atuais, em relação a democracia e os direitos das pessoas, trazemos aqui palavras de Freire, escritas em 1967.

Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. Fanatismos que se nutriam no alto teor de irracionalidade que brotava do aprofundamento das contradições e que afetavam igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito. Esta esperança ameaçada tinha, por um lado, suas raízes na própria passagem que fazia a sociedade brasileira de seu status anterior, colonial, de sociedade puramente reflexa, para o de sujeito de si mesma (FREIRE, 1967, p. 51-52).

Essas palavras de Freire, escritas a tanto tempo, se escritas hoje, não estariam de modo algum fora de contexto, fora da realidade. Por essa razão, é que se afirma a atualidade das ideias, pensamentos, escritos e defesas desse importante (no mundo todo) educador brasileiro.

Contudo, não podemos considerar Freire atual somente pelas razões citadas acima. O fato de Freire ser até hoje um autor bastante lido e citado no mundo todo em trabalhos acadêmicos, sendo o terceiro mais citado na área de humanas, já é um indicativo de sua atualidade.

CONSIDERAÇÕES

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. A máxima reconhecida internacionalmente tem como autoria Paulo Freire, patrono da educação brasileira, cujos ideais perpassam gerações, ideologias e barreiras continentais. Em sua trajetória buscou revolucionar o sistema educacional vigente e sua metodologia é base de estudo para educadores na hodiernidade.

Em seu método analisou e identificou os impasses na educação nacional e desenvolveu um estudo intitulado “Educação e atualidade brasileira”, constatando práticas educativas que refletiam características da sociedade, entre elas o autoritarismo. Posto isso, tornou-se um crítico árduo desse modelo pedagógico que contribuía para manutenção

de desigualdades sociais, silenciamento da população e que afetava diretamente o sistema democrático de direitos.

A partir da defesa de uma educação libertadora, ampara sua tese no fato de analisar o discente a partir de todo o seu contexto social, suas relações e sua cultura, experiência relatada na alfabetização de adultos na cidade de Angicos-RN, projeto conhecido por “Quarenta horas de Angicos”, iniciando o letramento dessas pessoas a partir de mecanismos presentes na realidade presente regional.

Embora suas práticas tenham sido realizadas no século passado, seu legado permanece vivo na contemporaneidade. Nesse sentido, tornou-se o terceiro pensador mais citado no mundo em trabalhos acadêmicos e universidades da área de humanas – segundo Elliot Green, fato que corrobora a presença de seus princípios e ensinamentos na educação atual.

Em sua teoria trouxe como base a acessibilidade, a humanização e a emancipação dos educandos, os elevando a um patamar de indivíduos questionadores, a partir de um mapeamento da realidade de cada um e da não opressão. Consoante a isso, a educação se apresenta como principal ferramenta de transformação social, tornando-a mais justa e menos discriminatória.

Com efeito, sua herança se desenha de maneira ímpar ao passar dos anos, modificando muito mais que ambientes escolares e sim toda a vivência e realidade humana. Nesse viés, suas técnicas são capazes de erradicar mazelas sociais, derrubar muros e promover igualdade, seja no âmbito político, econômico ou comunitário.

Atacar Freire, querer extirpá-lo da educação é o mesmo que defender que os pobres sejam proibidos de frequentar a escola, a universidade, e através destas, ser cidadão crítico e consciente, dono de sua própria vida, pois o que Freire defendeu a vida toda foi o direito do pobre e humilde estudar e ser gente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra Ltda. 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 45ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: Questões epistemológicas e práticas**. São Paulo. Cortez editora, 2018.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **Uma Escola para o povo**. Editora Brasiliense. 1981.

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

WERNECK, Hamilton. **Desaprender, Reaprender, Desobedecer**. Rio de Janeiro. Wak editora. 2019.

O PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E DO DISCENTE DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Janayna Bertollo Cozer Casotti⁴

Rosani Muniz Marlow⁵

INTRODUÇÃO

A opção por qualquer profissão pressupõe do indivíduo um certo conhecimento da almejada carreira profissional. Também no caso do curso de Pedagogia, espera-se que o futuro pedagogo adquira, ao longo da sua formação, consciência do perfil que é desejado para o profissional da educação, bem como que ele próprio conheça suas fragilidades e desenvolva suas potencialidades, aspectos de muita importância para a sua futura prática docente. Este capítulo apresenta, de forma breve, resultados de uma pesquisa experimental, desenvolvida junto a alunos do curso de Pedagogia, da disciplina de Metodologia Científica, no ano de 2015, então ministrada por Marlow. Como objetivo, interessava conhecer as razões da opção de alunos da graduação de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES), em Cariacica/ES, pela educação como campo profissional e também traçar um perfil desses discentes, de maneira a identificar as representações que fazem do profissional de educação em geral e do discente de Pedagogia. Para isso, elegeu-se como principal referencial teórico de formação do profissional de educação e pedagogia obras de Paulo Freire, autor que, no ano de 2021, completa seu primeiro centenário.

O reconhecimento da importância das ideias de Paulo Freire para a educação brasileira e especialmente para a formação de professores motivou que o MEC homenageasse o autor com o nome de uma de suas plataformas eletrônicas: a Plataforma Paulo Freire, que constitui “um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a

⁴ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense, Professora da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁵ Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo, aluna do Curso.

finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica” (MEC, 2009).

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa reuniu dados quali-quantitativos. A análise qualitativa é feita a partir da revisão de literatura de autores relevantes para o tema, em especial, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), com as obras *Educação e Mudança* (1979) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), as quais fundamentam características esperadas para a prática da docência e para o profissional da educação. Também são contemplados os estudos de Severino (2007), que trazem contribuições sobre a importância de o docente voltar-se ao ensino e à pesquisa, e autores, como Freire e Leffa (2013), com vistas a pensar a emergência de um novo paradigma para a formação docente. Conforme Severino (2007), o profissional da educação recém-formado não pode considerar-se pleno, absoluto no seu saber. Toda prática do educador deve se originar de uma contínua atividade de busca pelo conhecimento que, por sua vez, é produto de uma postura investigativa e de práticas de aprendizagem. Assim,

[...] quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo, pois o conhecimento é uma atividade histórica, que se encontra em contínuo devir, e o mínimo que se exige de um professor é que ele acompanhe o desenvolvimento do saber de sua área; mas além disso, impõe-se a postura investigativa porque o conhecimento é um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são consequências de processos de produção dos mesmos, processo que precisa ser refeito, sem o que não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem (SEVERINO, 2007, p. 261).

Severino afirma, sobre a importância da pesquisa enquanto produção do conhecimento, que “aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos”, que “o fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo” (SEVERINO, 2007, p. 265) e que “o conhecimento é a única ferramenta de que o homem dispõe para cuidar da orientação de sua existência, sob qualquer ângulo que ela

seja encarada” (SEVERINO, 2007, p. 267). Esse processo formativo do conhecimento deve ser desenvolvido de maneira efetivamente integrada e convergente, com a participação de todos os professores. Segundo Severino (2007), os professores precisam desempenhar a docência com rigor metodológico e os alunos, no desempenho de suas tarefas didáticas, precisam ser coerentes com as exigências metodológicas. Caso contrário, o investimento se perde. Sendo assim, a “habilidade em lidar com o conhecimento como ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social é pré-requisito imprescindível para qualquer profissão, em qualquer área de atuação dos sujeitos humanos” (SEVERINO, 2007, p. 268).

Sobre a história da Pedagogia como ramo profissional no Brasil, Messias (2011) cita 1939 como o ano da criação do curso de Pedagogia, “visando à dupla função de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (MESSIAS, 2011, p. 66). A formação de professores foi se constituindo enquanto parte fundamental da profissão docente do país, porém diretrizes mais específicas foram definidas somente na Lei de Diretrizes Básicas (LDB) nº 9394, de 1996, especialmente artigos 61, 62, 63, 64 e 65. A partir da LDB, outras regulamentações foram implicadas. Messias também afirma que a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, indígena e quilombola), tal como a formação de profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), deve contar com uma base comum, qual seja

[...] voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes e adultos e nas áreas específicas do conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo, portanto, eixo nucleador dessa formação (MESSIAS, 2011, p. 71).

Concluindo, Messias concebe o professor como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução

do conhecimento. E mais: que “as novas exigências sociais têm direcionado a formação e a ação docente para novos rumos, ou seja, o docente deve ser professor diferente, capaz de ajustar às novas exigências da sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação, dos alunos e dos diversos universos culturais” (MESSIAS, 2011, p. 72).

Freire e Leffa (2013) e Bohn (2013) defendem a necessidade de se pensar uma mudança paradigmática na concepção de formação docente, como resposta às modificações por que nossa sociedade vem passando. Saberes disciplinares que abordam o conhecimento de forma linear e fragmentada já não se sustentam. Os autores defendem uma “teoria tripolar de formação”, tal como o faz Pineau (1988). Uma teoria caracterizada por três movimentos: de personalização (autoformação), de socialização (heteroformação) e de ecologização (ecoformação), assim descritos:

- autoformação, caracterizada pela ação do eu como sujeito individual e social, pela responsabilização do indivíduo e pela sua própria formação, tornando-se sujeito e objeto da mesma,
- heteroformação, marcada pela ação dos indivíduos uns sobre os outros, indicando a dimensão social do processo formativo e caracterizando a coformação; e
- ecoformação, indicando a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, revelando a dimensão ambiental e ecológica do processo formativo (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 69).

Nessa mesma linha, Bohn (2013) fala em “rupturas” que “caracterizam melhor o mundo globalizado da atualidade” e que, portanto, podem colaborar na construção de uma sala de aula que responda “aos anseios de seus principais atores, alunos e professores”. E assim o teórico busca problematizar, como ele mesmo diz, “a práxis da sala de aula” (BOHN, 2013, p. 80-82). De fato, uma aula que coloca em primeiro plano o conhecimento que deve ser transmitido ao aluno negligencia os inúmeros recursos que podem auxiliar tanto o professor, na dinamização de sua prática pedagógica, quanto o educando na produção do conhecimento; e desconsidera a potencialidade da interação social que, nas palavras de Bakhtin (1999, p. 123), constitui “a realidade fundamental da língua”. Nesse sentido, Rangel (2005) afirma que o conhecimento

construído pelas ciências da aprendizagem sobre “o que é aprender” leva a questionar as concepções e práticas estabelecidas:

Por que não fazer das situações de ensino um momento de interação planejada, se já sabemos que é preciso interagir com o objeto de conhecimento e outros parceiros, para aprender? Por que ignorar as crenças e as hipóteses do aprendiz, se é com base nelas que o sujeito elabora o conhecimento novo? Por que não levar as práticas de ensino a tirarem parte significativa de sua força e eficácia dos movimentos do próprio aprendiz em seu previsível esforço por aprender? Por que insistir em práticas de ensino que, por mais bem-intencionadas que sejam, andam *na contramão da aprendizagem?* (RANGEL, 2005, p. 15, grifo do autor).

Partindo para os saberes necessários à prática docente, conforme Freire, em “Pedagogia da Autonomia” (1996), último livro antes de sua morte, em 1997, o autor deixa transparecer o sentimento que perpassa o texto e a veemência com que diz e rediz. Sua obra parece eternizar a luta em prol de uma educação reflexiva e libertadora. Todos os subtítulos dos capítulos da obra repetem “Ensinar exige...”. Esse recurso torna visível a preocupação de Freire com a prática pedagógica enquanto instrumento de formação, de construção e de libertação, posto que suas colocações criticam o modelo neoliberal e outras ideologias opressoras da educação brasileira.

Freire (1996) organiza os saberes necessários à prática educativa sob três aspectos: (1) a relação entre o docente e o discente, (2) o ato de ensinar e (3) o ensino enquanto especificidade humana. No primeiro aspecto, da relação entre docente e discente, Freire relaciona nove exigências que o ensino faz para aquele que pretende ser docente: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; aceitação do novo e rejeição da discriminação; reflexão crítica sobre a prática e, por último, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Já no segundo aspecto, sobre o ato de ensinar, Freire (1996) relaciona outros nove critérios que definem a prática do educador em relação ao conhecimento. Segundo ele, o professor deve ter a consciência do inacabado; o reconhecimento de ser condicionado; o respeito à autonomia do ser do educando; o bom senso; a humildade e a tolerância, além

da luta em defesa dos direitos dos educadores; a apreensão da realidade; a alegria e a esperança; a convicção de que a mudança é possível e, por último, mas não menos importante, a curiosidade.

No terceiro aspecto, o ensino como especificidade humana, Freire (1996) relaciona mais nove características necessárias ao professor: ter segurança, competência profissional e generosidade; ter comprometimento; compreender que a educação é uma fonte de intervenção no mundo; ter liberdade à autoridade; tomar decisões conscientes; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica, estar disponível para o diálogo e, por fim, querer bem aos educandos.

Também em *Educação e Mudança* (1979), Freire entende que refletir sobre a educação é refletir sobre o próprio homem, pensando-o como um ser inacabado, incompleto, que não tem nem conhecimento e nem ignorância absolutos, e que “por isso, não podemos nos colocar na posição de ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 1979, p. 18). Da mesma forma, “É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade” (FREIRE, 1979, p. 18).

A educação promove mudanças na sociedade, quando relacionada ao amor: “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 1979, p. 18). Outra grande aliada da educação para promover mudanças é a esperança: “uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 1979, p. 18). No entanto, Freire admite que “a mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem” (1979, p. 28).

A educação também desenvolve o ímpeto criador do homem, no sentido de se dar oportunidade de os educandos serem eles mesmos, de a educação ser desinibidora, e não restritiva. Sendo assim, o profissional da educação deve promover o “desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade” (FREIRE, 1979, p. 20), pois “existe uma série de fenômenos sociológicos que têm ligação com o papel do educador” (FREIRE, 1979, p. 23). Assim, para Freire

(1979), o educador que tem uma consciência crítica da sua atuação reúne características, como: o anseio de profundidade na análise de problemas; o reconhecimento de que a realidade é mutável; a disponibilidade às verificações, às descobertas e às revisões; a tendência à indagação, à investigação, à força, ao diálogo e ao novo sem, contudo, repelir o que é tradicional na medida da sua utilidade, para o fim de “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza” (FREIRE, 1979, p. 35).

A análise quantitativa da pesquisa considera dados obtidos por meio da aplicação de um questionário estruturado com questões fechadas e abertas, respondido por 84 discentes de períodos diversos do curso de Pedagogia, nas salas de aula da IES, do município de Cariacica/ES, durante o mês de outubro de 2015. O grupo de 84 alunos respondentes representava 52% dos alunos de Pedagogia da IES.

Outros números relativos aos 84 respondentes: 95% dos alunos de Pedagogia afirmaram ser do sexo feminino - tendência percebida na área educacional. Além disso, 38% afirmaram já atuar no ramo da educação, o que pressupõe que essa parcela considerável de graduandos iniciou na área sem formação específica ou após ter ingressado na graduação de Pedagogia. Além disso, 45% dos alunos afirmaram ter entre 26 e 40 anos, e 60% desses alunos já são pais, o que revela um alunado mais maduro em termos de idade e de constituição de núcleos familiares.

E ainda, o principal motivo para a escolha da profissão foi a vocação para a educação (26 alunos). O segundo motivo para a escolha da Pedagogia foi a influência de amigos e parentes (22 alunos). Os motivos menos considerados foram: questão financeira - valores da mensalidade compatíveis com orçamento, bolsa de estudos, descontos etc. (10 alunos); questão profissional - já atua na área educacional (três alunos); questão familiar - educação dos filhos (dois alunos). Outros dois motivos foram citados pelos alunos: mudança de curso superior e gosto pela educação.

Tabela 1 – Qualidades do educador segundo Freire (1996)

Perfil Geral		Perfil Particular		Qualidades do educador (FREIRE, 1996)
+	-	+	-	
	49		33	1 Ser metódico, rigoroso nos estudos
66		52		2 Ser curioso, gostar de ler e estudar
65				3 Ter respeito pelo que o aluno já sabe e conhece
65				4 Ser crítico, reflexivo, inclusive sobre a própria prática
66		51		5 Ser ético
		51		6 Ser cuidadoso com a estética do trabalho
				7 Ser exemplo, ser referência
	54			8 Rejeitar formas de discriminação
70				9 Reconhecer a diversidade e aceitar as identidades culturais
65		51		10 Aceitar o que é novo, estar atualizado
		55		11 Ser consciente de que nunca se sabe tudo, sempre se aprende
65				12 Ter bom senso
		52		13 Ser humilde, tolerante, resiliente
69			41	14 Defender os direitos dos educadores
64				15 Ser realista
		58		16 Ser alegre e ter esperança no futuro
				17 Ter convicção de que a educação promove mudanças pessoais
	57			18 Ter convicção de que a educação promove mudanças no mundo
				19 Ser seguro, competente e generoso ao ensinar

Perfil Geral		Perfil Particular		Qualidades do educador (FREIRE, 1996)
+	-	+	-	
64				20 Ser comprometido, responsável pelo que assume e faz
				21 Entender bem o que é liberdade e autoridade
		52		22 Ser consciente na tomada de decisões
		55		23 Saber escutar
			39	24 Reconhecer que a educação é ideológica
				25 Estar sempre disposto ao diálogo
		52		26 Querer o bem dos alunos

Fonte: as autoras

Em especial, o questionário aplicado elencou, conforme Tabela 1, acima, 26 qualidades pertinentes ao perfil do educador, com base nas 27 exigências de Freire (1996), para provocar uma dupla reflexão e resposta dos alunos de Pedagogia: “Das características abaixo, marque aquelas que você acredita que são fundamentais para o profissional da educação e aquelas que você acredita possuir para a sua futura carreira profissional”.

Considerando o primeiro dos três aspectos dos saberes necessários à prática educativa - a relação entre o docente e o discente - segundo Freire (1996), organizado nas nove primeiras exigências (qualidades 1 a 9), de uma forma geral, tem-se os seguintes resultados: no universo de 84 discentes, a exigência que mais se destaca para o perfil do profissional da educação é “o reconhecimento da diversidade e a aceitação das diferenças culturais” (70 estudantes) e a de menor destaque é “a rigurosidade metódica nos estudos” (49 estudantes). Já para o perfil do pedagogo em formação, a exigência que mais se destaca é “a curiosidade, a leitura e a pesquisa” (52), contra a menos marcada, “ser rigoroso e metódico nos estudos” (33 estudantes). No segundo aspecto - o ato de ensinar - no qual Freire (1996) relaciona outros nove critérios (qualidades 10 a 19) que definem a prática do educador em relação ao conhecimento, o resultado é: para o perfil geral do educador, “a luta em defesa dos direitos dos educadores” se sobressai

(69 estudantes) e “a alegria, a esperança e a convicção de que a mudança é possível” são as características menos marcadas (57 estudantes). Para o perfil do educando, a exigência maior é “ter bom senso” (60 estudantes) e a menor é “defender o direito dos educadores” (41 estudantes).

Considerando o terceiro aspecto - o ensino como especificidade humana - no qual Freire (1996) relaciona mais nove características necessárias ao professor (qualidades 19 a 26), tem-se: no perfil do profissional educador, “ter comprometimento e responsabilidade pelo que assume e faz” foi a exigência mais marcada (64 estudantes) e “reconhecer que a educação é ideológica” e “estar disponível para o diálogo”, as menos consideradas (59 alunos). Para o perfil do educador em formação, dos 84 estudantes, 55 entendem que a maior exigência é “saber escutar”, enquanto que 24 estudantes marcaram “o reconhecimento de que a educação é ideológica”.

O questionário proporcionou outras duas importantes abordagens: a primeira, referente à construção do perfil do pedagogo, de forma geral, segundo as representações dos estudantes de Pedagogia, considerando as qualidades citadas por Freire (1996). Já a segunda, diz respeito à construção do perfil particular, ou seja, relativa ao próprio estudante de Pedagogia. Contudo, é importante registrar que, no ato do preenchimento do questionário, os alunos não foram informados que as opções ali apresentadas tinham origem na obra de Freire (1996). Sendo assim, como é possível conferir na Tabela 1, apresentada anteriormente, em um universo de 84 discentes participantes da pesquisa, as qualidades que os estudantes destacaram como as que melhor representam o perfil geral e seu perfil particular permitem uma reflexão sobre a formação inicial do docente na contemporaneidade.

As qualidades que mais se destacaram como representativas do perfil do profissional de educação para os alunos da Pedagogia foram: “reconhecer a diversidade e aceitar as identidades culturais” (70 estudantes); “defender os direitos dos educadores” (69 estudantes); “ser curioso, gostar de ler e estudar” e “ser ético” (66 estudantes); “ter respeito pelo que o aluno já sabe e conhece”, “ser crítico, reflexivo, inclusive sobre a própria prática”, “aceitar o que é novo, estar atualizado” e “ter bom senso” (65 estudantes); “ser realista” e “ser comprometido, responsável pelo que assume e faz” (64 estudantes).

As três características menos pontuadas para definir o perfil geral do profissional da educação, segundo os 84 alunos da Pedagogia, foram: “ser metódico, rigoroso nos estudos” (49 alunos), “rejeitar formas de discriminação” (54 alunos) e “ser alegre e ter esperança no futuro” e “ter convicção de que a educação promove mudanças no mundo” (ambas com 57 alunos), apesar do bom número de estudantes que consideraram tais qualidades como representativas.

Relativamente ao aspecto “rejeitar formas de discriminação” como um dos menos considerados, pode-se discutir, por exemplo, por que esse critério não aparece entre umas das qualidades para um profissional da educação, na visão dos alunos, se o primeiro aspecto mais citado por eles foi “reconhecer a diversidade e aceitar as identidades culturais”. Há que se problematizar qual distância os alunos de pedagogia percebem entre esses dois aspectos para que não os tenham considerado igualmente como características relevantes ao profissional da educação na contemporaneidade, em que muito se discute a questão da identidade, sobretudo como forma de combater variadas configurações de violência em função de discriminação e preconceito.

No questionário, os discentes, abertamente, sugeriram outras qualidades que, na sua opinião, compõem o perfil de um profissional da educação: “ter conhecimento do que eu faço”, “ser competente”, “saber ouvir o aluno, dar crédito a ele”, “ser compreensivo, tolerante”, “ser curioso e estudioso para passar o melhor para os alunos”, “amar o que faz”, “ter empatia”, “ser inovador”, “ser humano e amar o próximo”, “respeitar o direito dos outros”, “ter sabedoria para fazer as escolhas”, “não julgar os outros” e “ter prazer no que faz, ser cuidadoso, ser respeitoso”.

Na segunda abordagem, que aponta para a formação de um perfil pessoal, particular, do discente de Pedagogia, tendo como base as mesmas qualidades que formaram o perfil geral do profissional de educação, foram estas as principais qualidades do perfil dos pedagogos em formação: “ser alegre e ter esperança no futuro” (58 discentes); “ser consciente de que nunca se sabe tudo, sempre se aprende” e “saber escutar” (55 discentes); “ser curioso, gostar de ler e estudar”, “ser humilde, tolerante, resiliente”, “ser consciente na tomada de decisões” e “querer o bem dos alunos” (52 discentes) e “ser ético”, “ser cuidadoso com a estética do trabalho” e “aceitar o que é novo, estar atualizado” (51 discentes).

As três características menos pontuadas para definir o perfil do pedagogo em formação, como uma representação pessoal do aluno participante da pesquisa, em um universo de 84 alunos da Pedagogia, foram: “ser metódico, rigoroso nos estudos” (33), “reconhecer que a educação é ideológica” (39) e “defender o direito dos educadores” (41), apesar do bom número de estudantes que consideraram tais qualidades para a sua própria representação profissional.

O questionário deu a oportunidade de o discente, abertamente, expor sua opinião para complementar as características do seu perfil pessoal de educador em formação e as respostas obtidas foram as seguintes: “querer a melhoria da educação do meu país”, “amar o que faz”; “explicar a matéria antes de aplicar prova”; “gostar de ajudar o próximo, ser atencioso”; “desejar o novo a cada dia”; “ter tempo para planejar”; “acreditar em si e na capacidade das pessoas”; “ser pontual no trabalho”; “amar a educação e respeitar a si próprio” e “ser alegre, ser prestativo, compassivo”.

Desse conjunto de representações, “ser curioso, gostar de ler e pesquisar”, “ser ético” e “estar atualizado” são os únicos pontos em comum para ambos os perfis de pedagogo, o geral e o particular. No entanto, observa-se que “defender os direitos dos educadores” está entre os pontos mais votados (69 estudantes) no perfil geral do profissional de educação, mas está entre os menos votados (41 estudantes) no perfil individual do pedagogo em formação, o que pode sinalizar a necessidade de se discutir na academia a importância da união das classes profissionais.

Da mesma forma, “reconhecer que a educação é ideológica” como outro tópico menos marcado (39 estudantes) para a formação do perfil do graduando de Pedagogia sugere a necessidade de inclusão, no repertório de formação dos participantes desta pesquisa, dos estudos de Freire que mostram a luta para que a educação resista às ideologias opressoras e manipuladoras tanto dos profissionais quanto dos alunos brasileiros. E ainda, é preocupante, considerando o universo de estudantes desta pesquisa, que “ser metódico, rigoroso nos estudos”, que foi o primeiro dos 26 tópicos elencados por Freire (1996), também fundamental em Severino (2007), esteja entre as características menos consideradas para representar tanto o profissional da educação quanto o pedagogo em formação.

Outras qualidades definidas por Freire, constantes do questionário, foram pontuadas, ora como formadoras do perfil geral do profissional de educação, ora como formadoras do perfil do pedagogo em formação, mas com menor expressividade: ser exemplo e referência, ter convicção de que a educação promove mudanças pessoais, ser seguro e competente e generoso para ensinar, entender bem o que é liberdade e autoridade e estar sempre disposto ao diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos uma pesquisa desenvolvida com alunas do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Cariacica-ES, com base teórica em Freire (1996; 1979) e outros. Os resultados formam o perfil do profissional da educação num âmbito geral, com as seguintes qualidades: a curiosidade, o gosto pela leitura e pela pesquisa, o respeito pelo saber do aluno, o senso crítico, a reflexão sobre a própria prática, a ética, o reconhecimento da diversidade de identidades e culturas, a formação continuada, o bom senso, a justiça, o compromisso e a responsabilidade. Já para a formação de um perfil individual de pedagogo em formação, as qualidades mais escolhidas foram: a curiosidade e o gosto pela leitura e pesquisa, a ética, o zelo pela estética do trabalho, a formação acadêmica continuada, a consciência de que a aprendizagem deve ser constante, a humildade, a tolerância e a resiliência, a alegria e a esperança, a consciência, o saber escutar e o querer bem aos alunos.

A definição de perfis tão específicos para um profissional de educação em nível geral e para um pedagogo em formação pode sinalizar que, de fato, como afirmou Freire (1979), o professor é um ser inacabado, que se constrói, se atualiza, se materializa a partir de relações dialógicas de ensino-aprendizagem com outros seres também inacabados, dentre estes, alunos, pais e demais profissionais da comunidade escolar, sendo importante valorizar a necessidade da educação como meio de formação profissional e de desenvolvimento dos talentos.

Portanto, a concepção de “seres inacabados” é importante aos que desejam educar e ser educados (FREIRE, 1979). E mais: ainda que Freire não tenha usado especificamente o verbo “amar” dentre os saberes

necessários à prática docente (FREIRE, 1996), o amor foi citado entre esses saberes pelos alunos da IES, tanto para formar o perfil geral do pedagogo quanto para formar o perfil individual do pedagogo em formação em: “amar o que faz” e “amar a educação”. Nesse sentido, pode-se afirmar que o “saber amar” capacita os profissionais da educação para viverem a sua vocação pedagógica como seres em constante formação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12^a Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Versão Disponível em PDF em <https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/993d7833-2da2-4257-ba34-84ca55c9d19b/materiais-apoio-pedagogia-da-autonomia_integracao-universitaria_tb.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em 07 de out. 2015.
- FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MESSIAS, C. M. F. *Reflexões sobre formação docente*. KUR'YT'YBA: Revista Científica do Colégio Militar de Curitiba, v. 1, p. 61-73, 2011.
- MEC. *Plataforma Freire*. Disponível em <<http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e>>. Acesso em 29 de out. 2015.
- RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalçado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- SEVERINO, A. J. Da docência universitária. In: _____. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EDUCAÇÃO EM FREIRE NA CIBERSOCIEDADE: INTERFACES EM TEMPOS DE TDICS

Rogério José Schuck⁶

Mateus Lorenzon⁷

Adriano Edo Neuenfeldt⁸

INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica desenvolvida por Paulo Freire rompeu radicalmente com o modelo tradicional de educação. A alfabetização, em especial a Alfabetização de Adultos, não visa apenas a Alfabetização Funcional do sujeito (GIROUX, 1990), mas sim promover a emancipação da classe popular. Sob o olhar de Freire (1988), a leitura de mundo e de palavra se retroalimentam.

Giroux (1990) defende que Alfabetização não é responsável direta pela emancipação dos sujeitos, isto é, alfabetização e emancipação não podem ser tomadas como sinônimos. A Alfabetização despertaria nos sujeitos uma série de mecanismos que permitiriam uma análise crítica da realidade, e conseqüentemente a sua ação, visto que “a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica a ação também será” (FREIRE, 1981, p. 106).

Para que o processo de educação emancipatória e humanizadora ocorra, Freire (2011a, 2011c) elabora uma crítica às Pedagogias Bancárias, que conforme o autor, estariam preocupadas em narrar e descrever uma realidade, excluindo dos currículos escolares as vivências dos estudantes. Brandão (1981) destaca que em substituição dessa Pedagogia, emergiria uma educação baseada no diálogo entre educando e educador, “[...] onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele” (BRANDÃO, 1981, p. 21).

⁶ Doutor em Filosofia pela PUCRS. Docente no PPGEnsino e PPGECE/Univates. Lajeado, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9275-9193>.

⁷ Mestre em Ensino - UNIVATES. Docente das redes municipais de educação de Lajeado - RS e Arroio do Meio - RS.

⁸ Doutor em Ensino (Univates/RS). PPGEnsino/Univates, Lajeado-RS-Brasil.

O diálogo entre educador e educando não pode ser elaborado a partir do nada, mas sim de temas significativos a ambos, que na obra de Freire (2011c) são nomeados de temas geradores. Conforme Brandão (1981) e Corazza (1992), os temas geradores podem ser definidos como complexos de trabalho significativos aos educandos. A partir desses temas podem ser identificadas palavras-geradoras que poderiam ser empregadas nas fases iniciais de alfabetização e na pós-alfabetização. O uso dessas palavras como mediadoras da relação educador e educando, possibilitaram a este desenvolver a significação profunda da realidade, ou seja, desvelar a realidade, compreendendo as relações casuais nela estabelecida.

No presente texto discute-se de que modo as ideias de Freire podem ser empregadas em um contexto permeado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação - TDICs. A reflexão está organizada em três seções, sendo que na primeira parte realiza-se uma breve revisão do pensamento educacional de Paulo Freire e suas contribuições para a pedagogia. Na segunda seção do estudo, intitulada “Ambiente de Cibercultura”, aborda-se o contexto cultural contemporâneo permeado pelas TDICs. Por fim, na terceira seção, intitulada “Traçando algumas aproximações, considerações e paralelos” discute-se as novas posturas diante do conhecimento decorrentes da difusão de novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Ao final são apresentados novos horizontes para discutir o pensamento de Paulo Freire na contemporaneidade, a partir de aproximações com a cibersociedade.

A IDEIA DE SIGNIFICAÇÃO PROFUNDA EM FREIRE

Uma das principais críticas de Freire (2011c) ao sistema de ensino vigente consistia no fato de predominar uma educação bancária, isto é, que parte de um princípio que educar consiste em instruir e ensinar aos estudantes um conjunto de informações de modo mecânico. Em seus escritos Freire (1981, 2011a) insistia que:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente

curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2011a, p. 67).

Enfatiza-se que uma educação que parte de um princípio bancário, na qual se narra e disserta sobre uma determinada realidade sem vivenciá-la (FREIRE, 2011b), estabelece uma relação dogmática com o conhecimento. O dogmatismo, segundo Hessen (2003), ocorre quando o homem não problematiza a sua relação com o conhecimento, partindo do pressuposto de que perceberia e compreenderia o objeto tal como ele é. Freire (1988, p. 17) enfatiza que “a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto”. Em uma perspectiva crítica, conhecer é colocar-se em busca da compreensão do fenômeno.

A educação para Freire (2011b) não se constitui na narração e descrição de uma realidade externa ao sujeito, mas sim em um projeto humanizador que permitiria a transformação das curiosidades ingênuas dos estudantes em uma curiosidade epistêmica. Somente a educação humanizadora e que parte do princípio que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho” (BRANDÃO, 1981, p. 22) seria capaz de evitar uma domesticação da curiosidade do sujeito. A educação bancária, ao partir do pressuposto de que os saberes existem *a priori* da existência do sujeito, acabaria por não reconhecer que o sujeito é um ser histórico e social (FREIRE, MACEDO, 1990; FREIRE, 2011b).

Educar, em uma perspectiva freiriana, consiste no estar com o outro e em uma relação dialógica com ele, pois é por meio desse diálogo que se permite ao sujeito desvelar o seu próprio mundo. A essência do ato de ensinar, para Freire (2011a), consiste no fato de que a educação deve ser um ato de diálogo, este entendido como a materialização do amor (BRANDÃO, 1981; ECCO, 2015). Para o educador brasileiro, torna-se necessário reconhecer a historicidade dos objetos e dos saberes:

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 fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 2011a, p. 30).

O diálogo, na perspectiva de Freire (1981, 2011c) e Gadotti (1995) consiste em permitir que o sujeito reconheça as limitações de sua existência no mundo. Por meio de um diálogo crítico, o educador mobiliza o educando a pensar a sua realidade e estabelecer relações casuais entre os fenômenos, compreendendo a sua situação perante a realidade política, econômica e social. O objetivo desse reconhecimento é permitir que o educando supere a consciência ingênua que possui sobre o mundo, tornando-a crítica. Tal superação é necessária, visto que para Freire e Betto (2003), a ação do sujeito no mundo é sempre condizente com o nível de consciência que possui. Assim o sujeito que possui um pensamento crítico, age de forma crítica, enquanto que um sujeito que possui consciência ingênua age desta mesma forma. Em síntese, não podemos saltar para fora da historicidade na qual nossa subjetividade está imersa.

Porém, o processo de conscientização do sujeito ocorre somente quando os temas abordados são emergentes em seu próprio contexto. Assim, no Método de Alfabetização proposto por Freire, há um esforço para buscar palavras geradoras, isto é, palavras condizentes com a realidade do sujeito (BRANDÃO, 1981; CORAZZA, 1992). Essas palavras serviriam como disparates no processo de alfabetização, uma vez que além da decodificação das palavras, nos círculos dialógicos os educandos fariam uma releitura de seu próprio mundo (FREIRE; MACEDO, 1990).

Esse modo de Freire (1979, 2011c) compreender a educação, pode também ser encontrado nas obras de Pistrak (1981). O educador russo defendia a necessidade da escola de contemplar em seus currículos temas emergentes da realidade do estudante, uma vez que o estudo desses fenômenos percebidos é “[.] de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual” (PISTRAK, 1981, p. 107). Na perspectiva de Pistrak (1981), contemplar esses temas no currículo escolar permitiria que a escola se aproximasse mais da vida.

Uma de suas teses fundamentais inspiradas no pensamento de Paulo Freire, é que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p. 11), isto é, o educando não pode ser excluído de seu contexto, pois é somente quando ele estabelecer uma relação entre lin-

guagem e mundo que os saberes tornar-se-ão significativos a ele. Nessa perspectiva, torna-se necessário ao educador realizar um esforço para compreender o meio no qual o educando está inserido, reconhecendo que o homem existe em um determinado tempo histórico (FREIRE, 2011b) e a educação deve permitir a homens e mulheres compreenderem a vida como processo autobiográfico e histórico e que percebam que é possível transformar-se em sujeito política (FREIRE; BETTO, 2003).

AMBIENTE DA CIBERCULTURA

Antes de tratar dos aspectos da cibercultura, cabe definir brevemente o conceito de cultura. Ela é uma dimensão social, a qual inclui o conhecimento de forma ampliada com suas simbologias e tecnologias, além das maneiras de como ele é expresso. Origina-se num meio físico da interação social entre os seres humanos através de ritos, expressões simbólicas e do conhecimento em comum reunido. Significa a existência social de um povo, porém há uma segunda definição, a qual diz ser a cultura soma especificamente de todo o conhecimento, ideias e crenças, religiões, línguas, leis, organizações políticas, assim como as maneiras de que eles existem na vida social.

À primeira vista, essas duas concepções podem dar a impressão de que a cultura é uma realidade parada, estanque, porém ela é dinâmica e mutável ao longo do tempo (SANTOS, 1994). John B. Thompson (2002) contribui para a compreensão do conceito de cultura através de uma concepção estrutural, a qual define o termo como a reunião de características simbólicas, isto é, ações, objetos e expressões variadas em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados, onde essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. Essas características a cibercultura também possui, excetuando a ideia de existência física, pois o seu meio corresponde ao virtual, devido às influências das novas tecnologias.

Sobre isso, pode-se dizer que o desenvolvimento dos meios de comunicação, dos computadores, dos hipertextos, da Internet, a melhoria dos órgãos de tratamento de informação como os processadores, aumento da capacidade de transmissão, de armazenamento, compreensão e não compreensão de informações no sistema de comunicações,

além da adoção de padrões para programas e hardwares, possibilitaram “o estabelecimento de espaços virtuais e de comunicação descompartmentalizados, cada vez mais independente de seu suporte”. (LÉVY, 1999, p. 43).

As TDICs exerceram grande influência nos jovens profissionais das grandes metrópoles e dos campi americanos, que produziram um novo movimento cultural, a cibercultura, a qual dispersou-se mundialmente, afetando as formas de ensino e de pesquisa. Disso, considerando a definição de cultura, torna-se possível afirmar que as influências para o surgimento do novo fenômeno não foram só tecnológicas, mas dependeram também de fatores subjetivos, já que a interação social faz-se necessária. Assim, o mundo hoje formado pela tela da Internet desenvolveu sua própria cultura, uma galáxia constituída por atores e suas novas práticas em um ambiente virtual estabelecido no ciberespaço, a qual ganhou a noção de cibercultura (XIBERRAS, 2011).

Andreia Cecília Ramal (2002) define o termo como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. William Gibson foi o primeiro escritor a usar o termo “ciberespaço” em seu romance de ficção científica *Neuromancer*, um universo cheio de redes digitais que representava a nova fronteira econômica e cultural e onde aconteciam as batalhas entre as multinacionais. Alguns heróis conseguiam entrar fisicamente nesse mundo. Nos anos 80 os criadores de mídia digitais e usuários adotaram esse nome para identificar a base estrutural da Internet, a qual com o decorrer dos anos demonstrou flexibilidade e um dinamismo sem precedentes.

A base da cibercultura é o ciberespaço ou rede, definido por Lévy (1999) como novo meio de comunicação, originado através da interconexão mundial dos computadores e que não engloba somente a infraestrutura material de comunicação digital, mas também as informações que ela abriga e os seres humanos que se utilizam desse meio.

Este novo meio de comunicação faz parte de um dispositivo comunicacional, o qual o autor classificou de todos – todos por ser dinâmico e interativo, diferindo do esquema clássico informacional baseado na

ligação unilateral da mensagem, como a efetuada por meios de comunicação de massa, tais como o telefone, os correios, o rádio, a televisão e o cinema. Os dois primeiros itens compõem o grupo um – um, pelo qual eles organizam relações recíprocas entre interlocutores, mas somente para contatos individuais. Já os três últimos correspondem ao sistema de comunicação um – todos. Nessa modalidade, o centro emissor envia a mensagem a um grupo de receptores passivos e dispersos, impondo somente uma visão da realidade, sem abrir espaço para resposta, crítica ou confronto de ideias antagônicas (DIAS, 1999).

O ciberespaço permite o acesso à distância de diversos recursos do computador, tais como transferir (*upload*) ou baixar (*download*) informações, trocar correspondências em tempo real (E-mail, Facebook, *Twitter*), participar de conferências eletrônicas, fazer trabalhos colaborativos através de *softwares* como os *groupwares*, ter uma segunda vida social (Facebook, *Twitter*, *Second Life*).

Dessa forma, houve a possibilidade de combinar os vários modos de comunicação, os quais garantiram a existência de um processo subjetivo de aprendizagem, ampliando os modos de relação, conhecimento e aprendizagem, transformando-os e tornando-os mais complexos (ARAUJO *et al*, 2010). Existe ainda outro aspecto ciberespacial, que envolve a cibercultura e é importante conhecer, a interatividade. Ela normalmente destaca a participação ativa do beneficiário de uma transação informacional, pois permite que um indivíduo tome parte e intervenha ou modifique o conteúdo. Há a reciprocidade da comunicação, a telepresença, comunicação e produção conjunta, além de muitas redes articulatórias de conexões e liberdade de troca, associações e significações. No contexto da cibercultura, suas manifestações surgem nas práticas comunicacionais de e-mails, listas, blogs, viodeologs, jornalismo online, Wikipédia etc. Temos, dessa forma, novas formas de expressão. Conforme Rüdiger (2011),

As redes sociais, portais e blogs, os videojogos, chats e sites de todo tipo, os sistemas de troca de mensagens e o comércio eletrônico, o cinema, rádio, música e televisão interativos via internet são, realmente, apenas algumas das expressões que surgem nesse âmbito e estão ajudando a estruturar praticamente a cibercultura (p. 14).

No ciberespaço, contudo, torna-se possível adicionar, retirar e modificar os conteúdos dessa estrutura, além de disparar informações e de recebê-las a qualquer momento por meios digitais, outro elemento do ciberespaço o qual garantiu a existência do movimento da cibercultura. Pensando na abundância da corrente informacional e do possível caos emergente, a opinião pública e suas instituições apresentam-se como formas de controle do ciberespaço.

O digital propiciou uma revolução tecnológica e cultural sem precedentes, ao assegurar a possibilidade de criação e estruturação de elementos informacionais. Representa uma nova materialidade das imagens, sons e textos definidos matematicamente e processados por algoritmos. As imagens, os sons e os textos nesse formato, sem existência material, apresentam-se como campo de possibilidade à infinita manipulação aos autores e de certo modo de seus leitores (LEWGOY, A; ARRUDA, M, 2006).

Um exemplo disso é dado com os hipertextos, caracterizados por sua não-linearidade e estruturação em rede, onde apareceram novas maneiras de leitura e escrita documental. Nesse meio, os papéis de autores e leitores se confundem. Inicialmente, o autor faz um molde de textos virtuais. Então, o leitor contribui com a redação e edição do documento que lê, podendo até mesmo traçar rotas nunca imaginadas pelo autor original, interligando-o a uma infinidade de documentos, podendo, assim, criar outro documento de hipertexto a partir dessas associações. Estabelece-se, dessa maneira, a construção de uma obra coletiva e de uma rede de interações.

Sobre a organização, Lévy (1993, p. 26) expõe que o “hipertexto se organiza de modo ‘fractal’, ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente, ao longo da escala dos graus de precisão”. Significa dizer que um trabalho em rede passa pela leitura de outros documentos de hipertexto. Aquele que está interagindo com o texto, ao dar suas contribuições, estabelece ligações para outros para que possam contribuir. Destarte, o texto pode ser considerado o produto de leitura/escrita de determinada comunidade, uma vez que cada indivíduo estabelece uma nova ligação hipertextual, devido à interatividade

a qual oportuniza a criação de obras e a manifestação de aprendizagens coletivas. Portanto, tanto professores como alunos podem dividir a mesma base inicial de conhecimentos, a qual se amplia enquanto são acrescentados novos links com sugestões pessoais ou bibliografias, novos textos, imagens e sons. Destarte, a obra vai avançando, questionando e respondendo a suas próprias questões, levando os interlocutores a novos conhecimentos.

O conhecimento originado nesse contexto tem a característica de ser dinâmico, líquido e rapidamente estruturado. Todavia, seus modos de relação e os de aprendizagem da cibercultura não paralisam nem substituem os já existentes, mas eles os ampliam, tornando-os mais complexos, pois a rede é antes de tudo um instrumento de comunicação, o qual ajuda à aprendizagem do que as pessoas desejam saber, conforme apontou Lévy (1999).

Numa época em que a Internet representava uma novidade prometeica para a maioria das pessoas, tal qual a informática com a popularização dos computadores pessoais, Lévy(1999) já havia reconhecido que o ciberespaço estava se universalizando com a quantidade cada vez maior de acesso e mais informações sendo inseridas nele. Sua leitura otimista do uso das TDICs é presente desde os seus primeiros escritos.

Essa infraestrutura de comunicação, logo pode ser considerada universal, por se basear na escrita, suporte fundamental de registro e divulgação do saber, o qual permitiu difundir a ciência e a religião, além de favorecer a desterritorialização do conhecimento, a aproximação virtual das pessoas, a mistura das nacionalidades e, enfim, a constituição da comunidade planetária (ARAUJO *et al*, 2010). Disso resultou a concepção da existência de uma consciência humana mundial emergente, a inteligência coletiva feita pelo filósofo citado, durante suas pesquisas sobre cibernética.

Este fenômeno está se desenvolvendo, expandindo, alterando os valores, modificando relações capitalistas, o mundo do trabalho, os comportamentos sociais, estilos de vida e a própria maneira de construir o conhecimento. Uma nova relação com o saber está se estabelecendo.

Podemos inferir ainda que, ao interagir com as tecnologias que o integram, o ciberespaço possibilita a ampliação, a exteriorização e

modificação das funções cognitivas dos indivíduos. É possível percebê-lo junto à memória, percepção, imaginação e raciocínio. Seu uso cotidiano, conforme exposto nesse texto, permite afirmar que o processo de aprendizagem está sendo transformado pelas ferramentas tecnológicas, que estão levando a novas formas de raciocínio, tais como a simulação de computador, a inteligência artificial e a redefinição de acesso ao saber.

É nesse contexto contemporâneo de presença das TDICs que queremos pensar e refletir acerca da possibilidade de uma leitura freiriana do cotidiano. Se é verdadeiro que o método proposto por Freire exige um profundo contato e enraizamento na realidade, então precisamos detectar essa situação e trazer à tona alguns elementos para pensarmos na atualidade.

TRAÇANDO ALGUMAS APROXIMAÇÕES, CONSIDERAÇÕES E PARALELOS

Ao tratar do Método de Alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, Brandão (1981, p. 68) afirma que ele “não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de construir o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele”. Tal percepção possibilita que o Método de Paulo Freire seja ressignificado e transcenda diferentes períodos históricos. Tal situação justifica-se pelo fato de que para Freire (2011a) o homem só existe quando localizado em um estado espacial e temporal, isto é, os sujeitos são seres históricos e culturais. Assim, todo homem é influenciado e subjetivado pelo meio que vive e sofre influências da cultura em sua formação. Logo, se o meio exerce tamanha influência sobre o indivíduo, não há como negar o contexto tecnológico em que este indivíduo está inserido.

Urge discutir como o conceito de significação profunda em Freire pode ser empregado para (re)pensar uma educação na sociedade contemporânea marcada pela informatização e pelo fluxo intenso de informações. Parece-nos que diante de um fluxo imenso de informações fragmentadas, a constatação de Freire (1981, p. 44) de que “[...] o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes

que se avizinham”, ainda é válida. O homem contemporâneo é sensibilizado diariamente pelas mídias ou pelas informações que encontra na Internet. Contudo, quando frequenta a escolas, muitas vezes depara-se com um ambiente insólito para transformar as suas curiosidades ingênuas em dúvidas epistêmicas.

Na Sociedade da Informação e Comunicação que vivemos, ficamos sabendo instantaneamente de catástrofes ocorridas em distintas partes do mundo. O mundo, não raro, é anunciado de forma pessimista e as tragédias são transformadas em produções jornalísticas. Para Lévy (1998) as mídias nos reportam um mundo fragmentado e cheio de informações hiperespecializadas, fragmentos de uma realidade. Assim, em nome de imperativos de ordem econômica e política, muitas informações permanecem ausentes dos noticiários.

As informações reportadas nesses novos suportes de informação e comunicação tratam todos os homens de forma hegemônica, desrespeitando seus modos de compreensão da realidade. O homem, na nova sociedade, mais do que antes é tratado como sujeito passivo e objeto. Nesse sentido, acreditamos que a educação dialógica de Freire (2011c) permite

[...] rejeitar a passividade e se caracterizar por uma disposição para rever as posições, um permanente questionamento, uma busca de rigor do raciocínio, a prática do diálogo de preferência a polêmica vazia, o acolhimento ao novo sem a rejeição do antigo, e formas de vida permeáveis, interrogativas, ativas e autênticas (LOIOLA; BORGES, 2013, p. 298)

Pensamos que uma educação dialógica permite “combater um pouco esse fatalismo imobilizador da história que a gente encontra nas áreas populares que não experimentaram ainda no conflito” (FREIRE; BETTO, 2003, p. 16). O fatalismo imobiliza os sujeitos na busca por um mundo mais justo, pois o futuro é apresentado como existente a priori. Homens e mulheres sentem-se impotentes diante das tragédias. Acreditamos que há muito em jogo aqui, sendo que os currículos escolares precisam permitir aos sujeitos terem significação profunda do meio no qual eles estão inseridos. Não se trata de proibir ou abster-se das TDICs, muito antes, pelo contrário, de encontrar nelas ferramentas que possam servir para a construção da consciência crítica. Deste modo

poderemos perceber sinais de transformação, na medida em que os educandos consigam desvelar essa realidade, fazendo uso adequado das tecnologias, compreendendo como as informações vinculadas na mídia são produzidas, e sobretudo, a quem os interesses sociais, políticos e econômicos estão atendendo.

Uma das maiores críticas ao pensamento de Freire é que se parte do pressuposto que ele se encontra apoiado somente na Teoria do Marxismo Clássico, isto é, compreendendo que toda forma de opressão é resultante da luta de classes. Todavia, pensamos que o pensamento de Freire para com o contexto atual, permite uma leitura mais aprofundada do contexto. Na contemporaneidade uma das principais formas de alienação do homem é resultante do fluxo intenso e sincrético de informações. Eis o paradoxo que precisa ser discutido, pois enquanto melhorou significativamente o acesso à informação e a quantidade dela que circula, ao não conseguir filtrar o que auxilia e atrapalha, eis que o sujeito contemporâneo virou refém de sua própria criação.

Transformar o pensamento ingênuo, a confiança absoluta em dúvida, permitiria ao sujeito um maior conhecimento da situação do mundo atual e as interpelações existentes entre os diferentes fenômenos. Compreender o mundo como um sistema vivo e as informações produzidas como uma interpretação que determinado grupo produz sobre a realidade, oportuniza aos homens compreenderem a realidade e também agir sobre ela com o objetivo de transformá-la.

REFERÊNCIAS

ARAUJO DA SILVA, A. K.; CORREIA, A. E.; LIMA, I. O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. **Rev. Interam. Bibliot**, Medellín, v. 33, n.1. Junho. 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CORAZZA, S. M. **Tema gerador:** concepções e práticas. Ijuí: Ed. Ijuí, 1992.

DIAS, C. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, Brasil, 28, dez. 1999.

ECCO, I. Do legado freireano: virtudes docentes para a educação humanizadora. In.: DALLA COSTA, A. A. ZARO, J. COSTA SILVA, J. da (org.). **Educação Humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna**. Santa Maria: Biblios, 2015. p. 171-190.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

----- **Ação cultural para a liberdade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

----- BETTO, F. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: 2003.

----- **Educação como prática de liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

----- MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

----- **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

----- **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

----- **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, H. A. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In.: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

----- **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1998.

----- **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEWGOY, A., ARRUDA, M. 09. Da Escrita Linear À Escrita Digital: Atravessamentos Profissionais. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), Porto Alegre, n. 2, out. 2006.

LOIOLA, F. A. BORGES, C. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político. GAUTHIER, C. TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 287-309.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RÜDIGER, F. **Introdução às teorias de cibercultura.** Porto Alegre, RS: Sulina, 2007.

----- **As teorias de cibercultura.** Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

SANTOS, J. L. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

XIBERRAS, M. Internautas: inteligências coletivas na cibercultura. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia,** Porto Alegre, v. 17, n.3, jan. 2011.

Nota: Uma primeira versão deste texto foi apresentado no VI Congresso Nacional de Educação (2019).

ALFABETIZAÇÃO: A PRODUTIVIDADE E ATUALIDADE DE PAULO FREIRE PARA CRIANÇAS

Onaide Schwartz Mendonça⁹

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel dos sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (FREIRE, 1980, p. 26)

INTRODUÇÃO

Apesar de Paulo Freire ter sido o maior educador brasileiro, referência internacional na área, seus ensinamentos ainda são pouco conhecidos em seu próprio país e tanto a filosofia que defendeu para a formação e humanização de pessoas, como sua proposta para a alfabetização, jamais foram ali implementadas, tanto que a educação brasileira está classificada entre as piores do mundo.

Sabe-se de toda a relevância da sua obra sobre a consciência-mundo, sobre a importância de que o homem para ser cidadão necessita aprender a “re” ler a realidade criticamente a sua volta, abandonando a visão ingênua e adotando uma postura crítica. Essa releitura não existe sem a reflexão-ação e implica em o sujeito *entender* qual é o seu lugar, *compreender* sua condição, *analisar* seus limites, possibilidades e *visualizar* sua capacidade de intervenção para transformar (reflexão), *aprimorando* essa realidade (ação).

Em outras palavras, equivale dizer que as pessoas precisam tomar consciência não somente dos seus direitos, mas também de seus deveres e responsabilidades para seu crescimento, e de sua família, que refletirá na melhoria da sua comunidade e do seu país. Esse nível de consciência, que liberta e capacita, só é atingido por meio do conhecimento. Nesse sentido, estar consciente sobre tudo o que está a sua volta é determinante

⁹ Doutora em Letras, Docente do Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP.

para a Educação em seu sentido mais amplo, principalmente para a qualidade de vida. Lamentavelmente, no Brasil há pessoas que ainda não entenderam o que Freire tentou ensinar e o criticam.

Desse modo, muitas foram as contribuições deixadas pelo autor em sua vasta obra, porém, nesse texto, objetiva-se mostrar sua relevância, objetividade, produtividade e eficiência no processo de alfabetização de crianças. Pretende-se também, mostrar a importância do que o autor defendeu sobre o processo de ação-reflexão quando aplicados ao trabalho docente. Objetiva-se, ainda, apresentar metodologia decorrente do método Paulo Freire, resultado de anos de estudo, comprovadamente eficaz para a transformação da alfabetização na escola pública brasileira.

Para tanto, inicialmente se contextualizará a pesquisa-ação da qual resultou a adaptação de Freire para crianças, em seguida, apresentar-se-á o Método Paulo Freire ressaltando seu aspecto dialógico e sua eficiência no ensino de conteúdos específicos de língua por meio dos processos de análise e síntese. Na sequência, será apresentado o *método sociolinguístico*, proposta dele derivada em sua adaptação para crianças, por docente da UNESP durante carreira como alfabetizadora em escola pública no estado de São Paulo, Brasil.

No final da década de 80, ao concluir o curso Magistério, teve início a carreira docente da autora. Sabe-se que uma das atividades que mais causam medo nos professores que atuam no primeiro ciclo do Ensino Fundamental é a alfabetização, pois é um processo determinante para o futuro da criança.

O domínio da leitura e da escrita é a base do processo de escolarização. Se a criança estiver alfabetizada, e a escola ensinar, terá condições de prosseguir e ter sucesso, portanto, esta fase é de grande responsabilidade, por isso a maioria dos professores foge do desafio. Uma das consequências dessa atitude é as salas acabarem sendo atribuídas a recém-formados, pois a alfabetização é o que “sobra” para quem está começando.

Nesse contexto, ao assumir sua sala a docente constatou que o único material disponível eram as cartilhas tradicionais. Nesse primeiro ano, o esforço foi grande para adaptar os textos de cartilha tornando-os melhores, pois eram pobres de conteúdo e a coesão quase não existia,

isto é, apenas pretextos para se estudar alguma família silábica de palavra-chave.

Em 1988 a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, acreditando que a teoria de aprendizagem *Psicogênese da língua escrita*, pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1984) fosse resolver “naturalmente” o fracasso em alfabetização da ordem de 50%, promoveu o curso *Projeto Ipê* e passou a enviar materiais contendo atividades de nível pré-silábico (que exploram as letras do alfabeto ou palavras inteiras dentro de um texto) e de nível alfabético (que propõem produção textual). Daquele ano até a presente data todos os materiais enviados pelo estado aos municípios são fundamentados na mesma teoria embora avaliações externas demonstrem a sua inadequação.

Para Freire:

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (1980, p. 26)

Aplicando esse princípio para o contexto da sala de aula, ao implementar as atividades propostas pelo Estado de São Paulo, a alfabetizadora logo observou que a indicação de suprimir o ensino da sílaba dificultava ainda mais o entendimento da escrita pelas crianças. O trabalho era árduo, mas as crianças não avançavam em sua aprendizagem. Assim, analisando as características da língua portuguesa concluiu que, embora nosso sistema seja alfabético, por combinar consoantes e vogais para produzir escrita, em sua oralidade é silábica, o que torna indispensável e produtivo o ensino da sílaba desde o início da alfabetização. Aliás, Ferreiro e Teberosky (1984) verificaram em suas pesquisas que basta pedir que a criança, ainda em nível pré-silábico, tente ler sua própria produção escrita para que imediatamente perceba a noção de sílaba.

O cotidiano da sala de aula mostrou que tanto com o uso do método das cartilhas, como com as atividades enviadas pela secretaria estadual, os alunos não se interessavam pelo processo. Realizavam as atividades por obrigação e sem nenhum entusiasmo, como se nada fizesse sentido para elas.

Apesar de já ter lido vários livros de Paulo Freire, em 89 enquanto cursava licenciatura em Letras, a docente participou de um curso na Unesp de Assis/SP por meio do qual se aprofundou em seu “método” para alfabetização de adultos e logo acreditou ser possível adaptá-lo para crianças.

Freire sempre defendeu não ter criado um “método”, pois sua proposta vai além da mera sistematização do ensino, aproximando-se mais de uma “filosofia” da educação, quando propõe que a base do processo seja o diálogo, a reflexão, em uma dinâmica que envolva o aprendiz na análise de sua realidade para que se sinta parte do processo e se interesse por aprender. Para tanto, o autor optou por utilizar “palavras geradoras”, que geram, antes de tudo, conhecimento.

As cartilhas tradicionais usavam palavras-chave com o objetivo de estudar apenas a primeira família silábica que compunha a palavra em foco. Essas palavras eram escolhidas com base em um único critério, o de abarcar os conteúdos de língua (produtividade fonêmica) necessários para que a criança aprendesse a ler e escrever.

Por outro lado, a palavra geradora deve ser definida pelo professor a partir da realidade do aluno, com o objetivo de conquistar a sua atenção, motivando-o para a aprendizagem conforme critérios de: a) Riqueza silábica (deve conter no mínimo três sílabas formadas por consoantes diferentes); b) Dificuldades fonéticas: as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade crescente (gradação de dificuldades); c) Conteúdo prático da palavra: compromisso da palavra com a realidade de fato do aluno, a fim de que o processo de ensino seja significativo para ele e cativa sua atenção.

A valorização da realidade do aprendiz por meio do diálogo é um aspecto da filosofia freiriana que faz a diferença na alfabetização. Ao se valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos garante-se o seu envolvimento e interesse. Sabe-se que é possível aprender de forma mecânica, mas a prática comprova que quando o aluno vê significado no trabalho que está sendo realizado aprende com mais facilidade, propriedade e o ambiente escolar fica muito mais alegre e respeitoso.

A estrutura do método Paulo Freire é a seguinte:

1ª CODIFICAÇÃO: (conceito próprio de Paulo Freire, diferente de combinação de signos de um código para produzir mensagem), diálogo dirigido pelo professor visando levantar os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre o tema em desenvolvimento.

2ª DESCODIFICAÇÃO: (conceito próprio de Paulo Freire, diferente de decifração dos signos de um código para receber uma mensagem), releitura da realidade expressa pela palavra geradora, indispensável para que o professor possa acrescentar conhecimentos úteis à melhoria da qualidade de vida dos alunos e suas famílias. Esse trabalho é feito à medida que se traz conhecimentos universais acumulados (ciência, arte, cultura etc.).

3ª ANÁLISE E SÍNTESE: Análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas, apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.

4ª FIXAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: Este passo faz a revisão da análise das sílabas da palavra e apresentação de suas famílias silábicas para, através da ficha de descoberta, formar novas palavras com significado e para composição de frases e textos, com leitura e escrita significativas.

Sistematicamente autores que tratam do ensino de língua materna defendem o diálogo em sala de aula falando sobre sua importância, porém apenas Freire ensinou como fazer ao priorizá-lo enquanto estratégia de ensino ao desenvolver os dois primeiros passos de seu método: a “Codificação” e a “Descodificação”.

Como visto, o primeiro passo do método Paulo Freire é a “Codificação” e consiste no *levantamento dos conhecimentos prévios*, ou visão de mundo, dos aprendizes sobre o tema a ser tratado por meio de questionamentos feitos pelo professor para orientar o diálogo. A “Descodificação” é a *releitura do tema* expresso pela palavra geradora. Tais passos garantem que a aquisição da leitura e da escrita seja significativa, pois partem de um código que o alfabetizando já domina, a fala.

Esses primeiros passos constituem fase necessária de exploração das potencialidades mentais do alfabetizando para o desenvolvimento do seu pensamento. A habilidade verbal é determinante para que a criança se desenvolva, tenha facilidade para tomar a palavra, expor suas ideias e argumentar, qualidades indispensáveis às futuras produções textuais.

Assim, defende-se que se o processo de alfabetização, qualquer que seja sua proposta, excluir os passos da “Codificação” e da “Descodificação”, ainda que se inicie por um texto, se tornará *mecânico*, porque exclui a reflexão sobre a realidade do aluno tornando-se um processo cansativo e sem significado cuja consequência será a limitação do desenvolvimento da sua oralidade e da sua capacidade de raciocínio.

Portanto, defende-se que a interação verbal contextualiza e enriquece o processo de alfabetização, de tal forma que sua prática socializadora de conhecimento dinamiza, motiva e envolve a criança no processo de ensino/aprendizagem.

Essa perspectiva discursiva da alfabetização desenvolve no aprendiz o hábito de se preocupar em apreender o significado de tudo o que se fala, ouve ou lê. Esse fato foi comprovado durante mais de uma década na experiência como alfabetizadora de crianças de escola pública em comunidades de baixa renda, onde pode-se facilmente estabelecer o “antes” e o “depois” de se adotar o diálogo como prática de sala de aula. *Antes* tínhamos alunos apáticos que realizavam as atividades solicitadas por “obrigação”, com má vontade e seus textos compostos por frases soltas. *Depois* passamos a ter alunos participativos, interessados, ávidos por aprender, que aprendiam a ler rapidamente e produziam textos com significado. Assim, defende-se a prática discursiva como estratégia de motivação, indispensável ao desenvolvimento intelectual.

Portanto, no processo de alfabetização, o significado não pode ser algo que vem depois da memorização das famílias silábicas. Deve aparecer desde o início e durante todo o processo de aprendizagem, estimulando no alfabetizando uma busca contínua por significação, imprescindível para que a criança consiga ler e interpretar textos saindo da condição de *analfabeto funcional* (aquele que lê mecanicamente, mas não compreende o significado de textos). Assim, a melhor estratégia de combate a essa modalidade de analfabetismo é além de garantir que o

sujeito se torne um leitor autônomo, ensiná-lo a buscar o significado de tudo o que lê.

No 3º passo do Método Paulo Freire, após a contextualização da alfabetização nas etapas anteriores, realiza-se o estudo da palavra geradora por meio dos processos de Análise e Síntese. A análise da palavra geradora é feita por meio da sua decomposição em sílabas e do estudo de todas as famílias silábicas que a compõem, de uma só vez, o que possibilita que a quantidade de conteúdos seja ampliada a cada nova palavra e o aluno aprenda rapidamente. Além disso, o momento da síntese, permite a formação de muitas novas palavras. Desse modo, ao relacionar grafemas (escrita) e fonemas (fala) é possível ensinar de forma simples e rápida também crianças.

O processo de Análise se faz assim:

JUSTIÇA

JUS-TI-ÇA

JA - JU - JI - JE - JO - JÃO

AS - US - IS - ES - OS - ãOS

TA - TU - TI - TE - TO - TÃO

ÇA - ÇU - CI - CE - ÇO - ÇÃO

A - U - I - E - O - ãO

Esta é a Síntese das novas palavras:

ASTUTO	IÇÁ	JUSTO	CESTO	TOSTÃO
AÇO	AÇÃO	TIA	TEU	TUA
TESTA	TECE	TAÇA	CISTO	JOÃO
TIÃO	TITIA	TITIO	CIÇA	ISTO

E as novas palavras que contém as “dificuldades” da palavra em estudo e outros conteúdos que já tenham sido ministrados:

JUÍZO	JOIA	JANELA	JUCA	JUJU
JUIZ	JESSÉ	JOSÉ	JEGUE	JACARÉ

AÇÚCAR	SUIÇA	CASTIGO	TIJOLO J	ACA
AÇOUGUE	ESCOLA	FISGA	FUSCA	MASTIGA
CEBOLA	CIGANA	PESCADA	CIDADE	MISTO

O 4º. Passo é composto de atividades para a Fixação da leitura e da escrita como: ditado, leitura, interpretação e produção de textos.

PAULO FREIRE PARA CRIANÇAS

Considerando que a docente e pesquisadora foi professora efetiva da rede estadual de ensino (SP), teve a oportunidade de realizar pesquisa-ação ao longo de dez anos para a construção de sua proposta sempre buscando aperfeiçoar sua metodologia a fim de facilitar a aprendizagem dos seus alunos.

A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada na área da educação. Para Thiollent (2013), essa orientação metodológica dá aos pesquisadores em educação condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, fato que possibilitaria condições para ações e transformações de situações da escola.

Desse modo, a seguir pretende-se apresentar resultados de décadas de pesquisa e experiência na elaboração de materiais destinados à alfabetização. Implementando o método Paulo Freire com crianças observou-se que os dois primeiros passos conquistavam o interesse delas. Todas queriam opinar sobre tudo o que era questionado, conversavam e questionavam a opinião dos colegas, mas sempre com serenidade e respeito. Elas ficavam ávidas por aprender, realizavam a leitura da ficha de descoberta, bem como a síntese de novas palavras com muita alegria, mas apesar do interesse com que faziam as atividades não havia tempo para que se apropriassem (memorizassem) dos conteúdos específicos de língua, as sílabas, e houve a necessidade de introduzir atividades diferenciadas e adequadas ao nível de aprendizagem no qual estava cada criança.

Assim, na introdução de cada nova palavra geradora realizava-se os dois primeiros passos (coletivamente), em seguida procedia-se a leitura

do alfabeto, da ficha de descobertas, primeiro de modo coletivo, depois individualmente, sempre começando pelos alunos que estavam mais avançados na aprendizagem, depois com os medianos e depois com os que apresentavam muita dificuldade. Na sequência aplicava-se baterias de atividades adequadas ao nível de cada criança e assim, surgiu o que chamou-se de *método sociolinguístico*. Sócio, por trabalhar amplamente o diálogo e com isso a socialização, e linguístico, por ensinar conteúdos específicos de língua sem os quais ninguém aprende a ler e escrever.

A estrutura do Método Sociolinguístico ficou da seguinte forma:

1º Codificação: Mesmo conceito e procedimento de Freire. (Atividade coletiva)

2º Descodificação: Mesmo conceito e procedimento de Freire. (Atividade coletiva)

Acrescenta-se a leitura do alfabeto de forma diversificada: em ordem, pulando duas letras, pulando três letras, do meio para o início, do meio para o final, de trás para a frente para que a criança aprenda a decifrar as letras e não apenas memorizar sequência. (Atividade de leitura coletiva seguida de leitura individual)

3º Análise e Síntese: Mesmo conceito e procedimento de Freire. (Atividade coletiva de leitura da ficha de descoberta, seguida de leitura individual e formação de novas palavras)

4º Fixação da leitura e da escrita: Vai além da concepção de Freire, pois conta com a elaboração e aplicação de atividades individuais de escrita para que cada aluno tenha suas limitações respeitadas, receba atividades adequadas ao seu nível e com isso tenha condições de avançar em seu ritmo de aprendizagem. Portanto, para que todos consigam aprender, o professor deve ter clareza sobre o nível em que cada aluno está (pré-silábico, silábico ou alfabético) para aplicar as atividades adequadas.

Assim, para os alunos que ainda estão aprendendo o alfabeto devem ser aplicadas:

As **Atividades de Nível Pré-silábico** (que) objetivam explorar a relação som/grafia a fim de auxiliar o aprendiz a fixar que letra representa qual som. Esse trabalho pode ser realizado através do reconhecimento de

palavras escritas inteiras dentro de suportes de texto (rótulo, embalagens, poesias, letras de músicas etc.). (MENDONÇA; MENDONÇA, 2015, p. 17) grifo original

Para aqueles que já aprenderam o alfabeto é preciso aplicar:

As **Atividades de Nível Silábico** [...] que mostram que, na maioria das vezes, registrar apenas uma letra não será suficiente para escrever o que se quer. Mostram também que unindo sílabas, de modo consciente, formamos palavras com significado. Auxiliam ainda na separação correta das sílabas. Aqui também são usados desenhos para que os alunos completem palavras com sílabas de determinadas famílias silábicas o que, de certa forma, os estimula a ler as sílabas que já estão informadas e descobrir as que estão faltando para que a palavra seja escrita corretamente. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2015, p. 17-18) grifo original

Para as crianças que estão mais avançadas e compreenderam a base alfabética da escrita, além das atividades de nível silábico para reforçar a ortografia, será indispensável aplicar também *Atividades de nível alfabético* que visam o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita significativas: leitura e escrita das palavras compostas na síntese das sílabas; ditado de palavras; autoditados; caça-palavras; palavras cruzadas; transposição oral e escrita do dialeto do aluno para o dialeto padrão; interpretação e produção de frases e textos com significado enfatizando aspectos de coesão e coerência.

Cabe aqui ressaltar que, ao contrário do que materiais oficiais brasileiros têm recomendado ao longo dos últimos 30 anos, *jamais* se deve usar uma mesma atividade impressa de alfabetização para a sala toda “com abordagem diferente”, isso porque é incompatível, por exemplo, propor interpretação/produção textual, ou mesmo uma atividade de palavra cruzada, para uma criança que sequer conhece o alfabeto, é um desrespeito. Ela não saberá fazer e é um engano pensar que tal atividade será um “desafio”. Criança merece ser *ensinada*, e não desafiada ou provocada! Atitudes dessa natureza geram insegurança, desânimo e medo do fracasso.

É preciso ficar claro que em uma sala sempre haverá alunos em três níveis distintos de aprendizagem e para respeitar o ritmo de cada um, permitindo que realmente aprendam e evoluam em seus conhecimentos, é imprescindível aplicar atividades adequadas *ao nível em que o sujeito*

está. Do contrário, a sala de aula se transformará em um espaço torturante, improdutivo e trará prejuízos para seu desenvolvimento escolar.

A implementação dessa metodologia mostrou que em três meses de trabalho, cerca de 70% das crianças já compreendem o processo de decodificação de letras, sílabas e palavras e começam a ler. Nesse momento, recomenda-se a introdução de ditado de palavras provenientes do processo de síntese (3º passo), pois apesar de todo o esforço do alfabetizador na explicitação do funcionamento do sistema de escrita, ainda há crianças que só percebem que a escrita tenta representar os sons da fala quando são solicitadas a escrever nessa atividade. O professor também precisa esclarecer que falamos de modo informal, mas temos que escrever ortograficamente.

Ainda, para complementar o ditado oral (que deve evitar artificialismos na pronúncia das palavras) e levar o aluno a perceber que falamos de um jeito (leitchi/SP, MG) e escrevemos de outro (leite), é produtivo se utilizar desenhos com a função de “ditado mudo” em que o alfabetizando passa do código pictórico (figuras) diretamente para o código escrito. Também é interessante a utilização de frases enigmáticas, onde o significado da frase é completado com a palavra escrita representada por desenhos.

Para garantir o sucesso dos alunos, é desejável que o trabalho de nível pré-silábico, que leva as crianças ao domínio do alfabeto, seja iniciado durante a Educação Infantil e finalizado no 1º. Ano, assim chegarão preparados ao 2º Ano para o desenvolvimento das demais atividades com palavras geradoras. Entretanto, caso ingressem no 2º. Ano sem dominá-lo será necessário retomar esse conteúdo de forma pontual e acelerada, de tal modo que após três meses de trabalho intenso com o alfabeto e palavras geradoras, as crianças de sete anos comecem a ler e escrever palavras compostas por sílabas simples, como sempre ocorreu ao longo de uma década em nossas salas de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizem que “qualquer *caminho* serve quando não se sabe onde se quer chegar”. Porém, considerando que o domínio da leitura e da escrita é decisivo para o sucesso de uma criança, a definição por um *caminho*

seguro deveria ser a maior preocupação dos gestores educacionais. A pesquisa realizada pela docente ao longo de sua carreira mostrou que a nova proposta, estruturada em Freire, é eficaz para alfabetizar com rapidez e qualidade.

O diálogo presente nos passos da Codificação e da Descodificação é indispensável à formação do cidadão, pois desenvolver a oralidade é ultrapassar os limites do texto e da sua mera interpretação indo para o contexto por meio do debate de ideias, enquanto o terceiro e quarto passos são indispensáveis ao domínio da leitura e da escrita.

Ao longo do percurso, constatou-se que o exercício da *reflexão-ação* é uma necessidade em sala de aula. O educador elabora e aplica atividades, avalia e analisa os resultados, reflete sobre eles, reelabora as atividades em função das dificuldades dos alunos, aplica novamente sempre buscando a excelência do ensino/aprendizagem.

O professor precisa aprender a observar as dificuldades dos alunos, saber orientá-los e habituar-se a analisar e avaliar o desempenho deles diariamente. Aplicar atividades, avaliar resultados e reelaborar sua prática em benefício das crianças é um ato de responsabilidade e compromisso para a formação do leitor proficiente.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emília Ferreiro: práticas socioconstrutivistas**. São Paulo: Paulus, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2013.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: UM CONVITE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM O ANDARILHO DA UTOPIA PAULO FREIRE

Simone da Conceição Rodrigues da Silva¹⁰

*É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas **no mundo**, mas **com o mundo**. Como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de **transformar o mundo** através de sua **ação**, captar a realidade e expressá-la por meio de uma linguagem criadora.*

(FREIRE, 2007, p. 77).

INTRODUÇÃO

É, no acreditar de que homens e mulheres podem “**Transformar o mundo através de sua ação**” que se inicia este artigo. O estudo visa analisar a relevância do Método Paulo Freire para a Alfabetização de Jovens e Adultos aliado à pedagogia para a formação de professores que se encontram no âmbito do Estágio Supervisionado III, de modo a perceber a relação entre: teoria e prática pedagógica. A metodologia foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo em 2011, na Casa Paulo Freire, localizada em São Sebastião, no Distrito Federal – DF, no segmento da Alfabetização de Jovens e Adultos, tomando como técnica de ensino a observação e a participação.

O método Paulo Freire é um instrumento que visa alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, buscando a formação integral do educando, ou seja, sensibiliza-o a uma práxis política que os move para a **conscientização** (SILVA, NUNES, 2016). É um método, no qual, os educandos no processo são alfabetizados para **autonomia** e são **transformados** por uma **educação libertadora** (SILVA, NUNES, 2016). Freire (2007, p. 105) salienta que esse método “é o procedimento, no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico”.

¹⁰ Mestre em Educação (UnB). Pedagoga; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental (UFG). Psicopedagoga e Orientadora Educacional. Professora da SEEDF.

O estágio supervisionado encontra respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional LDBEN 9.394/96, na Lei nº 6.4947 de 7 dezembro de 1977 e na resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. É de suma importância o Estágio supervisionado III, na medida em que faz parte do processo de formação dos futuros docentes com a vivência no ensino da Educação de Jovens e Adultos. Essa prática viabiliza o comprometimento com princípios de amor, respeito e ética, visando a formação cidadã. Essa vivência permite que o estagiário associe a teoria com a prática, no sentido de que são princípios norteadores para uma prática pedagógica no âmbito escolar, tendo em vista, que por meio dela o futuro educador percebe e compreende as relações existentes no âmbito educacional, as dificuldades dos alunos de produzir, contar, interpretar na sala de aula, ou seja, é preciso ensinar a como aprender.

Todos esses aspectos são cruciais para que os futuros professores revejam sua práxis pedagógica. Os professores se constroem, na medida em que são submetidos a desafios e a exigências colocadas pela realidade da sociedade, considerando a educação que está sendo dada pelo cotidiano da vida escolar.

Sendo assim, sustentado nesse ideal de *práxis* pedagógica, inicia-se este estudo com os pilares da Pedagogia Freiriana para que em seguida, o ensaio possa adentrar na Alfabetização de Jovens e Adultos com o andarilho da utopia Paulo Freire.

MOVIDOS POR UMA EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA

A educação conscientizadora não vê a alfabetização de adultos ao simples ato de memorizar ou decodificar a palavra. Para Freire (1980, p. 86), “[...] a consciência é, por definição, um método no sentido mais geral da palavra”. A conscientização é uma metodologia que conduz o educando ao entendimento da palavra, dando um significado a sua história (SILVA, NUNES, 2016), como enfatiza Freire (1980, p. 26).

[...] 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. [...] A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

A conscientização como método conduz a Alfabetização de Jovens e Adultos na ação-reflexão-ação, o educando não é mais um ser que reproduz as palavras, mas um indivíduo da ação que passa a agir e pensar criticamente sobre sua condição no mundo, podendo exigir os seus direitos diante da sociedade (SILVA, NUNES, 2016). Este processo político produz a autonomia do adulto, uma vez que foi educado mediante a cidadania, dessa forma, seu saber se faz presente na práxis histórica e na criticidade do alunado que o move para o caminho do conhecimento.

A alfabetização para conscientização não é o fim, mas o caminho de uma metodologia a seguir para que os alfabetizados sejam capacitados a ler e a escrever, se assumindo na práxis da aprendizagem como sujeitos críticos: o poder de se expressar por meio da palavra, que sozinha na educação não traz valor algum para a vida do adulto, mas quando conduzida pela consciência crítica, traz na sua simplicidade o significado da vida. Para Freire (1980, p. 26):

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.

Os saberes pedagógicos devem nascer do currículo histórico, no entanto, as políticas educacionais vivenciadas no sistema brasileiro de educação idealizam que para ser alfabetizado basta saber ler e escrever ou simplesmente assinar o nome em um documento. Essa é uma proposta ilusória que leva à conscientização por uma demagogia no âmbito da educação escolar.

Para Freire (1980), educação antes de tudo é conscientização, assim as propostas pedagógicas no currículo escolar da EJA viabilizada por esse método traz o ideário de uma metodologia e uma didática conscientizadora, na qual, ao trabalhar os temas nascidos da palavra geradora, é proporcionada a autonomia do educando pautada pela problematização na sala de aula, como, por exemplo, ao selecionar a

palavra TRABALHO e tendo como um dos temas: o trabalhador social, dessa forma, o adulto terá o reconhecimento de sua participação na sociedade, além de conhecer as conquistas desse colaborador no processo histórico do Brasil.

Neste cenário, o adulto conhece a história do Brasil mediante o processo histórico da classe oprimida, identificando a partir daí suas conquistas e seus significados para a humanidade e conseqüentemente para a mudança social na sua vida, que culmina para o reconhecimento do direito ao voto, carteira assinada, seguro desemprego e salário mínimo.

Uma conquista que leva o indivíduo a ser educado politicamente. Logo, a palavra desse ponto de vista na alfabetização de adulto é semeada pela consciência crítica, uma vez que o educando passa a codificar e decodificar a linguagem de mundo. Destarte, o adulto é conduzido por uma educação emancipadora e conscientizadora desvelada na práxis da realidade sócio histórica que o move para o exercício da sabedoria (SILVA, NUNES, 2016).

TRANSFORMADOS PELA EDUCAÇÃO

O termo transformação remete a uma mudança social e política no indivíduo, sendo fomentada pela ação do pensamento que leva o ser humano a refletir e assumir um novo comportamento diante da sociedade (SILVA, NUNES, 2016). Para Ferreira (1999, p.1987), transformar é “dar nova forma, feição ou caráter, mudar, alterar, modificar, transfigurar.” Transformados pela educação, os educandos se inserem na busca do saber, esses são os saberes pedagógicos que culminam para o processo de transformação na EJA (SILVA, NUNES, 2016).

A Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva Freiriana desenvolve-se na práxis da transformação, uma vez que os educandos experimentaram o pensamento acionado pela ação e se assumem como sujeitos da sua história movida por uma consciência crítica, além disso, os discentes se reconhecem como presença na terra, como sustenta Freire (2007, p. 77):

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres ‘abertos’,

são capazes de realizar a complexa operação de transformar o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de uma linguagem criadora. [...] Os animais simplesmente estão no mundo, porque são incapazes de objetivar. [...] Homens e mulheres são capazes de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. [...] Somente estes podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se [...].

Freire enfatiza que os animais são seres apáticos diante da humanidade, enquanto os alfabetizados são seres humanos privilegiados, na medida em que, detêm a ferramenta da autonomia podendo questionar, optar e transformar o mundo, mudando a sua história de trabalho e de vida de forma lenta e gradual (SILVA, NUNES, 2016).

A filosofia da Pedagogia Freiriana tem o objetivo de permitir que a educação na EJA transforme a vida do trabalhador, haja vista que ao ingressar na alfabetização apenas para aprender a ler uma Bíblia, a educação proporciona ao adulto autonomia não só para ler a palavra de Deus, mas também para modificar a sua vida profissional dando a oportunidade para crescer no mercado de trabalho, de modo que saia do cargo de auxiliar de serviços gerais para ocupar um nível acima, em virtude do conhecimento adquirido no ambiente escolar.

A educação para a transformação permeia a práxis de conscientização, na qual o trabalho social e cultural do educando conduz sobre um significado como demonstra Freire (*apud* MOLL 2004, p. 76).

Daí então, que nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com que, intervindo na vida da comunidade, exercemos nossa cidadania, se erige, então, como uma competência fundamental.

Freire (2007) enfatiza que para o reconhecimento do ser humano como um agente transformador da sociedade, enquanto os animais tentam se adequar à vida na terra, os seres humanos participam da construção do mundo transformando-o com as suas mãos. A Alfabetização de Jovens e Adultos, nascida da Pedagogia Freiriana, semeia uma educação para a libertação, haja vista, que se emerge de uma ação política que leva os educandos a serem transformados por um instrumento de cidadania.

ALFABETIZADOS POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A alfabetização de adultos cultivada nos princípios norteadores do Método Paulo Freire, mobilizada por um instrumento de transformação e conscientização, faz brotar mais um pilar da Pedagogia Freiriana: a educação libertadora. A alfabetização para libertação semeada na práxis política conduz o conhecimento para o exercício de uma consciência crítica, pautada pela autonomia do educando, como descreve Freire (1980, p. 25): “A educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação da realidade.”

A Alfabetização de Jovens e Adultos no Método Paulo Freire diferencia-se do Método Tradicional, considerado o sistema mais utilizado para alfabetizar a classe oprimida. Nesta temática tradicionalista, o professor visa apenas “professar o conteúdo,” enquanto na Pedagogia Freiriana o educador convida o aluno a construir o saber. Freire ressalta haver a presença de duas vertentes para o propósito da alfabetização de adulto visualizada em duas linhas: a educação libertadora e a educação domesticadora.

Na educação libertadora, os educandos por meio da alfabetização se tornam presença no mundo da sabedoria, uma escola que não prega um ensino para domesticar objetos pacíveis que nada tem a contribuir para a sociedade, mas uma educação que enxerga seu alunado como sujeito, a quem lhe é entregue o papel de protagonista da sua aprendizagem, como sustenta Freire (2007, p.105): “A educação para a ‘domesticação’ é um ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”.

A alfabetização domesticadora é caracterizada por uma educação desumanizante, na medida em que o educando se encontra apático, no processo de ensino aprendizagem do conhecimento, mediante a apresentação de textos com uma linguagem pobre e mecânica, como demonstra Freire (2007, p. 54).

Numa tal concepção é evidente que os alfabetizandos sejam vistos como puros objetos do processo de apren-

digagem da leitura e da escrita, e não como sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é estudar, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo que ver quando têm, com sua realidade sociocultural. [...] Em uma análise como esta, sem dificuldade, se encontrariam frases e pequenas estórias como as que se seguem: “A asa é da ave. Eva viu a uva. O galo canta. O cachorro ladra. Maria gosta dos animais. João cuida das árvores.”

Freire traz nessa estrofe o propósito da educação bancária, um ensino que visa apenas ensinar o educando a reproduzir e a memorizar as palavras sintéticas impostas pela cartilha. A educação opressora busca uma formação parcial do adulto, construindo objetos que se condicionam submissos ao educador, no qual são privados de pensar e agir criticamente sobre a sua realidade de trabalho, de ensino e de vida. Desse modo, a palavra “é depositada e não nascida do esforço criador dos alfabetizandos” FREIRE (2007, p. 54). Partindo disso, a Palavra deve nascer na práxis da humanização e a alfabetização é construída na cidadania e concretizada na libertação da conscientização do ser humano.

Segundo Gadotti (2002, p. 5), para Freire:

O conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a uma causa. O conhecimento bem imprescindível á produção de nossa existência. Por isso ele não pode ser objeto de compra e venda, cuja posse fique restrita a poucos. [...] conhecemos para **entender o mundo** (palavra mundo), **para averiguar** (certo ou errado, busca da verdade e apenas trocar idéias) e para **interpretar e transformar o mundo**. O conhecimento constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo. [...] O conhecimento é construído de forma integrada e interativa. Não é **algo pronto** a ser apenas “apropriado” ou “socializado”, como sustenta a “pedagogia dos conteúdos”, que insiste na memorização (de conteúdos). Conhecer é **descobrir e construir** e não copiar.

A educação libertadora faz brotar no adulto a semente do conhecimento. Esse saber, na Pedagogia Freiriana, é a chave que abre o portal para que os educandos sejam capazes de ler, interpretar e transformar o mundo, por meio da palavra, o educando passa a visualizar uma nova vida com conhecimento, descobrindo que com o trabalho muda

a sociedade e que é nele que se pode construir a sua história com as próprias mãos. Dessa forma, os alfabetizados da EJA são movidos pela esperança da sabedoria e, nessa práxis, são transformados pela libertação (SILVA, NUNES, 2016). Freire (2007, p. 55) apresenta a educação libertadora num texto que promove no educando o exercício de uma consciência crítica.

Pedro não sabia ler. Pedro vivia envergonhado. Um dia, Pedro foi à escola e se matriculou num curso noturno. A professora de Pedro era muito boa. Pedro agora já sabe ler, por isso, está feliz.

Vejam a cara de Pedro. Pedro está sorrindo. Já tem um bom emprego. Todos devem seguir o seu exemplo.

É no bojo da simplicidade das palavras que o autor ilustra a práxis da leitura e da escrita construída por um cidadão e mediada na ação-reflexão-ação, na qual o educando internalizou a sua ação sócio-histórica para, então, produzir o conhecimento. Sendo assim, não se trata de uma educação mecânica, na qual o aluno é um parasita da aprendizagem, memorizando tudo aquilo que o professor colocou, mas sim uma educação libertadora, em que o alfabetizando não é o objeto, mas o sujeito: o protagonista da sua história. Segundo Freire (2007, p. 116 e 117):

[...] Para a educação como tarefa libertadora e humanista a consciência é “intencionalidade” até o mundo. [...] Deste modo, a educação ou a ação cultural para a libertação em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente.

O método é um instrumento para humanização que conduz o educando para o caminho da sabedoria de modo a sensibilizá-lo para a transformação, visto que é por meio da intencionalidade que o educador busca despertar no adulto a ação do pensamento para o exercício da atividade humana, a fim de que ele possa adentrar no universo como um agente pesquisador. Deste modo, o alfabetizando é educado para a vida desde que é movido por uma educação libertadora (SILVA, NUNES,

2016). E, é nesse desvelar que é possível que o estagiário do curso de Pedagogia inicie seu processo de regência na relação teoria e prática.

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A observação e a participação no Estágio Supervisionado III se deu na Casa Paulo Freire, localizado em São Sebastião-DF. Essa instituição envolveu as características essenciais para a formação do licenciando do curso de Pedagogia: a relação teoria e prática. Para Ghiraldelli (2006, p.110), “ninguém educa ninguém, e também ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Partindo disso, o desenvolvimento da aula na Alfabetização de Jovens e Adultos se deu na relação dialética entre professor e aluno. O conteúdo da aula teórico-prática nasceu no círculo de cultura a partir da palavra geradora do dia: **MEIO AMBIENTE**. Compreende-se que é de suma importância a inclusão dessa temática no currículo escolar da EJA, tendo em vista que, nessa abordagem, o educador promove a contemplação dos objetivos propostos com a educação ambiental para formar sujeitos conscientes e capacitados a ingressar no mundo criticamente, de forma a vir a transformá-lo mediante a uma ação social.

A temática foi o fio condutor da aula, na medida em que abriu o espaço para o debate mediante a problematização, nascendo ali à construção do conhecimento. O conteúdo desenvolvido no círculo de cultura partia sempre da realidade do aluno, embasado no Método Paulo Freire. O estágio III levava ao desvelamento e ao ensinamento dos licenciandos cada vez maior sobre o método, haja vista que, é uma temática que leva em consideração o conhecimento do educando sobre o tema a ser tratado, dado que “o adulto vêm à escola já preparado por uma escola geral, que é a sociedade, o meio onde vivem” (Pinto, 2007, p. 61).

Observou-se que a maioria dos alfabetizandos está na faixa etária dos 45 anos e, portanto, possuem conhecimento em relação ao tema gerador: Meio Ambiente. Nota-se o quão é relevante o debate no círculo de cultura, desde que demonstra aspectos satisfatórios ao perceber a participação dos sujeitos na construção do conhecimento, por meio da autonomia que é bastante viva no contexto escolar.

A organização temática se deu mediante a seleção do conteúdo de Ciências Naturais com a integração do meio ambiente, natureza e sociedade. Sendo que dentro desse bloco houve a contemplação dos temas geradores: queimada, reciclagem, plantio, preservação ambiental, aquecimento global, natureza, coleta seletiva do lixo e ato infracional como, pichação.

Esses fatores da organização da temática são fundamentais na EJA, eles funcionam como conteúdos riquíssimos que promovem temas geradores capazes de levar a educação por meio da conscientização, assim, essa abordagem pedagógica de reciclagem, preservação, entre outros, leva à participação efetiva no círculo de cultura, no qual o discente passa a compreender os fatores que interferem na preservação do meio ambiente.

A autonomia do professor e do aluno era semeada por meio da problematização, o docente problematizando o assunto e sempre partindo das informações colhidas do contexto do alunado para que esse pudesse refletir sobre a situação apresentada. Essa organização temática trouxe uma estratégia que permitiu explorar bastante os alunos para que chegassem à palavra geradora “MEIO AMBIENTE”. Freire (1996, p. 22 e 28) salienta o papel da autonomia como uma ação formadora de um docente pesquisador:

Reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (...) ensinar, aprender e pesquisar lida com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-descendia” _ docência- discência _ e a pesquisa, indicotomizáveis.

À luz de Freire, percebe-se que se faz necessário que a alfabetização de adultos seja conduzida na relação teoria e prática, cuja solidificação é dada pela formação do professor pesquisador, que por meio da práxis desenvolve as aulas mediante o uso de metodologias, de didática e de recursos inovadores que promovem a participação de todos na construção do conhecimento, pois, “Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29).

Outro ponto importante é a tecnologia. É notório que o mundo vem sofrendo alterações com o uso da tecnologia, do desmatamento, etc., esse fator afeta a vida social e econômica da população, tendo em vista que há a busca para estabelecer princípios primordiais para o educando que se encontra à mercê da tecnologia e dos fatores ambientais, considerando o desperdício de água e de luz, a falta de coleta seletiva, a reciclagem, aspectos esses que não contribuí para a preservação do meio ambiente.

Sendo assim, o conteúdo abordado foi de grande relevância para a formação dos alfabetizandos, uma vez que atuou no princípio da conscientização. Desde que mediante a problematização realizada por meio do debate no círculo de cultura, era importante que os discentes se conscientizassem dos fatores que degradam o meio ambiente, bem como os elementos a serem tomados para uma mudança social nas suas vidas para que essa ação seja refletida na natureza.

De acordo com Gadotti (2001, p. 4), por meio da problematização, os adultos:

Buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizando-o. [...] Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limites, isto é, de obstáculos ao processo de hominização.

Gadotti enfatiza que o Método Paulo Freire é semeado pela problematização dos temas geradores que levam o educando a desvelar a sua realidade, dessa forma o conteúdo proposto pelas regentes proporcionou a possibilidade da construção do conhecimento para que os alfabetizandos pudessem colocar suas experiências, de forma que a partir dela os educandos pudessem identificar e diagnosticar os benefícios do meio ambiente, assim como os prejuízos que o impacto ambiental gera na saúde. Dessa forma, conseqüentemente, é trabalhada também a conscientização dos discentes para a preservação do meio ambiente, uma vez que o desmatamento acaba provocando a escassez de água e alimentos em alguns países, como também havendo a extinção de alguns animais por conta desse impacto ambiental.

No segundo dia de observação e participação na aula teórico-prática, a palavra geradora selecionada foi **TRÂNSITO**, tendo como conteúdo: os Temas Transversais, História e Geografia. Sendo que dentro desse bloco também houve a contemplação dos temas geradores: as leis, placas, cidadania e ética.

O tratamento dado aos temas transversais como forma de incluir no currículo escolar questões sociais nos faz repensar os conteúdos, a metodologia e a função social do conhecimento. A transversalidade proporciona temas como: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo. Partindo do ponto em que essa abordagem enriquece a metodologia e a didática na educação, devido a promoção da alfabetização, da construção e da ampliação do conhecimento relacionado à vida social da sociedade.

A autonomia dos professores e a relação com a teoria aprendida no âmbito da faculdade era vivente na prática pedagógica. Destacando-se pelo desenvolvimento da aula, que era ministrada e organizada por meio de uma pesquisa aprofundada. O problema apresentado na aula do dia indagou os estudantes a construir o conhecimento por meio da curiosidade. Para Ribeiro (2011, p. 169):

A **problematização** visa, por um lado, recuperar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em pauta e, por outro, provocar a necessidade de buscar novos conhecimentos para resolver o problema. O professor pode apresentar o problema por meio de uma questão aberta, que pode parecer a princípio simples de responder, mas que permita muitas possibilidades de solução.

Ribeiro salienta a importância da problematização na alfabetização de jovens e adultos. Cabe ao educador problematizar a palavra ao adulto para que ele participe da aula de forma ativa. O conteúdo abordado na aula, por meio da temática **TRÂNSITO**, visou atuar no princípio da conscientização, da ética e da cidadania. As abordagens trouxeram: código do trânsito; erros graves que são cometidos pelos motoristas e pedestres; lei seca; cadeirinha da criança e da sinalização; fatores que contribuíram para o processo de conscientização e transformação social dos alunos.

Os critérios de avaliação adotados na Casa Paulo Freire assumem um caráter formativo, periódico e diagnóstico. O processo de avaliação ocorre no decorrer da aula, por meio de atividades didáticas pedagógicas diárias, com o intuito de fornecer uma melhor aprendizagem para o aluno.

Ao final do Estágio Supervisionado III, concluímos que o licenciando de Pedagogia – no âmbito da sua prática, à luz do Andarilho da utopia Paulo Freire – pode avaliar a sua profissão como um mediador da aprendizagem, que propicia meios para que possa se questionar e se conscientizar para contribuir significativamente para a educação, aperfeiçoando a sua prática e seus saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visou demonstrar a relevância de Paulo Freire para a formação dos professores no estágio III realizado em 2011. Percebe-se que essa abordagem Freiriana se tornou fundamental para a formação desses licenciandos que estão ingressando na carreira, devido abordar aspectos que são primordiais para a construção do conhecimento de um profissional.

Percebeu-se durante a pesquisa de campo que a escola desempenha um papel essencial na vida de todo indivíduo, devido à viabilização da construção do conhecimento e à preparação desse ser para o mundo. Outro objetivo obtido com êxito foi o de permitir que os licenciandos associassem a teoria com a prática, pois, todo conhecimento construído no ramo acadêmico pode ser colocado em prática no estágio, proporcionando, assim, uma ação reflexiva por parte do educando.

O público adulto se diferencia da outra clientela por já ter uma certa vivência, de modo que no ambiente educacional é importante que o professor valorize essa bagagem cultural. Sem dúvida, o estágio III na Casa Paulo Freire é uma experiência única, é um convite para a Alfabetização de Jovens e Adultos com o Andarilho da utopia Paulo Freire. E, assim, foi um aprendizado que permitiu uma autoanálise do seu papel como professor (a) comprometido(a) com o educar, dado que a partir dessa vivência pode ser formada a trilha que se pretende

seguir, uma linha libertadora que valoriza seu alunado como sujeito da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa/ Paulo Freire.** 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para A Liberdade e outros escritos.** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa.** 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GADOTTI, Moacir. Simpósio Latino Americano de Pedagogia Universitária, 2001. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Ped_PF_2001.pdf.htm>. Acesso em 17 de julho. 2011., 14:30.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação Brasileira.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos: Proposta Curricular – 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2011.

SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da; NUNES, Maria Alice Melo. Um olhar sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo**, 2 ed. esp., 5, p. 50-58, mai. 2016.

PAULO FREIRE: A LEITURA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DIALÓGICO E EMANCIPATÓRIO A SERVIÇO DA DEMOCRATIZAÇÃO

Isis Gabrielli Secato¹¹

Jaqueline de Almeida Canedo¹²

Renata Pereira Vieira¹³

INTRODUÇÃO

Este texto estabelece um alinhamento com Freire (1990), o qual em sua concepção sobre a prática da leitura enfatiza que esta não deve ser meramente descritiva, levando o aluno somente à memorização, sem proporcionar-lhe o real conhecimento de algo. Da mesma forma, alicerçamo-nos em Ezequiel Theodoro da Silva (1999), que critica o que chama de “leitura simplista”, ou seja, aquela que despreza elementos fundamentais da leitura e diminui sua complexidade processual. Levamos ainda em consideração as ideias de Luis Percival Leme Britto (2016), o qual afirma que a leitura, enquanto prática social, não se limita à capacidade de decifração, pensamento que vai ao encontro das perspectivas defendidas nestas linhas, haja vista a ênfase dada à importância de uma leitura crítica que proporcione ao educando novos saberes e novas possibilidades de questionamentos acerca de sua realidade. Além disso, ao objetivarmos a construção de leitores críticos, posicionamo-nos contrários à estagnação docente, assim como faz Silva (1999), e consideramos que seja dever do professor amparar-se em um perfil democrático, preocupado em despertar nos alunos senso de capacidade crítica, curiosidade e insubmissão, conforme postula Freire (1990). Em resumo, portanto, este capítulo tem como objetivo geral dialogar com as teorias freirianas acerca da formação do leitor crítico e das contribuições dessa formação ao exercício pleno da democracia.

¹¹ Mestra em Letras. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Espírito Santo.

¹² Mestra em Letras. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Serra - ES

¹³ Mestra em Letras. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim - ES e da Rede Estadual do ES.

Para a composição deste trabalho, primeiro, delimitou-se o que/quem vem a ser leitor, depois, falou-se sobre como a leitura pode ser um instrumento tanto de democratização quanto de ‘desdemocratização’. Em seguida, enfatizou-se o papel do professor formador na construção de um leitor crítico, sem deixar de observar que a escola e que o próprio aluno formando também precisam assumir um papel para que essa construção se dê. Por fim, em nossas considerações finais fez-se eco à esperança de Freire de que a disseminação de uma educação engajada seja capaz de construir uma sociedade plenamente democratizada.

AQUELE QUE É LEITOR X AQUELE QUE LÊ

Para a elaboração deste estudo, vamos usar como base o que Britto (2016) diz sobre o que vem a ser Leitura:

O vocábulo Leitura corresponde, em seu sentido básico, à decifração e à inteligência de signos gráficos que representam a linguagem oral, estando as duas ações básicas de ler enunciadas nessa definição – decifrar e entender – de tal modo interligadas que uma implica a outra (BRITTO, 2016, p. 25).

Assim, podemos considerar que ao andar pela rua de uma cidade e se deparar com uma placa contendo a mensagem “Proibido jogar lixo no chão. Sujeito à multa”, a pessoa apta ao exercício da leitura tanto será capaz de decifrar a mensagem por trás desses signos gráficos como será capaz de entendê-la.

Em 2018, o site do Instituto Pró-Livro publicou uma matéria para divulgar um levantamento feito naquele mesmo ano pelo Banco Mundial que relatava que os estudantes brasileiros devem demorar 260 anos para atingir o índice de leitura dos alunos de países desenvolvidos, o título da matéria era: “44% dos brasileiros não leem, saiba como incentivar a leitura em casa”. A conclusão de que 44% dos brasileiros não leem foi obtida por meio de uma pesquisa divulgada em 2016 e intitulada “Retratos da Leitura no Brasil 4”, feita pelo referido Instituto. Segundo a pesquisa (2016), a metodologia utilizada considera leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Se levarmos em consideração o que nos diz Britto, podemos questionar a informação de que 44% dos brasileiros não leem, já que, desde que se

esteja apto à leitura, estamos sempre imersos no ato ler, uma vez que várias são as atividades cotidianas que nos remetem à prática da leitura.

Assim, conclui-se que grande parte da população brasileira lê, no entanto, não seria incoerente dizer que muitos desses brasileiros, embora leiam, não são leitores. Para entender esse aparente paradoxo, vamos mais uma vez recorrer ao entendimento de Britto (2016, p. 29), o qual explica que há duas formas de uso da escrita: “a forma pragmática, necessária à reprodução da vida no espaço cotidiano imediato; e a mais complexa, relativa aos valores mais formais, às ciências, às artes, à formação e ao estudo”. Às formas mais complexas, segundo Britto (2016), associam-se os textos cujos conteúdos e forma de organização transcendem o imediatismo e o pragmatismo, exigindo controle consciente da atividade intelectual. Por serem mais complexas, essas formas de uso da escrita acabam por gerar maior dificuldade, a qual é sentida por aqueles que tentam decifrá-las; segundo Britto (2016), isso resulta da forma como as pessoas interagem com o objeto da cultura, em particular com o conhecimento formal, e com as formas de inserção e participação social. Desse modo, chegamos à conclusão proferida por Britto (2016):

Assim, quando se afirma que pouco se lê e poucos são os leitores, se está considerando, ainda que imprecisamente, apenas essa segunda dimensão de ler, correspondente à ação intelectual, que se realiza pela interação entre sujeito (ou vários) com objetos culturais complexos inseridos em campos de referência organizados por sistemas distintos daqueles que se adquirem nas práticas cotidianas (BRITTO, 2016, p. 30).

Sendo assim, tomamos como coerente a ideia de que muitas pessoas no Brasil leem, embora não sejam leitoras. Nesse contexto, optamos por trabalhar com a perspectiva da formação do leitor crítico, considerando os alunos da Educação Básica como “leitores” por crermos que eles estão em formação (no sentido de constituição/ criação) para que um dia venham a ser verdadeiramente leitores críticos autônomos e posicionados sócio-politicamente.

Cabe ressaltar que, para desenvolver essa discussão, levamos em consideração o que Freire (1996, p. 14) nos diz em *Pedagogia da Autonomia*: “formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho

de destrezas”. Então, admitimos que a leitura, enquanto prática social, não se limita à capacidade de decifração (Britto, 2016), por isso, para além do mero ato de decifrar signos gráficos, trabalharemos com a formação do leitor crítico, o qual, ao andar pela rua e se deparar com uma placa que diz “Proibido jogar lixo no chão. Sujeito à multa” consiga decifrar o signo gráfico impresso, entender a mensagem transmitida de modo a agir coerentemente a partir dela e refletir que, entre outras coisas, em determinado lugar, foi necessário criar uma lei para que as pessoas não poluíssem a rua, mesmo que devesse ser de senso comum que essa ação é prejudicial ao meio ambiente e que bueiros podem ser entupidos devido a essa prática, causando transtornos à população.

A LEITURA COMO UM INSTRUMENTO DE (DES) DEMOCRATIZAÇÃO

De acordo com Luckesi, Cosma e Baptista (2001), desde o Período Colonial a leitura era um instrumento de divisão social entre os senhores e as pessoas escravizadas. Segundo eles:

A história da leitura entre nós, por conseguinte, se inicia com uma violenta discriminação: aos senhores era assegurado esse direito; aos outros, que nas suas culturas de origem certamente já o exerciam, era usurpado este mesmo direito, em nome da superioridade da raça dos que aqui aportaram como “descobridores e benfeitores” (LUCKESI, COSMA e BAPTISTA, 2001, p. 127).

Ainda segundo esses estudiosos da educação brasileira:

As discriminações continuam em relação aos sujeitos aos quais é reconhecido, na prática e não apenas nas leis, o direito de ler. Por ocasião do Segundo Congresso de Leitura do Brasil, em 1979, sob os auspícios da Universidade Estadual de Campinas, SP, o prof. Ezequiel Theodoro, em seu discurso de abertura, assim se expressava, criticando a atual situação de leitura no país: ‘Somente a elite dirigente deve ler. O povo deve ser mantido fora e longe dos livros. Os livros estimulam a criticidade e a transformação – elementos que vão contra o modelo de desenvolvimento proposto pelo governo (LUCKESI, COSMA e BAPTISTA, 2001, p. 29).

Em 1979, o professor Ezequiel Theodoro da Silva criticou a situação da leitura no país caracterizando-a como uma prática discriminatória. Quatro décadas depois, com o aumento do número de escolas e com a recente obrigatoriedade da educação no Brasil para crianças e adolescentes (regularizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em uma resolução de 4 de abril de 2013), poderíamos supor que esse fato tenha se modificado, já que a instituição escolar é um espaço automático de leitura. No entanto, especula-se que em diversas escolas do Brasil, a prática da leitura ainda seja discriminatória, fato muitas vezes alicerçado na disseminação de uma “leitura simplista”(Silva, 1999), empregada por muitos docentes. Isso pode ser exemplificado por meio da ação de poupar um aluno de leituras que podem ser consideradas difíceis, ou pelo fato de a leitura ser propagada por alguns professores como um mero ato verbal, sem que haja preocupação com as especificidades políticas do texto. Se essa prática for recorrente, se durante a vida escolar de um aluno nenhum professor desejar lhe proporcionar a expansão de suas habilidades e de seu repertório de leitura, como poderá esse aluno formar-se um leitor crítico? Com a adesão dessa perspectiva de ensino, nós professores estaríamos trabalhando a favor de um governo cujas ideias retrógradas e limitantes, questionadas por Silva em 1979, estão fortemente presentes em nossa atual conjuntura e tentam, sem meias palavras, propagarem-se pelo ambiente escolar¹⁴.

Freire (2017, p. 113) nos diz que “falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa”. Se nós, professores, podemos dar voz ao nosso público por meio do ensinamento da leitura crítica, então, que o façamos a fim de contribuir para um estado realmente democrático em que pessoas das mais diversas esferas sejam capazes, orientadas por seus conhecimentos críticos, de questionar qualquer usurpação da democracia.

Note-se que, a partir dessas considerações, não se objetiva sugerir que a formação de um leitor crítico seja capaz de resultar na transformação deste mundo em um mundo ideal, algo que está muito acima das capacidades de um professor formador. No entanto, consideramos coerente sugerir que um leitor crítico estará apto a questionar aquilo

¹⁴ Conforme se observa nos ideais do Projeto Escola sem Partido, que, entre outras coisas, assegura ao aluno o direito de gravar as aulas lecionadas pelo professor, o qual estaria impedido de proferir qualquer conteúdo a partir de um posicionamento ideológico (NOVA ESCOLA, 2019).

que lhe for imposto, principalmente quando algo lhe parecer injusto. Ao acreditar numa educação libertadora, proposta por Freire (1996), sugerimos o emprego dessa educação aplicada a partir da formação de leitores críticos como uma maneira de diminuir a opressão que há tempos se dissemina em nosso meio.

O PAPEL DO PROFESSOR, DA ESCOLA E DO ALUNO NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

A favor da formação do leitor crítico, admitimos ser primordial que o professor assuma seu papel crucial enquanto formador, tomando como instrumento suas aulas de práticas de leitura. Como forma de aportar na importância do leitor crítico e na postura necessária ao professor à configuração desse leitor, utilizamos os preceitos de Geraldi (2012), Freire (1979, 1990, 1992, 1996, 2017) e Silva (1999), este último, por meio de uma metonímia, deixa claro que a leitura (o livro) é capaz de proporcionar o surgimento de pessoas críticas, aptas a promoverem mudanças.

Ao enfatizar, nesse trabalho, a importância de uma leitura crítica, objetiva-se fugir de práticas de leitura que sejam redutoras. O conceito de leitura redutora, elaborado por Silva (1999, p.12), denota uma ação simplista e que “despreza elementos fundamentais da leitura diminuindo a sua complexidade processual”. Logo, falamos de uma leitura que não permite liberdade e construção de sentidos. O aluno está preso à mera repetição de palavras escritas em um repertório inquestionável e sem significação de mundo. Ao conceituar esse tipo de prática, Silva (1999) critica a estagnação docente, fazendo-nos refletir sobre o papel do professor e compreender que cabe a esse profissional assumir uma competência mediadora, sendo condutor de uma leitura qualitativa.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2017) faz a seguinte reflexão:

Há [...] um aspecto que nos parece importante salientar na análise que estamos fazendo da ação antidualógica. É que esta, enquanto modalidade de ação cultural de caráter dominador, nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes, os seus agentes são igualmente homens dominados, “sobredeterminados” pela própria cultura da opressão (FREIRE, 2017, p. 207).

A respeito do que Freire (2017) nos diz, acredita-se que a estagnação docente criticada por Silva (1999) nos ajude a constatar que muitas vezes o próprio professor é alguém dominado, agindo como veio condutor para a dominação de seus alunos. Sabe-se que a desestrutura de muitas escolas públicas acaba servindo de justificativa para que alguns professores optem por não operarem com elementos e espaços de leitura (Silva, 1999), no entanto, é necessário que esses professores enxerguem seu papel político e admitam que, ou eles passam a atuar na contramão dessa desestrutura, assumindo um perfil pesquisador, dialógico, resistente e humanizador¹⁵ ou a leitura continuará servindo para separar, no Brasil, dominados de dominantes. Logo, concordamos com Freire (1996, p. 26) quando nos diz que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão”.

É sabido que o processo de formação de leitores nem sempre é algo simples e prático. Silva (1999) chega a sugerir que exista uma “alquimia” por trás desse processo. Em suma, afirma-se que a motivação do professor em explorar e conhecer práticas não redutoras de leitura é de grande importância para a construção do conhecimento do aluno.

Importa ressaltar que um fato prejudicial à formação do leitor crítico diz respeito ao estudo descontextualizado da língua, o qual não proporciona ao estudante uma reflexão acerca dos sentidos que essa língua pode expressar em diferentes contextos de uso: cultural, social e histórico. Sobre isso, recorreremos às ideias de Geraldi (2012), o qual nos alerta que o próprio conceito de ensino da língua foi desviado, restringindo-se ao estudo de uma teoria da gramática e sendo propagado assim em muitas salas de aula do Brasil. Defendemos neste trabalho que devemos, enquanto professores, operar com a língua para além de uma perspectiva tradicional e gramaticalizada.

Dessa forma, é necessário que o exercício da leitura seja praticado como uma atividade colaborativa em que o professor preocupe-se em possibilitar a seus alunos meios para que esses consigam ler além do óbvio, praticando assim uma leitura com sentido, interativa e dialógica.

¹⁵ Na pedagogia de Paulo Freire há uma clara preocupação com uma educação humanizadora. Nesse sentido, Freire acredita no mundo socioculturalmente construído por nós, concebendo que estamos vocacionados para ser mais (Streck, Redin e Zitzkoski, 2010).

A respeito da leitura dialógica, leva-se em conta aqui o diálogo na visão freiriana (2017), o qual tem como premissa a palavra que está ligada à práxis, logo, a palavra verdadeira transforma o mundo. Para Freire, (2017) “o objetivo da ação dialógica está em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua aderência, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 2017, p. 237).

Retomando nossas considerações acerca da postura desejável a um professor formador de leitores críticos, evidenciamos que para Freire (1990, p. 23), “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Por isso, compreende-se que, no contexto de uma educação engajada, deve haver o empenho de um professor que também seja engajado. Espera-se, portanto, que o educador assuma seu papel político e fuja da neutralidade conveniente, assim como postula Freire (1990). É preciso atentar para o fato de que não ser neutro, não significa ser um manipulador, afinal, para Freire (1990), o contrário da manipulação é a própria participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que também são sujeitos. Assim, fazendo o professor o seu papel político, não poderá ele ser taxado de manipulador, já que sua postura estará operando para que seus alunos sejam libertados da manipulação.

Não é exagero afirmar que ser professor no Brasil há muito tem sido um ato de resistência, e, principalmente na atual conjuntura deste país, ou resistimos através da palavra consciente, ou estaremos formando, em vez de cidadãos atuantes, meros “papagaios” ou “vitrolas”, conforme reflete Silva (1999).

Acredita-se que a libertação de um povo perpasse inicialmente pelo desejo de mudança que ele manifeste. Para que haja desejo de mudança, não deve haver neutralidade. Por isso, se queremos mudar as mazelas a nossa volta, certos de que a educação é uma arma a favor das boas mudanças, precisamos, educadores e educandos, posicionar-nos criticamente.

Nessa perspectiva, apoiamos a disseminação de uma escola autenticamente formativa, que segundo Gramsci (1958) é:

[...]uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência e formação a mover-se dentro de uma bitola [...]. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não, uma escola de escravidão e mecanicidade (apud MOCHCOVITCH, 1988, p. 57).

Por meio das ideias de Freire (1990) e de Gramsci (1958), entendemos que a escola não pode se eximir de proporcionar aos alunos leituras que abordem temas políticos, constantes e atuais, contribuindo assim para a formação de leitores capazes de se contrapor a realidade a sua volta por meio de uma leitura crítica e engajada.

É importante mencionar que ao abordar a necessidade de uma educação política passível de desencadear desejos de mudança em nossos educandos, Freire (1996, p. 70-71) preocupou-se em dizer aos professores adeptos de suas ideias que “primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la”. Em tempos de divergência política e ideológica é preciso que o professor político e progressista vá para a sala de aula bastante consciente dessa possibilidade para que a ele não falte coerência diante das negativas que podem surgir, afinal, conforme postula Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992, p. 70) “ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo, dócil”. E mesmo que esse aluno impassivo demonstre uma recusa, cabe ao professor lembrar-se de que é papel do educador progressista e não omisso “propor sua leitura de mundo e salientar que há outras leituras de mundo, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela” (FREIRE, 1992, p. 112-113). Acima e independente de tudo, é preciso que o professor esteja bastante consciente e firme na ideia de que “se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p. 112).

Cabe ressaltar que, ao evidenciar um posicionamento político capaz de contribuir para práticas de leitura crítica, não se objetiva aqui desmerecer a leitura desarmada, que, no nosso entendimento, é aquela

em que o leitor lê pelo simples prazer, pelo gosto pela leitura. Acreditamos que toda leitura deva ser valorizada, desde as mais prazerosas às mais dolorosas. No entanto, defendemos que em todas elas, devemos incentivar nossos alunos a encontrar um ponto de representação da realidade ou ensiná-los a observar que algumas retratam a própria realidade. A partir de então, espera-se proporcionar aos educandos as ferramentas que lhes permitam compreender criticamente seu entorno e posicionar-se politicamente diante da realidade, o que, por sua vez, pode desencadear inevitáveis e necessários ideais de mudança.

Em *Pedagogia da Autonomia* é enfatizado que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablabá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). No contexto da formação do leitor crítico, é preciso que nós professores estejamos bastante atentos a essa premissa, para que não cometamos o erro do falso moralismo nem do desequilíbrio do “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Não é utopia querer mudar o mundo através da educação e da palavra, isso se chama esperança, segundo Freire (1992), do verbo esperar, que é construir diferentemente de esperar. É esperando um mundo mais igualitário para homens e mulheres que devemos lutar com um livro na mão: primeiro teorizando, depois agindo por meio da tentativa de conversão de nossos alunos em indivíduos com consciência crítica e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em “*A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*” (1990), Paulo Freire enfatiza que:

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (p. 17).

Assim, para quem a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1990, p. 11), vemos clara em Freire a ideia de que a leitura não é um mero processo de oralização. Segundo esse pensador da educação,

[...] 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, 1990, p. 21).

Retomando Silva (1999) e Freire (1990), podemos chamar de leitura crítica aquela na qual o aluno é instigado a interagir com o texto e a acionar seus conhecimentos, impressões e questionamentos, ou seja, é um conhecimento emancipatório do sujeito em contraponto à leitura redutora.

Não é idealismo inocente sonhar com uma educação e com um universo melhor que nos levem a uma humanização do mundo, no sentido de que as pessoas, onde quer que estejam, sejam tratadas e se tratem como humanos pensantes, livres e partícipes de uma sociedade que, para tanto, precisa ser democratizada de fato, afinal, segundo Paulo Freire (1992):

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando a desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1992, p. 99).

Sendo assim, estas linhas e as teorias que as cercam esperanças que é possível, por meio de uma educação engajada e humanizadora, fortalecer a luta por um mundo mais igualitário e oportunizador para todos.

REFERÊNCIAS

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 dar outras providências.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/doi1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abrilde2013-30037348>. Acesso em: 01 out. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura** – Biblioteca e formação [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2016. Recurso digital.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **44% dos brasileiros não leem; saiba como incentivar a leitura em casa**. São Paulo: 2018. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/ipl-na-midia/clipping/8566-44-dos-brasileiros-nao-leem-saiba-como-incen-tivar-a-leitura-em-casa-12-5-18>>. Acesso em: 29 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados; 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. — notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessário à prática educa-tiva. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. — Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LUCKESI, C.; COSMA, J.; BAPTISTA, N. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NOVA ESCOLA. **Entenda o “novo” projeto do Escola Sem Partido que tramita na Câmara**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>>. Acesso em: 21 out. 2019.

SILVA, José Ezequiel Theodoro da. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**.v. 17. Florianópolis: Perpectiva, 1999.

STRECK, D.R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed., ver. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

Nota: Este capítulo tem como base a dissertação de mestrado, defendida em 17 de Julho de 2020, por Isis Gabrielli Secato. O título da dissertação é **A Leitura Crítica como Mecanismo de Problematização da Violência contra a Mulher**.

CRÍTICAS FREIRIANA À “EDUCAÇÃO REMOTA”: PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES

Bruno Henrique Silva da Silva¹⁶

Cheliane Estumano Gaia¹⁷

João Batista do Carmo e Silva¹⁸

INTRODUÇÃO

Partindo da ideia Freiriana de que ao ensinar aprendemos e aprendemos enquanto ensinamos, em um movimento práxiológico, dialógico e didático, podemos entender que necessitamos construir práticas educativas que possibilite o exercício da liberdade, da participação, da autonomia e da criatividade. Principalmente em um período como esse de pandemia, marcado pelas práticas do ensino remoto.

O direito à educação de qualidade que possibilite aos educadores e educandos experiências de transformações sociais frente aos novos desafios no atual cenário torna-se o escopo de muitos educadores. Nesse sentido, nos cabe questionar: qual modelo de educação estamos experimentamos? E qual seria o melhor projeto de educação para a sociedade brasileira em tempos de pandemia?

Diante das indagações, considera-se, que é necessário primeiramente refletir sobre a concepção de educação que fundamentam nossas práticas educativas, defender a necessidade do contato professor (a) e aluno (a) para estabelecer o diálogo e compreensão dos conteúdos socializados. É preciso ter a responsabilidade com a vida nesse momento, sabemos que o isolamento é necessário, mas precisamos considerar as condições dos alunos (as) e dos professores (a), frente ao contexto atual, defendendo assim, os investimentos em políticas públicas de acesso as plataformas digitais considerando a realidade de cada um.

¹⁶ Graduando em Pedagogia pela UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia. Bolsista do Programa de Extensão Conexões de Saberes.

¹⁷ Graduando em Pedagogia pela UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho na Amazônia. Bolsista do Programa de Extensão Eixo Transversal.

¹⁸ Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação do Campus de Cametá da UFPA. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia.

Penamos que a concepção de educação vivenciada e defendida por Paulo Freire, constitui-se uma referência teórico-prática para orientar perspectivas de críticas ao atual modelo de ensino implementado, assim como, explicitar as suas contradições nesse momento histórico.

Com isso, abordaremos nesse texto as questões legais do ensino remoto, buscando explicitar as formas que o atual governo vem deliberando ações que desfavorecem a classe trabalhadora, no que tange o modelo de ensino remoto. Assim como refletimos sobre as contribuições das teorias freirianas para a superação de uma necropolítica que se instaura durante o período de isolamento e distanciamento social, ficando evidente as contribuições extremamente significativas para a superação de uma educação vazia, bancária e controladora deixada por Paulo Freire.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ELEMENTOS DE UMA NECROPOLÍTICA

Compreender o papel da educação nas nossas vidas é de suma importância, sendo que ao longo do tempo as formas de educar vêm se modificando e se reinventando com novas metodologias e práticas para a promoção do conhecimento científico. O homem em contato com outros homens educa e educa a si mesmo, partindo da teoria freiriana de que o diálogo com o outro é primordial para o processo de formação conjuntamente com a realidade de cada indivíduo.

O Estado também propõe estabelecer uma política de educação para garantir a liberdade dos cidadãos de forma democrática, no Art. 205 da Constituição Brasileira de 1988, “A educação, 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 [...]”. Entretanto, suas práticas explicitam profunda contradições referentes a essa perspectiva educacional.

A inclusão da educação como direito fundamental de todo cidadão contribuiu para a construção de uma escola de padrão básico. Não foi tão simples chegar até esse modelo de escola atual, que segundo Carneiro (1998), tiveram 8 constituições no País, desde 1824, 1892, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e de 1988, com isso apenas as de 1891, 1934, 1946

e 1988 foram votadas por representantes populares. A constituição de 1988 teve uma grande repercussão para uma escola pública e educação de qualidade.

No entanto, com a atual conjuntura política e econômica em nossos país os ideais educacionais tornam-se fragilizados frente a uma concepção de educação hegemônica de uma política que mortifica os ideais populares que não permite acessos de forma igualitária.

O Estado tem o direito de defender seus cidadãos, no entanto o que vemos é o atual governo que abusa de força ilegítima para barrar seus cidadãos a expressões de liberdade, a restringir o acesso de pessoas de camada menos favorecidas ao ensino e nega a participação das camadas populares nas escolhas dos rumos do país, tem uma política autoritária que fere e mata homens, mulheres jovens e crianças todos os dias pela falta de políticas públicas para as massas.

Pois, tendo como base os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2018), a região Norte ocupou um dos menores números com relação ao acesso à internet, com 72,1% se comparadas com as outras regiões, esse dado se distancia ainda mais quando nos referimos as áreas rurais, onde na região norte o acesso é apenas de 33,1% o menor entre as regiões. Diante disso, nos questionamos como as crianças e jovens da educação básica desenvolverão o processo de ensino e aprendizagem através de aulas remotas se o principal meio para acessar esses conteúdos apresenta inúmeros déficits principalmente nas regiões rurais, onde o acesso é quase restrito.

Essa diferença se acentua ainda mais se analisados os dados referente ao tipo de conexão, onde a conexão por banda larga fixa em área urbana foi menor na Região Norte com (54,5%), ou seja, pouco mais metade dos indivíduos não possuem acesso à internet de qualidade o que implica diretamente seu processo de aprendizagem durante a pandemia, pois, essa proposta aumenta ainda mais as diferenças existentes entre as camadas sociais. O que se torna mais preocupante se analisarmos os Estados da Região Norte, onde o Pará teve o menor percentual de acesso à internet por banda larga fixa, ficando com menos da metade do total (47,2%) em comparação aos demais estados.

Com base nos estudos de Araújo e Rodrigues (2012), observamos que o plano hegemônico de educação se volta a uma minoria que é beneficiária de privilégios. O plano que é pensado para a classe menos favorecida é negado o direito de estabelecer reflexões e posteriormente práticas sobre o seu trabalho e o seu papel na sociedade, isso revela que o regime capitalista nega os saberes adquiridos no processo formativo dos sujeitos na sua relação de trabalho, fazendo um controle social dirigido pela ideologia do capital que detém as riquezas.

O papel das escolas no processo de formação dos indivíduos além de socializar os conhecimentos universais produzidos pelos homens, tem a importante função social de formar sujeitos para a harmonia em sociedade e atuar sobre ela, saber resolver problemas, conflitos do cotidiano, e refletir sobre ele para solucionar problemas futuros. Partindo desse pressuposto, analisamos o cenário atual, durante a pandemia, e é na escola que boa parte do processo de formação acontece, a interação, comunicação, diálogo e troca de experiências com os outros.

Nesse sentido, as condições de acesso às tecnologias, bem como citado anteriormente desmascara a formação superficial dos sujeitos, mostrando mais uma vez a forma dualista de educação no nosso país. Frente as instituições particulares quem tem as condições para arcar com o ensino de seus filhos de encontro com as instituições públicas, consideramos adjacentes a isso as condições sociais dos educandos e a falta de políticas públicas às famílias de baixa renda que resultam em uma maneira periférica de viver.

Isso implica de forma sistêmica a relação dos indivíduos em sociedade, a falta de comunicação, de interação, de contato com o outro e de troca de ideias em que os alunos são submetidos, pois sem a mediação de um professor os educandos ficam a margem das desinformações, desinteresse e principalmente desmotivados da sua própria formação.

Compreende-se que o papel da educação enquanto caráter humanizador da relação com os outros e com a natureza em geral, gera o reconhecimento de si e da importância do outro, perpassando com os conteúdos disciplinares sejam movimentos intrínsecos de formação integral fazendo a percepção crítica da realidade. Com isso, retomamos

ao pensamento freiriano no sentido de que “qualquer que seja, contudo, o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria” (FREIRE, 1983 p. 25), e tal teoria, seja ela qual for surge de uma ação do homem no mundo, por tanto com as transformações de comunicação e relação com o outro, criamos novas forma de ver o mundo e atuar sobre ele de forma que resulte sua melhoria, sendo que cada ação que o homem tem sobre o mundo ele e tão somente ele arca com os resultados na prática.

Com isso as alterações econômicas eminentes resultam no colapso do atual sistema, o capitalista, que afeta diretamente os cenários sociais, políticos, culturais e educacionais. As formas de aprender algo se dá no contexto das tecnologias atuais, a educação remota, que está regulamentada na medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, resolução nº 102 de 19 de março de 2020, parecer do conselho Pleno/ Conselho Nacional de Educação de 28 de abril de 2020, ganha um novo significado, não substituindo o papel do professor em sala de aula, mas para a segurança do educador e do educando, assim como de seus familiares, nesse momento se faz necessário. Com bastante cuidado uma vez que considerando as condições de ambos, educador e educando, para manter as estruturas dialógicas de determinado assunto das disciplinas.

Com a atual situação, vários estudantes se voltam a aprender por meio virtual em plataformas digitais de ensino, havendo assim, fragilidades nesse método, uma vez que, não há o contato do professor e aluno para a compreensão dos conteúdos, sem falar que grande parte dos alunos vem de uma realidade que pouco tem acesso as tecnologias necessárias para poder acompanhar os estudos nas plataformas digitais, pois, boa parte dos alunos possuem o aparelho celular, que serve para acessar tais plataformas, mas mesmo assim, os recursos de internet são fragilizados, muitos não têm condições de arcar com os planos de internet, tanto móvel como de banda larga principalmente se falarmos da região amazônica onde os desafios são bem maiores para alunos e educadores como mostram os dados citados anteriormente.

Podemos entender que esse modelo de ensino, voltado para a educação básica, pode produzir uma forma de invasão cultural, pois

segundo Freire (1983) “o invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação.” (FREIRE, 1983 P. 26). Ao oferecer as aulas remotas e/ou a distância, não se observa a realidade dos alunos, não se vê a totalidade para o processo de formação. Tão somente o aluno como um depósito de informação que possa ser controlado que o professor distante não tem a certeza de que o aluno está ou não aprendendo tal conteúdo. Se torna uma forma de educação bancária, esse molde de educação não resulta em uma formação praxiológica, pois exporto isso, é preciso estabelecer uma via de mão dupla entre professor (a) e aluno (a), que de maneira rápida, repassa os conteúdos fragmentando a formação de novos sujeitos a atuar politicamente na sociedade.

Para tanto, diante do atual contexto, torna-se necessário pensar e repensar os diversos seguimentos que a educação tem tomado, com isso, elaboram estratégias afim de minimizar os efeitos que a atual conjuntura implica nas vidas de milhares de alunos da educação básica. No entanto, as estratégias de ensino remoto, por mais importantes que sejam, têm limitações onde fragilizam o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente a formação que esses sujeitos recebem, onde os mecanismos não atendem a todas as crianças e jovens brasileiros da mesma maneira, visto que o principal meio para usufruir dessa proposta é através do acesso à internet, toda via, a mesma se dá de forma desproporcional, aumentando ainda mais as desigualdades educacionais já existentes, visto as formas como essas tecnologias são distribuídas e principalmente as demandas de acesso.

Pensar em uma educação contra hegemônica diante desses novos modelos vem desafiando pesquisadores da área da educação. Segundo Freire (1983) Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante.” (FREIRE, 1983, p. 35). Nesse sentido, as implicações de um novo modelo fragmentam os sujeitos, assim como barateiam os custos educacionais, tornando assim uma maneira viável para o governo, visto que a crescente onda de tecnologias na educação, surge como uma forma atrativa, pois os alunos estudando em casa é menos gastos com transporte, merenda, entre outros serviços essenciais para a manutenção das instituições de ensino.

Nesse contexto é preciso pensar em ações que resultam o direito a uma educação de qualidade para todos, principalmente as condições das classes menos favorecida. Segundo Gadotti (2012) “a educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas”. Nesse sentido, precisamos ir contra o projeto hegemônico que visa educação de qualidade para as elites e buscar bases para ampliar o acesso e as condições das classes menos favorecidas das tecnologias educacionais.

Sendo assim, percebemos que os grandes avanços educacionais no ramo da tecnologia, e principalmente com a proposta do ensino remoto de alguma forma veio para deixar as lacunas educacionais mais evidentes, uma vez, que quem sofre as desigualdades se mostram mais presentes no campo educacional e principalmente nas escolas públicas de ensino na qual não possuem suporte para oferecer um a educação de qualidade frente ao cenário pandêmico ao qual nos encontramos, sem falar nas visíveis desigualdades presentes e evidentes entre os alunos dessas escolas que se encontram a mercê das políticas públicas.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A VIDA: PERSPECTIVA DO LEGADO DE FREIRE PARA CRÍTICA DAS CONTRADIÇÕES DA NECROPOLÍTICA

Para compreendermos o papel da educação na vida do homem, iniciamos essa sessão explicitando que segundo Freire (1979),

Assim, como não há homem sem mundo, e nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem mundo – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, [...], implica a transformação do mundo, cujo produto por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. E portando, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve a sua ação – reflexão [...] (FREIRE, 1979, p. 08)

A educação é liberdade, é política, é autonomia para formar sujeitos que compreendam a realidade, e por sua vez, atue sobre ela. Formar sujeitos que demandam a autonomia para impor, expor e realizar ações que dialoguem com a melhoria e bem feitoria da sociedade, os tempos atuais, nos mostra que cada vez mais os avanços na camada

educacional vêm sendo descuidado, desordenado desconsiderando a realidade de quem preenche as vagas de escolas públicas de ensino.

Uma educação hegemônica instaurada nos princípios liberais, conservadores, elitista e fragmentado, gera pessoas sem autonomia sobre suas próprias vidas, sem exercer a sua função política de liberdade, impedidas de expor sua cultura, sua identidade. A educação, escolarização, alfabetização para além do elementar faz-se necessário nesse momento de Pandemia e isolamento social, precisando assim, de educandos que vão além dos reconhecimentos de signos e possa ver através do seu significado, tonando - se pensadores, criativos, reflexivos capazes de transformar o mundo a sua volta, de dialogar com ele e fazer parte dele.

Assim sendo, as formas de estudar de maneira remota, nos traz uma nova atitude frente ao processo de formação dos educandos que nos preocupa imensamente a deliberação de depósitos de informações que fogem de uma educação emancipatória que discordam e desassociam da educação multidimensional, pautada na ideia de interagir em níveis e planos diversos da sociedade, e principalmente nos movimentos sociais capazes de se comunicar com a sociedade civil; Multirreferencial, ir além do aprender a ler e escrever, mas de uma formação que abranja questões de gêneros, direitos humanos, questões ambientais, questões políticas, da arte, da filosofia, do refletir para ações que dialoguem com a estrutura social e planejem junto com ela; E principalmente de uma educação integral, que abra caminhos para o diálogo e a prática vivida em seu contexto, para a construção de sujeitos sociais potencializando a sua participação política, solidaria, pedagógicas, populares e transformadoras.

O pensamento freiriano que parte da linha do diálogo e a práxis formadora dos sujeitos, estimula que as novas relações sociais e a forma de educar tomam rumos e diálogos mecânicos, é preciso que estabeleçamos meios de utilização adequada das novas tecnologias informacionais, para que estas não tomem o lugar do contato com o outro. Segundo Freire (1983) “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 sentido, as relações mecânicas fragilizam o processo de reconhecer no outro a própria forma de afetividade, isso implica diretamente na formação que

se volta na individualidade e meritocracia, além de criar formas de ver e agir no mundo de superficiais negligenciando a reflexão de suas ações desconsiderando as múltiplas realidades que existam ao redor. A necessidade da teoria e prática se faz necessário principalmente para reconhecer em si a educação para a liberdade e emancipação para refletir, dialogar e atuar sob as contradições da realidade.

Revela-se assim, uma contradição nas práticas de educação remota, pois a ideia freiriana como base de uma educação para a autonomia, liberdade, relação, reflexão - ação é um caminho para aproximar esses alunos a analisar a realidade e não aceitar a promoção do saber como simplesmente algo a ser apenas absorvidos e acumulando dados disciplinares pronto e acabado. A realidade exige uma postura mais crítica, mais aguçada para criar condições de aprendizado mais amplo e comunicativo. A participação do professor que forma as possibilidades de os alunos compreenderem a realidade, ter consciência do seu papel é fundamental para traçar mecanismo que entrelaça-os a uma nova perspectiva de ações e reflexões, pois segundo Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 13).

A ideia de uma educação que dialogue com as camadas populares para formar outros agentes de transformação vem sendo negada pelo atual governo, que implementa uma necropolítica, que limita recursos e aumenta cortes nas camadas educacionais, um exemplo disso são as aulas remotas, que do ponto de vista material, os alunos estão fora de alcance, principalmente os que não tem acesso aos aparatos tecnológicos de rede, assim compreendemos que a educação se faz em uma via de mão dupla professor (a) – aluno (a) que se relacionam trocando informações para uma prática de liberdade de comunicação.

As ideias freirianas de uma educação que vá além da sala de aula, mostra que é necessário pensar todas as facetas da educação remota, para que no futuro não possamos sucumbir a ideais políticos que desrespeitam o papel da educação e o papel do educador na sociedade. Pois, o professor é também aquele que ajuda no papel democrático dos seus alunos, através das ações políticas e culturais fundamentais para uma formação integral e autônoma dos envolvidos. No entanto, torna-se

necessário pensar de que forma tais concepções serão desenvolvidas diante do modelo proposto, onde fragmenta todas as ideias emancipatórias de uma educação voltada para a criticidade de seus envolvidos.

Fazendo com que os (as) aluno (as) busquem formas de se ver no mundo e fazer parte dele, ter consciente de sua classe e lutar junto dela para melhoria da sociedade, e essa a educação que lutamos todos os dias para ações que viabilizam nossa entrada para uma nova concepção de educação humanística, sem controle hegemônico, uma educação que se volta para a emancipação, e não somente para o mercado de trabalho.

Assim, ensinar é uma especificidade humana que assumi o compromisso de pensar, analisar, construir, refletir, agir e transformar a vida de si e para si com relação aos outros, não de sumo egoísmo, mas melhorando a vida de cada um em sua comunidade expandindo seus interesses para além de uma sala de aula.

A Educação freiriana, mostra que devemos exercer a política e o compromisso com a sociedade, no entanto, diante das exigências impostas por uma nova forma de “dar aula” há uma redução da qualidade em que os alunos são submetidos. O esvaziamento, esfriamento para uma nova concepção de educação social, vista as demandas de acessos.

O legado de Paulo Freire sobre a compreensão da pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, nitidez quanto a ideia da liberdade que só adquire integral significação quando dialoga com a luta dos homens por liberdade. Tal liberdade pode ser adquirida através de uma educação que reconheça seus agentes de mudanças e estabeleça comunicação com eles, ouvir e ser ouvidos para que mais pessoas almejam a consciência de classe lutando por liberdade não para oprimir, mas sim para sair da condição de oprimido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ensinar na perspectiva freiriana nega as ações que desumanizam os sujeitos. Defende uma educação como prática de liberdade, como exercício de autonomia e de conscientização. Defende uma educação que problematize a realidade dos educandos e dos educadores.

São inúmeras as perspectivas geradas pelos recursos tecnológicos atuais, que tem subsidiado as aulas remotas, mas faz-se necessários que essas tecnologias sejam inseridas em estratégias pedagógicas onde os saberes construídos pelos alunos em suas comunidades possam dialogar com os conteúdos desse ensino. E para que a educação se torne humanizadora, essa ligação é necessária, o professor longe da realidade concreta não objetiva o conteúdo de forma que abra a reflexão das condições de vida dos alunos.

A pedagogia freiriana faz essa relação, para poder está mais próximo dos alunos e compreender a sua realidade para refletir sobre ela e traçar mecanismos de mudanças.

Com isso, revela-se uma contradição, considerando que as aulas remotas se tornam vazias sem o diálogo, sem a comunicação do professor (a) e aluno (a), sem a problematização do real, sem a perspectivas teórico-práticas que potencializam a práxis. Perdemos a essência da educação, quando do outro lado a preocupação maior se dá na realidade dos alunados que são bombardeados por informação diversas de todos os lados.

Portanto, o projeto de educação hegemônico pautado em uma concepção de educação como uma mercadoria que busca a manutenção do sistema capitalista, forjada em meios curriculares e políticos que formam para a subserviência vem se fortalecendo nesse contexto de pandemia e isolamento social.

Historicamente a educação pública e gratuita no Brasil vem sendo conquistada com muita luta, lutas coletivas, lutas de empregadas domesticas, lavradores, ribeirinhos, quilombolas, pedreiros, faxineiros, agricultores, trabalhadores informais, etc. Nossa reflexão é que no período da pandemia a escola pública de educação básica e gratuita deixa de ser assim quando não considera as questões de toda uma classe menos favorecidas, que não tem acesso as plataformas digitais de ensino, ensino remoto e/ou a distância, para se manter em ritmo de uma formação de qualidade técnica, política e social. O projeto hegemônico de educação não considera que a falta de políticas públicas influencia diretamente na educação destas pessoas.

O retorno de debates e as lutas faz-se mais do que necessário nesse período, para ouvir a comunidade, como um importante passo para enfrentar os desafios da educação pós pandemia. O papel e próta-

gonismo de cada um é importante nesse movimento de uma educação de qualidade no sentido de relações dialéticas, é sabido a necessidade de expor os problemas antigos e atuais sem passar por cima ou ficar a apenas no desuso de melhoria, é na prática, na ação-reflexão-ação que podemos construir um projeto de educação que forma os cidadãos que possam intervir de maneira positiva e satisfatória na sociedade.

Nesse sentido, é preciso pensar um projeto de educação que considere a realidade dos sujeitos e pensem juntos com eles para implementar ações que viabilizam a emancipação dos mesmos, um projeto contra-hegemônico, que busque a liberdade, criticidade, reflexão e diálogo. Segundo Freire (1983), “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 1983, p. 28). Sendo assim, voltamos a ressaltar a importância da dialogicidade para enfrentar os desafios atuais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo de Lima; MAUÉS, Maria auxiliaadores; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Formação de trabalhadores, educação, hegemonia e contra – hegemonia**. In: Educação e desenvolvimento regional: desafios e perspectivas / UFPA – Campus universitário do Tocantins/Cametá. Organizadores Cezar luís Seibt; José Pedro Gaia oliveira e Doriedson do Socorro Rodrigues Cametá: Cuntins, 2012. 258 p. ISBN: 978-8563287-06-9.

BRASIL, Diário Oficial da União – DOU – **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020**. Publicado em: 01/04/2020 | Edição: 63-A | Seção: 1 - Extra | Página: 1.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**: artigo a artigo. 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª edição. Paz e terra. Rio de Janeiro, 1979.

----- **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 93 p. (O Mundo, hoje, v. 24).

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

GADOTTI, Moacir. **EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.** Revista Diálogos / Pesquisa em Extensão Universitária – 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br> , acesso no dia 05 de maio de 2020.

IBGE. Pesquisa **Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 18 de junho de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto¹⁹

INTRODUÇÃO

Quando nos dispomos a pensar o mundo em que vivemos e a realidade dos adolescentes a quem ensinamos e com quem aprendemos, percebemos que eles e elas estão imersos em um cotidiano midiático, imagético, marcado por um tempo rápido, em que as informações são muitas e, por diversas vezes, descartáveis. Sabendo disso, não raro, encontramos turmas em que os educandos nos questionam sobre o porquê de estudar História. Afinal, para que saber do que passou?

Não foi diferente conosco na cidade de Tibau do Sul, Rio Grande do Norte. Assim que chegamos à escola, nos deparamos com indagações desse tipo. Afirmações de que não suportavam História, ou não sabiam o sentido de estudar aquilo, ou até mesmo o próprio sentido de estar na escola.

Diante de situações como essas, as ideias freirianas vêm em nosso auxílio, pois nos colocamos a pensar também sobre o que ensinar e como fazê-lo para que esse ato tenha algum sentido para os nossos educandos. Ou seja, somos impulsionados a refletir sobre nossa *práxis*, sobre nosso fazer, sobre aquilo que cremos e defendemos enquanto educadoras e educadores progressistas que nos dispomos a ser.

Sabendo da recusa de alguns em aprender o que supostamente lhes ensinamos, não nos cabe apenas impor nossa vontade, pois assim seríamos contrários às nossas aspirações e este seria o início de uma relação conflituosa e, possivelmente, pouco produtiva em termos de conhecimento. Isso porque, segundo Freire (2006), “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

¹⁹ Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo – DPEC, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Então, para estarmos coerentes com nossa perspectiva de ensino/aprendizagem, era preciso construir uma visão de História que não estivesse distante deles, que não pertencesse apenas ao outro, que não fosse sinônimo de inércia e fatalismo. Cabia fazê-los perceber que “[...] não há cultura, nem história imóveis” (FREIRE, 2016, p. 16), e, mais que isso, que a História não pertence apenas a um grupo, pois mesmo os historicamente “excluídos da História” (PERROT, 2017) dela fazem parte e não têm futuro determinado.

Iniciamos a docência no município de Tibau do Sul com diversos desafios, mesmo tendo lecionado em outras escolas públicas e cultivando o apreço por construir práticas voltadas à educação popular, nos deparamos lá com outras realidades, outros modos de ser e de viver. E, diante dessas diferenças, mais importante que perguntar o que ensinar, fosse talvez questionar a quem e onde ensinar.

Em Tibau do Sul só existe uma escola pública de Ensino Médio, a Escola Estadual Professor José Mamede. Os jovens dos diversos distritos da região são todos atendidos por aquela instituição, que possui mais de 50 anos de história e foi fundada inicialmente como uma escola primária, tendo à frente seu atual patrono. Passados os anos, a escola se modificou, alterou seu público e continua sendo de suma importância para assegurar educação formal aos adolescentes e adultos da região, funcionando em três turnos. Apesar disso, mantém uma debilitada instalação física, com reduzido número de salas de aula, apenas um laboratório de informática (praticamente sem uso devido às precárias condições), um pequeno pátio central e algumas árvores dispostas em um enorme terreno.

Sem dúvida, aquela escola, de onde é possível ainda sentir o frescor do mar, tem muitas histórias e memórias, desempenha papel fundamental na cidade, mas ainda não conta com a devida infraestrutura. Situação que se repete por muitas escolas de nossa rede de ensino, infelizmente.

Chegar àquela nova cidade, àquela novo emprego e àquela nova escola, fez-nos sentir como alguém de fora, que falava demasiado rápido (na visão dos educandos), que por vezes tinha um ritmo muito acelerado e pontualidade que causava desconforto. Era notório, precisávamos

conhecer aquele povo, ou povos, tendo em vista tantas diferenças. Ali, precisamos realizar esforços e desenvolver estratégias para compreender o funcionamento da escola, a linguagem dos educandos, o ritmo do lugar. Pois, para nós, parecia inviável lançar inúmeros “conhecimentos padronizados” sem saber com quem nos comunicávamos. E, mais que isso, como traçar objetivos para pessoas que lhes são desconhecidas? Nossos objetivos são, ou devem ser os mesmos? Todos os educandos precisam das mesmas atividades, dos mesmos temas? Supondo uma resposta negativa, passamos à busca por desvendar aquela comunidade e desenvolver um ensino de História que fosse além da reprodutibilidade de informações, marcos e datas, que fosse capaz de promover um diálogo sincero.

Mas como conhecer, promover o diálogo, colocar-se mais próximo do outro? Seguindo as orientações de um outro professor, Alessandro Portelli (2016), que já nos auxiliava na pesquisa acadêmica, nos pusemos à escuta, à troca, pois, segundo ele, “[...] é a abertura do historiador para a escuta e para o diálogo, e o respeito pelos narradores, que estabelece uma aceitação mútua baseada na diferença, e que abre espaço narrativo [...]”. Assim, aos poucos, a confiança chega e podemos estabelecer o diálogo.

AS RODAS DE DISCUSSÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Certamente, seguindo a perspectiva freiriana, não basta apenas “depositar” conteúdos nesses educandos. Não é suficiente levá-los a memorizar acontecimentos, mesmo que julguemos sê-los importantes, ou que façamos uso de nossa boa-fé para “passá-los” com o maior rigor científico. À educação pautada nos princípios de liberdade, defendidos por Freire em obras como *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e reafirmados em outras, como *Pedagogia da Esperança*, não cabe apenas transmitir conhecimentos acumulados historicamente pelas ciências de referência, embora haja autores que assim compreendam a disciplina escolar, como “transposição didática”.

Para nós, a História, enquanto disciplina escolar, vai além dessa transposição, ela produz o que Circe Bittencourt (2011) nomeia de “saber próprio”, ou seja, na escola construímos com nossos educandos

um conhecimento histórico próprio, para além do que está definido e produzido pela História Acadêmica. E mesmo os conteúdos a serem ministrados não precisam estar engessados apenas ao que é exigido formalmente. Do contrário, eles precisam dialogar com as vivências, com os saberes, com as “leituras de mundo” que os estudantes possuem. Concordamos ainda com Bittencourt (2011) quando ela afirma: “A seleção de conteúdos escolares [...] depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos específicos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores [...]”.

Desse modo, para que pudéssemos saber o que e como ensinar naquela instituição foi preciso nos esforçarmos para conhecê-la, para compreender sua “cultura escolar” (JULIA, 2001), o cotidiano de seus educandos e educandas. Foi preciso que nos lançássemos ao diálogo, a essa via de mão dupla que nos permitisse conhecer e ser conhecidos, que nos levasse ao outro e, para tanto, era preciso uma postura de aproximação e respeito, pois, como diz Freire (2013): “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”.

Por isso mesmo, durante os dois anos que ficamos naquela escola (2017 e 2018), as aulas iniciavam sempre com uma roda de discussão. Tal proposição provocou uma estranheza inicial. As primeiras aulas não começavam com um conteúdo do livro didático, o que inquietou muitos que questionavam quando começaríamos a ver os “conteúdos de verdade”.

As primeiras aulas foram dedicadas a saber quem eles eram, onde residiam, o que faziam e por que estavam ali. Tais perguntas causaram indisposição em alguns e resistência em outros. Só aos poucos eles e elas foram se encorajando e tomando a palavra. Depois de passar pelas 10 turmas (o que é um dos entraves à nossa educação, possuir aulas de 50 minutos e uma sirene interrompendo cada uma delas, bem como o raciocínio de qualquer ser pensante), fomos percebendo termos específicos como: beiradas, Sibaúma, Tibau, Pipa e tantos outros. Mas estes foram os que mais nos inquietaram, porque serviam também para definir identidades e preconceitos.

As falas dos estudantes quebravam totalmente nossa forma de pensar, de ler aquela região. Para nós, Tibau do Sul era todo ele a mesma coisa e não entendíamos por que havia na estrada tantas placas, com nomes de tantos distritos, pois mal entrávamos em um, já chegávamos a outro. Pensávamos que todos e todas presentes em sala eram simplesmente, tibuenses, mas este era um dos enganos de uma mente urbana, criada em uma cidade de médio porte e sem qualquer relação direta com pequenas comunidades.

Para aqueles estudantes, ou para sua maioria, a lógica não era a nossa. Havia os que habitavam o centro, a própria Tibau, e que gozavam, em geral, de uma condição mais abastada. Havia ainda os que viviam em Pipa e dispunham de status diferente conforme fossem nativos, ou vindos de outras regiões do país e do mundo. Tinha ainda os que residiam nas “beiradas”, termo que demoramos mais a compreender, eram os que estavam em distritos à beira da estrada. E ainda os que viviam em Sibaúma, região de remanescentes quilombolas. Percebíamos através do diálogo que aqueles oriundos das “beiradas” e de Sibaúma costumavam ter entre os colegas um *status quo* reduzido, e, não raro, uma autoestima fragilizada.

Percebendo situações como essas e a esquizez de alguns em se pronunciar, às vezes até alegando “não saber falar”, mesmo estando no Ensino Médio, reafirmamos em nós mesmos a necessidade de desenvolver práticas que motivassem o falar, o discutir, o debater, inclusive e principalmente a realidade em que viviam. Não se tratava de abandonar os conteúdos convencionais do ensino de História, mas de partir do que eles e elas já tinham, já sabiam e podia motivar a abertura de cada tema pensado para a disciplina.

Assim, as aulas sempre começavam com questionamentos, com algumas perguntas que suscitavam discussões, para aos poucos irmos introduzindo mais alguns conhecimentos sobre o tema, tanto através de explicações, uso de imagens, como também a partir de leituras feitas individualmente e depois compartilhadas. Enfim, fazendo uso de diversos procedimentos e linguagens, buscávamos provocar a inquietação, mesmo assim havia resistências que, não raro, costumavam estar presentes em educandos de regiões tratadas como periféricas. Notamos, então, que

era preciso tocar naquela questão, a fim de assegurar o fortalecimento dos laços de identidade e do respeito dos demais, mas como fazer isso? Que estratégias utilizar?

SOU DE TERRA DE QUILOMBO

Usaremos aqui como exemplo uma estratégia realizada nas turmas da segunda série do Ensino Médio. Ali, em nosso planejamento anual, propúnhamos trabalhar o mundo moderno, a colonização das Américas, indo (ainda em uma sequência cronológica) até o século XIX no Brasil. Esses conteúdos eram abordados a partir de temas, como: o papel das mulheres em sociedade, as relações étnico-raciais e o mundo do trabalho. Então, considerando o tema das relações étnico-raciais e o recorte do período colonial, pensamos em incluir a discussão acerca da formação dos primeiros quilombos no Brasil, mas partindo de um link sobre como foi criado e organizado o distrito de Sibaúma, remanescente de quilombo.

Nossa intenção era, a partir da realidade deles, conhecer um pouco de como vivia e se organizava a região no passado e também em nossos dias. E, através das rodas de discussão (que aos poucos foram se assemelhando muito mais aos círculos de cultura), promover uma discussão acerca de identidade, racismo e convivência com a diversidade. Mas, quando anunciamos em uma das turmas que trataríamos dos quilombos, já quase no meio do ano letivo de 2018, quando estavam bem habituados às rodas e ao debate, um dos educandos nos surpreendeu com a seguinte fala: “se for pra falar de quilombo, eu não fico. Sou de terra de quilombo e estou cansado disso”.

Ora, até aquele momento, depois de um ano e meio lecionando na escola e convivendo na comunidade, não tínhamos percebido tal reação entre os que viviam em Sibaúma. Geralmente, o olhar, ou os comentários, desdenhosos vinham de outros, dos que estavam em áreas tidas como centrais, mas não dos que ali habitavam. Busquei explicar o objetivo da discussão, mas o educando, mostrando-se bastante incomodado, deixou a sala, voltando após alguns minutos e se mantendo em absoluto silêncio, o que não costumava ser característica sua.

Não o forçamos a falar, respeitamos seu espaço, mesmo sem entender inicialmente o que se passava. Mas não interrompemos a discussão. Explicamos qual era o objetivo e nos lançamos em perguntas sobre viver e ser quilombola. Nos deparamos com depoimentos genéricos de uns, com afirmativas preconceituosas de outros, mas também com falas empoderadas de alguns.

Tendo feito essa discussão inicial, apresentamos um recorte do filme “Quilombo” e comparamos com um fragmento de texto presente no livro didático. Percebemos que não havia um padrão para a organização quilombola, nem mesmo uma única temporalidade ou origem. Observamos um mapa do país com a distribuição desses quilombos no início desta década. A discussão sobre o tema levou quase duas semanas de aula, ou seja, quatro horários de 50 minutos. Mas, mesmo com esses momentos, aquele educando seguia em silêncio.

Em seguida, propusemos que fossem às suas comunidades e ouvissem os mais velhos para buscarmos entender suas memórias sobre Sibaúma, e a forma como a percebiam. Antes disso, realizamos uma breve oficina sobre a produção de vídeo-selfie, para que, depois de conversar com os moradores, pudessem produzir um material em audiovisual e compartilhar com a turma.

Quase todos, inclusive o educando que se mostrava tão avesso ao tema, se envolveram na atividade. Os vídeos foram gravados e editados, uns com mais afino, outros menos elaborados, alguns apenas para assegurar alguma “nota”, mas muitos o fizeram. Pensavam, no entanto, que apenas iriam nos entregar e pronto, estava acabado o trabalho. Surpresos ficaram ao saber que não deveriam simplesmente entregar a produção, mas compartilhar com os demais.

Em meio a algumas reclamações, os vídeos começaram a ser exibidos e pouco a pouco eles e elas foram se encorajando a mostrar o que conseguiram. Com receio do crivo alheio, um disse logo: “olha, não sei se isso é verdade, mas é o que minha vó disse”. E durante alguns dias, conhecemos algumas avós, parentes, Marias, Joãos, ou narrativas mediadas pelos próprios educandos e discutidas e comparadas aos textos e vídeos que tínhamos trabalhado anteriormente.

Ao final de algumas semanas, percebemos que o tema havia se alongado mais do que o previsto e, mesmo contrariando um planejamento inicial, ficamos felizes com o resultado. Pois mais preocupados do que com a técnica e a estética dos curtas, estávamos com o debate que eles suscitaram, com as denúncias de que havia, sim, no interior da escola, atitudes preconceituosas, com a pronúncia de que aquilo não podia ser silenciado, mas sim combatido, e, principalmente, com a fala. Sentimos o quanto aquela prática tinha sido positiva e necessária, quando alguns educandos nos procuraram em particular e compartilharam o quanto aquelas aulas tinham feito eles entenderem quem eram e se orgulharem disso.

Mas, para além de produzirem e compartilharem entre nós os resultados, nos sentimos instigados a ir além. Naquela ocasião, estávamos envolvidos com a leitura de Portelli e um dos pontos altos de seu livro *História Oral como arte da escuta* (2016) é justamente o retorno social. Para esse autor, quando entramos em contato com uma comunidade, um grupo, e ouvimos suas memórias, precisamos lhes retornar com o resultado do trabalho feito. Diante disso, pensávamos como tornar público para a comunidade o que esses e essas estudantes fizeram.

A resposta viria como um *insight*, seria em nossa Festa do Sabugo. Já passado o São João não havíamos comemorado ainda com os estudantes, que muito nos cobravam pela festa, e com a comunidade (muito participativa nas atividades da escola). Então, lançamos a ideia de fazer uma Festa do Sabugo, comemorada em julho, após os festejos juninos. Porém, esta não seria uma festa convencional, só com comidas típicas e música. Seria uma festa para mostrar o que nossos educandos faziam dentro e fora da escola, para explorar seus talentos e para trazer os talentos da comunidade.

Iniciamos os preparativos e abrimos um espaço para expor alguns vídeos produzidos pelos educandos e educandas, um sobre Sibaúma e outro sobre os mitos da cidade. Este último foi resultado de outro trabalho desenvolvido com as turmas da primeira série no início do ano letivo, para abordar o imaginário das comunidades em Tibau do Sul, fazendo uma introdução ao estudo de História. Além dos vídeos, abrimos espaço para que os estudantes pudessem apresentar danças,

ou demais produções relacionadas aos festejos juninos e convidamos grupos da comunidade para apresentar-se também. Tivemos o tradicional “Drama de Pipa”, um grupo teatral só de mulheres contando “causos” da região, danças em pares e uma quadrilha estilizada de um dos distritos das “beiradas”.

A festa foi no meio da rua e não tardou para que a vizinhança se aproximasse. Juntos, escola e comunidade, compartilhavam seus saberes e modos de se divertir. Foi, indubitavelmente, um dia cansativo e uma longa noite. Mas, ao final, a sensação era de que é possível ensinar História, ou qualquer outro componente curricular, considerando os saberes dos estudantes e das comunidades em que a escola se insere. Esse movimento é trabalhoso e os resultados não são imediatos, mas são efetivos, têm significados.

Prática semelhante, de uma festa junina com resultados de produções desenvolvidas pelos educandos e educandas, já tinha sido vivenciada por nós em outro contexto, na Escola Municipal Profa. Jacira Medeiros de Sousa Silva Lima, do município de Parnamirim. Lá era outro cenário, outra comunidade, outro nível de educação formal, visto que tratava-se do Ensino Fundamental, mas a sensação era a mesma. A educação só faz sentido para nós se atende às demandas sociais da comunidade a quem serve. Se desconsideramos o entorno, o contexto de vida das pessoas, o seu cotidiano, e levamos os conteúdos prontos, acabados e enrijecidos, atendendo exclusivamente a um currículo padrão, como estamos efetivamente colaborando com aquele grupo, com aquela comunidade?

A FEIRA DO CONHECIMENTO E A CONTINUIDADE DA PRÁTICA

Diante dos resultados alcançados com a produção audiovisual em turma e a Festa do Sabugo, começamos a amadurecer a ideia de dar continuidade à discussão das questões étnico-raciais da região, utilizando para isso o espaço da Feira do Conhecimento. A Feira é um tradicional evento da escola, que já ocorria há muitos anos. Em 2017, havíamos participado da Feira organizando exposições sobre os grupos folclóricos e as danças tradicionais do município e do Nordeste,

de forma mais ampla. Mas não tínhamos noção do que aquele evento representava para as comunidades tibuauenses.

Quando chegamos à escola no dia da Feira, havia tantas pessoas circulando pelos corredores, pelo pátio, pelo longo espaço de areia, que dava a sensação que toda a cidade estava no evento. Mas não era só sensação. Em todos os horários, dos dois dias de exposição, a escola esteve lotada. A comunidade sentia-se parte daquele espaço e o via também como possibilidade de lazer, de diversão, de “ver coisas novas”. Cremos que todas as escolas do município, ou sua ampla maioria, frequentam a escola nos dias de exposição. Ônibus lotados chegavam a todo momento. Percebemos ali a preocupação dos estudantes em produzir para esse evento, além do apelo da nota, havia também o espaço de visibilidade que a ocasião representava.

Em 2018, sabendo disso, pensamos em montar um pequeno grupo de estudantes para continuar abordando a cultura e as lutas de Sibaúma, além das memórias dos que nela vivem ou já viveram. A participação dos estudantes na feira era voluntária. Cada professor ou professora, ou grupos de professores, lançava um tema a ser abordado e os educandos e educandas se inscreviam naquele com o qual sentiam afinidade.

Conversamos então com uma parceira de trabalho nossa, a professora, e entusiasta, de língua portuguesa, Maria Capitulina Soares da Silva, moradora da cidade há muitos anos e apaixonada pelo lugar. Prontamente, a professora aceitou e começamos a pensar o que faríamos, como exporíamos, de que forma nos encontraríamos com os estudantes, dentre outros. E desses encontros formais e, na maioria das vezes, informais, fomos dando corpo à proposta.

Em paralelo a isso, o professor de Sociologia, Paulo Lima, organizava uma visita à comunidade indígena do Catu, região próxima a Tibau, entre os municípios de Goianinha e Canguaretama. Fomos acompanhando as turmas e vimos o quanto eles, e nós mesmos, desconhecíamos daquela realidade e das lutas daquele povo indígena.

Ao voltar à escola, os próprios estudantes demonstraram interesse em saber mais. Então, junto com Capitulina, pensamos em abordar também como tema do nosso grupo a comunidade indígena do Catu. Mas o que faríamos? Nos reunimos com os estudantes interessados no

tema e as ideias “ferriam”. Podiam ser novos vídeos, já que o cacique Luiz Katu nos concedera entrevista no dia da visita. Também podiam ser poemas, pois havia entre nós estudantes que produziam muito bem nesse gênero. Mas não haveria uma exposição oral dos próprios estudantes também? E o que seriam as lembranças? Era preciso ser algo que representasse a região, mas o quê?

Enfim, após alguns encontros iniciais com cerca de 26 educandos e educandas, a ideia amadureceu. Seria um cine-literário abordando Catu e Sibaúma. Nesse espaço seria montada uma instalação, uma exposição em banners com poemas dos estudantes e, por fim, o público seria convidado a uma breve sessão de cinema para assistir os curtas por eles produzidos. E como lembrança da exposição faríamos flores de palha de coqueiro, muito comuns em Sibaúma e outras praias da região, e balas artesanais de coco.

Sistematizar tantas ações, em dois turnos, com considerável número de envolvidos, não foi tarefa fácil. As professoras organizaram eventos, discutiram com eles e elas as ações, o tempo para cada uma, o que cada equipe faria etc. Mas as dúvidas eram muitas e de vez em quando geravam preocupação. Será que realmente alcançaríamos o desejado? Afinal, o grupo era muito misto. Alguns corajosos, de verbo solto e sem qualquer restrição de falar em público. Já outros e outras eram tímidos, inseguros. Como fazer que todos e todas se envolvessem? Lançamos desafios e contamos muito com a ajuda de todos eles. Os que tinham perfil de liderança ajudaram na distribuição de tarefas e no seu acompanhamento. Era impossível que as professoras lecionando em mais de um lugar e com tantas turmas pudessem acompanhar cada passo dos alunos.

Com algum receio e insegurança nossa, fomos aos poucos delegando as funções e eles foram, uns mais, outros menos, assumindo responsabilidades. Na reta final, o impasse eram as lembranças, pois só uma aluna sabia fazer as flores de palha e ninguém sabia fazer a bala, mesmo sendo típica da região. Ouvimos de uma educanda: “Ahh, professora, isso é coisa dos mais velhos. A gente não sabe fazer”. E nos levou a outro *insight*, pois se não sabemos, que aprendamos.

Nós os desafiamos a aprender. A aluna que sabia fazer as flores foi convidada a nos ensinar. Sentamos todos e todas em um fim de tarde, e ela, que era muito tímida, assumiu o protagonismo da situação e pacientemente nos ensinou três modelos de flores. Nós, pouquíssimo habilitadas a qualquer artesanato, nos lançamos ao desafio, e, atendendo às tranquilas orientações da educanda, também aprendemos a fazer a flor. Até hoje ela ocupa espaço em nossa sala de estar, nos lembrando a cada dia o quanto aprendemos com eles e elas.

Já as balas de coco, gerariam alguns impasses. Sugeriram comprar, mas elas não saíam tão “baratas” e nossos recursos eram quase nada. Além disso, qual o sentido de comprá-las? A lógica era que nós mesmos as produzíssemos. Então, outra educanda, também bastante tímida, tomou a frente da situação e sugeriu que algumas colegas fossem à sua casa e ela pediria para uma parente sua ensinar como produzi-las. Elas aceitaram. Foram à casa da colega, viram todo o processo, ajudaram nele e trouxeram uma pequena mostra do resultado. Estavam divinas!

Resolvido? Não. No dia seguinte, elas tentaram sozinhas e erraram. Voltaram para falar conosco desapontadas, entristecidas, querendo fazer outra coisa, pois definitivamente “as balinhas eram muito trabalhosas”. As motivamos a tentar novamente, encorajamos que só aprenderiam a partir de seus erros, de suas tentativas. Na semana seguinte, o resultado: “Professora, não se preocupe. Dá trabalho, mas nós sabemos fazer as balinhas”. Definir o sentimento que aquela frase nos causou não é fácil, mas foi como se nossas intenções ao ensinar História tivessem sido superadas. Nós não estávamos apenas ensinando História e Língua Portuguesa, estávamos ajudando a prepará-los para a vida, para um mundo que é muito maior, para desenvolver atitudes, autoconfiança e a crença em si mesmas. Se o conteúdo programático era importante, aquelas práticas iam para além deles.

A Feira chegou, aborrecimentos aconteceram, o grupo discutiu entre si algumas vezes, mas foram resolvidos. Quase no final de 2018, o grupo instalou a sala, montou a exposição, recebeu a comunidade, a acolheu e foi acolhido por ela. Chegamos a mais de 20 sessões por dia. Crianças, adultos e idosos compartilharam conosco daqueles saberes ali

produzidos. Foram meses intensos e dois dias de Feira, também igualmente intensa. Encerrado o evento, não encerramos os aprendizados.

Nos sentamos com o grupo, conversamos, nos avaliamos, aparamos as arestas e concluímos o momento com autoavaliações e com o sentimento de dever cumprido. Construímos laços para além da feira e saberes feitos não apenas para o povo, mas, principalmente, com o povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este breve texto esperamos ter provocado os leitores para a possibilidade, ou as possibilidades, que cercam a prática educativa desenvolvida em uma perspectiva freiriana. Para fazê-la, Freire não nos deixou receitas, mas nos ensinou o respeito. Agir, ensinar História, promover a educação na perspectiva freiriana exige, antes de tudo que aprendamos o sentido da palavra respeito. Educar para a crítica e com o povo prescinde de que nos respeitemos e sejamos capazes de respeitar nossos educandos e o lugar de onde eles falam.

Quando conseguimos compreender a prática do respeito, nos lançamos ao desafio cotidiano da docência certos de que podemos falhar, mas não faremos por negligência. Nosso fazer é regado pela busca incessante de construção do saber com nossos educandos. Nosso esforço é por tentar romper em nós mesmos a prática exclusivamente expositiva, que coloca os estudantes em passividade. Nossa intenção é que eles e elas aprendam não apenas fatos históricos, mas como estes foram possíveis, como chegamos a outros não abordados em sala de aula, como proceder para realizar uma pesquisa, como ir atrás daquilo que desconheço e sempre respeitando a si mesmo e aos outros.

Que fazemos da História, se a ensinamos assegurando que todo o livro didático seja “visto”, mas ao final do ano nosso educando/educanda é incapaz de perceber que seus avós fazem parte da História e suas memórias são fontes importantes? Que fazemos do ensino de História se repetimos os conteúdos já cristalizados para cada ano, mas ao final nossos educandos se enxergam “fora da História”? Que fazemos se depois de todo um ciclo de estudos nossos estudantes ainda acreditam em superioridades étnicas? Que fazemos? Não prescrevemos receitas

ao ensino de História, mas provocamos aqueles que querem lançar-se a essa área, ou que nela já estão, a refletirem sobre: O que fazemos? E o que podemos fazer?

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

Nota: texto publicado nos anais da VI Jornada de estudos freirianos, 2019, UFPA - Mamanguape e adaptado para esta publicação.

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A PESQUISA PARTICIPANTE NA GESTÃO EM ENFERMAGEM

Carine Vendruscolo²⁰

Rosana Amora Ascari²¹

Letícia de Lima Trindade²²

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra,
no trabalho, na ação-reflexão*

(Paulo Freire)

A PESQUISA COMO AÇÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICA

Ações pedagógicas são inerentes aos movimentos pautados no diálogo e na *práxis*. Nessa direção, o pensamento Freireano idealiza o homem como um ser social, situado historicamente, temporalizado e com uma vocação ontológica que lhe permite desenvolver-se como sujeito, transcendendo a condição de mero objeto. Isso é possível pela capacidade de refletir sobre a sua existência e sua condição no mundo, como ser relacional: “[...] a possibilidade humana de existir - forma acrescida de ser - mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional” (FREIRE, 2003, p. 10).

O homem e somente o homem é capaz (...) de separar as orbitas existenciais diferentes, de distinguir ‘ser’ do ‘não ser’; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, o qual alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1983).

²⁰ Enfermeira, professora adjunta do Mestrado Profissional em Atenção Primária à Saúde da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

²¹ Enfermeira, professora adjunta do Mestrado Profissional em Atenção Primária à Saúde da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

²² Enfermeira, professora adjunta do Mestrado Profissional em Atenção Primária à Saúde da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A ação pedagógica nutri e deve orientar todas as áreas do saber. Na área da Saúde destaca-se a Enfermagem, a qual historicamente, têm desenvolvido diferentes aportes teóricos e metodológicos para a construção de seu corpo de conhecimento (direcionado ao cuidado humano), especialmente ancorado na extensão e pesquisa, e vêm se amparando no pensamento de Paulo Freire, quer seja como referencial teórico-metodológico ou somente como referencial teórico (HEIDEMANN et al., 2017; VENDRUSCOLO et al., 2016). São adequadas qualquer destas formas, as quais dependerão da natureza do objeto de estudo e dos objetivos estabelecidos pelo pesquisador.

Para desenvolver sua obra, Freire aproximou-se dos pressupostos que orientam o materialismo histórico-dialético, o qual baseia-se na interpretação dialética de mundo, ou seja, para conhecer e sistematizar o mundo é preciso apoiar-se na possibilidade de conceber a realidade numa perspectiva científica, enriquecida com a prática social da humanidade (TRIVIÑOS, 2017). Essa vertente teórica observa a relação do homem com a natureza, considera que ao transformar o meio, o homem modifica a si mesmo e seu contexto (MARX, 2012).

Com isso, Freire defendia que é no processo de ação-reflexão-ação, que homens e mulheres se conscientizam. Na reflexão crítica sobre a prática de hoje e de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. Assim, para o educador, a prática de ensinar envolve necessariamente, a possibilidade de aprender, a de ensinar e a de (re)pensar a própria prática, ora dela tomando distância, ora dela se aproximando, a fim de compreendê-la melhor. Nesse movimento se consolida a prática teórica, que consiste em transcender o paradoxo que pode haver entre teoria e prática.

Quando os sujeitos se dispõem em um círculo, essa *práxis* dialógica é favorecida, pois eles se aproximam e promovem relações de afetividade, de humildade, de respeito e de amor uns pelos outros e também, pelo mundo. Isso possibilita a reflexão com os pares, acerca das situações vividas, podendo identificar problemas e buscar soluções (FREIRE, 2015). Paulo Freire propõe, portanto, seu método de educação por meio dos Círculos de Cultura. O círculo protagoniza relações humanas horizontalizadas em que todos podem fazer parte do diálogo

sobre temáticas envoltas pela realidade concreta e, assim, desenvolvendo a criticidade e, conseqüentemente, a conscientização (FREIRE, 2018, PRADO, SCHMIDT, 2016). Para realização do Círculo de Cultura, Freire propõe quatro momentos: investigação temática; codificação; descodificação; e desvelamento crítico (FREIRE, 2015).

O presente capítulo objetiva refletir sobre a contribuição dos pressupostos Freireanos para o desenvolvimento de pesquisas participantes no processo de produção de conhecimentos no âmbito das Ciências da Saúde, em especial na área de gestão em enfermagem. As metodologias ou pesquisas participantes se originam de uma perspectiva crítica e problematizadora desta área do conhecimento, que recusa os mitos da objetividade e da neutralidade e obriga o pesquisador a assumir, de forma plena, uma vontade e uma intencionalidade política (BRANDÃO, 2006).

As metodologias participantes constituem-se como possibilidade fecunda para conhecer e intervir na realidade social, potencializadoras de saberes oriundos dos setores populares e grupos marginalizados. Nessa direção, para a construção do presente texto, foram utilizados estudos bibliográficos disponíveis na literatura e outros, desenvolvidos pelas autoras, a partir de vivências e experiência nesta modalidade de investigação.

O capítulo está organizado em duas partes: um breve resgate da pesquisa participante e sua utilização na área da saúde e um segundo momento, com apresentação e reflexão sobre experiências que têm se destacado em um Programa de Pós-graduação com Mestrado Profissional em Enfermagem, na região Oeste de Santa Catarina.

UM BREVE RESGATE SOBRE A PESQUISA PARTICIPANTE

De acordo com Demo (2008), na década de 1960 que se propaga o interesse pela pesquisa participante em diferentes regiões do mundo, com destaque aos grupos latino-americanos, asiáticos e africanos. No Brasil, a luz sobre essa modalidade de pesquisa se intensifica a partir dos anos 1970.

O pensamento e a obra de Paulo Freire (1921 - 1997) influenciaram, sobremaneira, esse movimento, pois refletem o contexto que viveu no início de sua trajetória de vida no nordeste do Brasil. No final dos anos de 1950 e início de 1960, Freire iniciou um importante trabalho de alfabetização de adultos, tendo em vista que metade da população era analfabeta e vivenciava a “cultura do silêncio”. A obra do educador e cientista social reflete a ótica humanista internacionalista, decorrente da aliança entre teoria e prática (SANTOS, SHIMIZU, GARRAFA, 2014; HEIDEMANN et al., 2017). Após o golpe militar de 1964, Freire foi preso e se exilou no Chile entre os anos de 1964 a 1969, sob o governo democrata cristão de Eduardo Frei. Nesse contexto, consolidou seu método de alfabetização e o pensamento político pedagógico que orienta sua obra fundamental: “Pedagogia do oprimido”, publicada em 1970 (SANTOS, SHIMIZU, GARRAFA, 2014; PRADO, SCHMIDT, 2016).

Desse modo, aborda-se neste capítulo, a pesquisa como uma prática social e pedagógica, pois ela implica os seres humanos na construção de significados e sentidos e em relações inseridas no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, configura-se como uma prática política, considerando-se que a produção de conhecimentos corrobora às decisões de caráter ético-político.

Ao compreender-se a teoria como parte da prática, ou seja, o momento quando esta busca se explicitar e compreender, o processo investigativo se insere no campo da pesquisa participante. Esta teve desdobramentos específicos na América Latina e no Brasil, recebendo a denominação de *Investigación/Acción Participativa* (IAP), na reminiscência do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2009), ou simplesmente de Pesquisa Participante (CAJARDO, 1986; STRECK, ADAMS, 2011). As pesquisas participantes podem ser desenvolvidas por meio de variadas modalidades metodológicas, dentre as quais, a sistematização de experiências, inspirada nos conceitos e experiências das décadas de 1950 e 1960. Ao mesmo tempo, elas consideram elementos gerados no próprio contexto da *práxis* (STRECK, ADAMS, 2011).

Por implicar a interação de sujeitos diferentes e o contato com outras realidades, considera-se que, neste tipo de investigação, há aprendizagem e ensino de ambos os lados (pesquisador e pesquisado),

de modo que em alguns momentos estes papéis podem se fundir. Além disso, embora ensinar e pesquisar sejam ações que envolvem intencionalidades e metodologias diferentes, ambas têm como objetivo a produção de conhecimento, sendo formas diferentes de lidar com ele. As dimensões desse processo de ensinar e aprender consideram a relação com o conhecimento; o (re)conhecimento do outro; e a complexidade dos fatos e objetos (STRECK, ADAMS, 2011).

Para Minayo (1993), são o objeto e os objetivos da pesquisa que definirão a ferramenta mais apropriada no processo investigativo. De maneira geral, as pesquisas qualitativas trazem à tona elementos que fogem à clássica objetividade científica. Isso não quer dizer que a subjetividade, o simbolismo e os significados contidos nesses elementos não tenham materialidade concreta, mas significa que sua natureza é diferente. Ao contrário a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2014). Os dados (informações) se apresentam aos sentidos e esses são revelados pelos sujeitos, saturando-se no conjunto dos achados que fazem sentido no escopo e foco da investigação (MINAYO, 2017).

Sendo assim, a escolha da pesquisa participante como instrumento metodológico no processo de investigação social, pressupõe que o pesquisador estude e apreenda essa proposta e que desenvolva coerência na sua utilização (STRECK, ADAMS, 2011). Para Demo (2008), apesar de ser mais comum do que se imagina, a pesquisa participante torna-se mais complexa quando assumida em sua totalidade – conhecimento e participação.

Com tal perspectiva, pretendemos desenvolver as reflexões a partir de experiências realizadas pelas autoras, ou pelos grupos de pesquisa dos quais participam e com os quais dialogam.

MOVIMENTOS DE REFLEXÃO-AÇÃO NA GESTÃO EM ENFERMAGEM

Instrumento de inovação no âmbito da Enfermagem Baseada em Evidências (EBE), a Enfermagem de Prática Avançada (EPA) emerge como

possibilidade para a qualificação da atenção à saúde dos indivíduos e coletividades e o debate vem ganhando espaço no Brasil. O movimento, iniciado no Canadá e Estados Unidos da América, repercutiu, mais recentemente, em países como Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e outros, representando impacto na legislação e na regulação profissional, além de transformar os cenários de prática e de formação em enfermagem (BRYANT-LUKOSIUS, MARTIN-MISENER, 2016).

Nessa conjuntura de avanços da Enfermagem foram criados e regulamentados os Mestrados Profissionais (MP), como estratégias inovadoras de transformação dos cotidianos e práticas profissionais, visto que os profissionais são mobilizados para a ação-reflexão-ação sobre o cotidiano de trabalho (BRASIL, 2009). Os MP têm como objetivo principal a “capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação” (BRASIL, 2009, p. 20). Com tais contornos, os MP podem ser ferramentas úteis no fomento da profissão da enfermagem, considerando a importância do enfermeiro nos serviços de saúde, quer seja na gestão ou na assistência direta ao usuário do Sistema Único de Saúde (SUS).

Abrahão e Merhy (2014) consideram a necessidade de aprender a colocar-se à disposição para aprender com e no mundo do trabalho, mediante experiências capazes de preparar o sujeito para atuar nele. Ao problematizar as situações, refletir sobre os problemas e buscar soluções para os obstáculos identificados, o sujeito coloca-se à disposição, protagoniza, aprende e reflete, criticamente, sobre dificuldades que deverão ser enfrentadas no mundo do trabalho.

Coerente com tais conceitos, na Enfermagem, a aproximação de pesquisas e trabalho em saúde, fomentada pela integração ensino-serviço, contribui para o julgamento crítico frente às demandas operacionais do labor, podendo gerar inovações e tomadas de decisões mais seguras, frente aos problemas vivenciados no cotidiano do processo de trabalho. Considera-se que este é a materialização do processo de valorização e divisão do trabalho, e somente decifrável a partir dele. Sendo a criatividade essencial ao trabalho – e ao aprendizado - privar o trabalhador

de sua capacidade criativa interfere na ação e no significado atribuído a obra produzida, tornando as atividades potencialmente destrutivas e não potencializadoras de capacidades (MARX, 2012).

Coerente com essa proposta, o Curso de Mestrado Profissional em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde (MPEAPS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atento a formação de profissionais qualificados para atuar e consolidar o SUS, por meio da proposta *stricto sensu*, oportuniza o processo de aprendizagem com atuação expressiva da Universidade na Rede de Atenção (e vice-versa), fomentando a investigação científica e a produção técnica com base em dados e evidências oriundos da realidade local (VENDRUSCOLO et al., 2016).

A integração ensino-serviço opera na perspectiva de fazer dos sujeitos seres de relações, capazes de sair de si e projetar-se no outro, transcendendo (VENDRUSCOLO et al., 2016). Sem a prática, a teoria é puro verbalismo, assim como a prática sem teoria não passa de ativismo. Contudo, quando se reúnem teoria e prática, obtém-se a *práxis*, como ação criadora e transformadora da realidade (FREIRE, 2015).

Os grupos de pesquisa que operam no MPEAPS/UDESC consideram que as pesquisas participativas consistem uma direção metodológica interessante para alcançar esses propósitos, pois têm se mostrado potentes na apreensão da realidade complexa e subjetiva que permeia a produção de saúde entre indivíduos e coletividades. Elas se destacam pela capacidade de identificar os contextos em que os fenômenos acontecem e intervir, propondo ações ou até mesmo, provocando a criação de inovações no processo de trabalho. Além disso, permitem maior interação entre pesquisador e participantes na busca de compreender os fenômenos estudados para a produção de ações, tecnologias e saberes que fortaleçam o trabalho em saúde e enfermagem. Esse tipo de pesquisa pode ter, portanto, grande impacto político-social e potencial inovador no campo da Atenção Primária à Saúde e em outros níveis assistenciais.

Outra dimensão que deve ser levada em conta nas pesquisas na Enfermagem tem a ver com a promoção da participação dos sujeitos sociais nos projetos de cuidado, para favorecer relações mais justas e

igualitárias entre profissionais e usuários. Neste âmbito, as pesquisas participativas, têm um efeito epistemológico e pedagógico, pois, ao compreenderem os projetos de cuidados, as pessoas se implicam com a obtenção dos resultados, desenvolvendo uma consciência social. Portanto, o processo saúde-doença está diretamente articulado ao potencial de desgaste e de fortalecimento dos grupos sociais, e isso precisa ser reconhecido ao pensar nas boas práticas de enfermagem (EGRY, 2018).

Apesar de recente, a proposta do MPEAPS/UEDESC já demonstra impacto a partir da aproximação entre profissionais, professores e estudantes da graduação e pós-graduação em Enfermagem, nas atividades de ensino, extensão e de pesquisa, bem como no fomento de iniciativas intersetoriais e parcerias com a comunidade.

Dentre as linhas de investigação do Programa destaca-se a Linha Gestão do Trabalho e Educação em Saúde, a qual se propõe a estudar e desenvolver intervenções no contexto do processo de gestão do trabalho e educação em saúde para desenvolver a autonomia e fortalecer a tomada de decisão do enfermeiro para a resolução de problemas e promoção da saúde. Assim os membros da Linha se desafiam a observar a finalidade do trabalho em Saúde e Enfermagem, a identificar e analisar a divisão do trabalho, as formas de organização e gestão do trabalho da Enfermagem, buscando novos instrumentos, metodologias e referenciais que possam qualificar as práticas profissionais dos discentes e dos atores sociais no seu entorno, contribuindo para qualificação do SUS.

As intervenções dos docentes e discentes da Linha observam a finalidade do trabalho em saúde é cuidar do usuário, que este é o possuidor das necessidades que devem ser acolhidas e resolvidas, o trabalho vivo em ato decorre da relação de encontro entre o profissional e o usuário. Dialeticamente, o trabalho de um dá sentido ao trabalho do outro, gerando um processo de reconhecimento dos potenciais de todos os profissionais e reestruturando o processo de trabalho em saúde (MERHY, FRANCO, 2005). Nessa perspectiva despontam as metodologias participantes na condução das propostas de intervenção na realidade, potencialmente dos enfermeiros que buscam o MP como via de qualificação profissional e ressignificação de suas práticas.

Nessa direção, apresenta-se alguns dos projetos de pesquisas participantes desenvolvidos na Linha do MPEAPS/UEDESC, as quais já geraram frutos, podendo ser produtos²³ técnicos ou científicos, os quais foram publicados (ou encontram-se em avaliação) como materiais educativos, minicursos, eventos, livros e artigos para periódicos científicos da área de Saúde ou Enfermagem. Citamos alguns destaques dos últimos dois anos:

- Tecnologias de Gestão na Atenção Primária à Saúde – Curso Telessaúde 2019 (telessaude.sc.gov.br) - o curso foi produto de uma pesquisa-ação, que propõe tecnologias de saúde e enfermagem para a qualificação do processo de trabalho dos enfermeiros e estratégias de educação continuada e permanente em saúde e enfermagem. A macropesquisa foi contemplada no Edital nº 27/2016 CAPES/COFEN.

- Melhores Práticas de Enfermagem: potencialidades e desafios em um contexto assistencial – artigo publicado na Revista de Enfermagem no Centro Oeste Mineiro (RECOM) em 2019 (<http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/3504/2280>), fruto de uma Dissertação que utilizou-se da pesquisa-ação, pautada no referencial teórico metodológico de Paulo Freire, em três momentos: investigação temática; codificação e descodificação; e desvelamento crítico. Participaram 10 enfermeiros, que desvelaram Temas Geradores problematizados durante três Círculos de Cultura.

- Preceptoria em Enfermagem na Atenção Primária: diálogos e reflexões a partir da Pesquisa Apreciativa – artigo encaminhado para a Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn), em 2020. A Dissertação foi procedente de uma Pesquisa Apreciativa, metodologia que identifica as capacidades que podem ser aperfeiçoadas utilizando os exemplos positivos das experiências dos participantes, constituída por quatro fases conforme Ciclo 4 D: *discovery*, *dream*, *design* e *destiny* (COOPERRIDER, WHITNEY, STAVROS, 2006).

- Desenvolvimento coletivo de um Fluxograma como tecnologia organizacional utilizada para o trabalho na Atenção Primária à Saúde

²³ Segundo o Relatório de Produção Técnica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um produto “é o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 16).

– Dissertação que utilizou como método de pesquisa a pesquisa-ação, desenvolvida com uma equipe de Atenção Primária, em um município do estado de Santa Catarina. Os 15 participantes se envolveram coletivamente, no desenvolvimento e na validação do Fluxograma, que qualificou seu processo de trabalho multiprofissional na Unidade de Saúde.

O MP está compromissado com as experiências provenientes dos cenários de prática e propõe a reflexão e a construção de novos conhecimentos, buscando a melhoria, a qualidade e resolutividade da assistência à saúde. Os resultados obtidos com as pesquisas do MPEAPS da UDESC evidenciam os aspectos positivos desse modelo de formação *stricto sensu* e os seus reflexos no cotidiano dos profissionais. Representam, assim, uma perspectiva de maior reconhecimento profissional e financeiro aos profissionais, a possibilidade de realizar investigações a partir da visão crítica sobre os processos de trabalho e, especialmente, lançar luz sobre a atenção ao usuário, em qualquer nível de atenção.

As pesquisas desenvolvidas, tangenciam e, por vezes, coadunam com os pressupostos políticos que operam à luz da obra textual do educador Paulo Freire. Os pesquisadores e sujeitos pesquisados, mediante ações pedagógicas coletivas, vivenciam um processo de educação permanente, tendo o cotidiano como norteador da mudança na prática laboral, considerando a *práxis* para resolver os problemas do dia-a-dia. As pesquisas refletem, assim, seres que Freire afirmava serem provenientes do “inédito viável” (Freire, 2015), por serem inacabados e abertos à possibilidade de transformação e renovação, em busca de um mundo em que não haja espaço para desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos Freireanos têm contribuído para o desenvolvimento de pesquisas participantes no processo de produção de conhecimentos no âmbito das Ciências Sociais e da Saúde, em especial na área de gestão em enfermagem, e ambas dialogam no desafio de intervir sobre o processo de trabalho em Saúde e Enfermagem, aglutinam dialeticamente referenciais férteis para repensar as práticas e fomentar a ação-reflexão-ação.

No MPEAPS/UEDESC o desenvolvimento de pesquisas participativas na enfermagem, proporciona a participação dos sujeitos, verdadeiros autores e condutores de pesquisas que aproximam interesses acadêmicos e sociais.

Acreditamos que as instituições de ensino e pesquisa que envolvem a Enfermagem apresentam um importante papel, de contribuir com a transformação dos modelos de produção de conhecimento que, via de regra, mantém-se engessados à métodos tradicionais e positivistas. A inovação, a partir de metodologias participativas, potencializa e motiva para a formação de profissionais comprometidos com modelos de atenção existentes, implicando a qualificação, o que é intensificado pelos Mestrados Profissionais.

Nesse contexto de integração entre os mundos do ensino e do trabalho em saúde, as pesquisas participantes ganham destaque ao identificar os contextos em que os fenômenos acontecem, por aproximar os atores sociais, valorizar saberes de todos os envolvidos, intervindo de forma participativa, propondo ações e inovando no processo de trabalho.

Esperamos que a reflexão possa contribuir com os processos de investigação/formação em Enfermagem e para outras categorias profissionais, ao provocar o debate e estimular uma metodologia comprometida com a autonomia dos sujeitos e com a *práxis* em saúde.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, A. L.; MERHY, E.E. Formação em saúde e micropolítica: sobre conceitos-ferramentas na prática de ensinar. **Interface (Botucatu)**, v. 18, n. 49, p. 313-324, 2014.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COOPERRIDER, D. L.; WHITNEY, D.; STAVROS, J. M. **Manual da Investigação Apreciativa**. Qualitymark. Rio de Janeiro, 523 p. 2008.

BRASIL. Portaria normativa n° 17, de 28 de dezembro de 2009 (BR). Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

mento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União** [internet]. 2009 dez 29 [citado 2018 Jan 13]. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf

BRYANT-LUKOSIUS D., MARTIN-MISENER R. Advanced Practice Nursing: an essential component of country level human resources for health. **ICN** [Internet]. 2016 [cited 2018 Abr 30]. Available from:

https://www.who.int/workforcealliance/knowledge/resources/ICN_PolicyBrief6AdvancedPracticeNursing.pdf?ua=1

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

Egry EY. Um olhar sobre as Boas Práticas de Enfermagem na Atenção Básica. **Rev Bras Enferm.** [internet]. v. 71, n. 3, p. 987-988, 2018 [acesso 2019 Jun 01]. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v71n3/pt_0034-7167-reben-71-03-0930.pdf

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HEIDEMANN, I. T. S. B, DALMOLIN, I. S., RUMOR, P. C. F., CYPRIANO, C. C., COSTA, M. F. B. N. A., DURAND, M. K. Reflexões sobre o Itinerário de Pesquisa de Paulo Freire: contribuições para a saúde. **Texto Contexto Enferm.**, v. 26, n. 4, p. e0680017, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e0680017.pdf>

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MERHY, E. E.; FRANCO, T. B. Trabalho em saúde. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário de educação do profissional de saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; FIOCRUZ, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/#indexados>

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017. Disponível em: <http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82>. Acesso em: 17 abr. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Relatório Técnico de Grupo de Trabalho da CAPES, 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/relatorios-tecnicos-dav>.

PRADO, M. L.; SCHMIDT, K. R. **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender em saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016. p. 141-156.

SANTOS, I. L.; SHIMIZU, H. E.; GARRAFA, V. Bioética de intervenção e pedagogia da libertação: aproximações possíveis. **Rev Bioét** [Internet], v. 22, n. 2, p. 271-281, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v22n2/09.pdf>.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 481-497, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/319>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2017.

VENDRUSCOLO, C.; FERRAZ, F.; PRADO, M. L.; KLEBA, M. E.; REIBNITZ, K. S. Teaching- service integration and its interface in the context of reorienting health education. **Interface** (Botucatu), v. 20, n. 59, p. 1015-1025, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/icse/v20n59/en_1807-5762-icse-1807-576220150768.pdf.

APROXIMAÇÕES ENTRE PAULO FREIRE E ANTONIO GRAMSCI

Alan Caldas Simões²⁴

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma aproximação teórica entre as ideias de Paulo Freire (1921-1997) e Antônio Gramsci (1891-1937) quanto às suas concepções de sociedade e educação. Paulo Freire foi um educador e pedagogo brasileiro nascido em Pernambuco. Dedicou sua vida à pesquisa e a práticas educativas que possuíam como eixo central a possibilidade de transformação do mundo por meio da evolução individual e coletiva das consciências.

Dentre as suas principais contribuições para o campo teórico e prático da educação, encontram-se a criação de um método de alfabetização para adultos e uma pedagogia crítica, fundamentado no respeito aos saberes do educando, na curiosidade epistemológica, na amorosidade, na liberdade, e no diálogo como forma de superação da opressão e como marca indissolúvel da fé nos homens (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 1999, 2006). Sua pedagogia está intimamente ligada ao existencialismo cristão e à síntese existencial-culturalista advinda dos isebianos históricos (PAIVA, 1986, p. 78).

Antonio Gramsci foi um pensador, filósofo e político italiano nascido na Sardenha. Sua principal preocupação como filósofo e ativista político foi compreender como se desenvolvem as formas de dominação nas sociedades modernas. Segundo Gramsci, as classes dominantes exercem o controle social por meio da economia e da política; entretanto, tal dominação vai além desses dois campos, exercendo sua influência fundamentalmente no campo da cultura. Gramsci denominou como hegemonia a dominação exercida por meio do domínio econômico e da direção intelectual e moral, exercida com o consentimento dos grupos subalternos.

²⁴ Pós Doutorando em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutor em Música pela UFMG, Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Licenciado em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atualmente é Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Portanto, a hegemonia para Gramsci é a forma como as classes dominantes submetem a classe trabalhadora à sua dominação não apenas por meio da força, mas também pela obtenção do seu consentimento. O domínio com o consentimento dos governados é um dos traços marcantes do conceito de hegemonia. Para obter o consentimento dos grupos subalternos, os grupos dominantes atuam no âmbito da educação, dos partidos políticos, da religião dos meios de comunicação, enfim, das organizações da sociedade civil que se multiplicaram enormemente desde o início do século XX.

Tanto Freire quanto Gramsci foram grandes humanistas de seus tempos. Com o objetivo de compreender a realidade e intervir sobre ela, ambos buscaram formular concepções teóricas e práticas sobre a sociedade e sobre o ser humano. Apesar de não serem contemporâneos, as ideias de Gramsci, possivelmente, chegaram até Freire durante seu período de exílio no Chile, onde se aproximou teoricamente do materialismo histórico desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895) (MESQUIDA; ROSSETE; PASCHOAL, 2006; SILVA; BARBOSA, 2013).

DESENVOLVIMENTO: INFLUÊNCIAS TEÓRICAS

No período do cárcere, Gramsci formulou uma teoria para instauração de uma nova hegemonia no mundo que envolve diretamente os processos de conquista, concessão e direcionamento político da sociedade. Estritamente, não há um método gramsciano, tal qual podemos falar em um método freiriano. Entretanto, a origem da formulação teórica de Freire é difusa, embora possa ser analisada como resultado das discussões nacionalista-desenvolvimentistas oriundas do trabalho do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) na década de 50 e 60 (PAIVA, 1986).

O ISEB foi criado para servir de instrumento para uma ação eficaz no processo político do país, reunindo intelectuais, de distintas orientações teóricas e ideológicas - nele conviviam liberais, comunistas, social-democratas e católicos progressistas. Pode-se dizer que no Instituto se confrontavam simpatizantes do marxismo, do existencialismo

de Sartre, da fenomenologia de Jaspers e de outras correntes filosóficas e sociológicas.

No entanto, os intelectuais convergiam na convicção de que, por meio do debate e do confronto das ideias, seria possível formular um projeto ideológico comum para o Brasil. O nacional-desenvolvimentismo foi, então, concebido como essa ideologia-síntese. Contudo, a trajetória teórica de Freire é marcada “[...] pela sua história pessoal e por características próprias” (PAIVA, 1986, p. 18) aliadas à sua “intuição e sensibilidade” (PAIVA, 1986, p. 17).

Assim, suas formulações teóricas apresentam um caráter pessoal em conformidade com as necessidades de sua própria práxis (BARRETO, 1998, p. 16). Como exemplo dessa característica própria, Strech, Redin e Zitkoski evidenciam a apropriação que Freire fez do postulado hegeliano, mostrando que:

[...] Freire não se interessava por ações intelectuais estabelecidas a priori e distanciadas da práxis educacional cotidiana, atitude esta que se estendeu à apropriação que ele fez da dialética hegeliana. Nesse sentido, tanto os críticos como os defensores de Freire reconhecem que tal assimilação nunca ocorreu de forma exclusiva e dogmática, o que acabou por desenvolver caminhos próprios de interpretação do legado de Hegel. (STRECH; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 203)

Este movimento teórico pode ser percebido em Freire não apenas se tratando de Hegel, mas na maior parte dos teóricos citados por ele em suas obras, em que realiza o mesmo movimento discursivo de assimilação própria das teorias. Tal processo permitiu a Freire analisar a sociedade de maneira original, mas ao mesmo tempo evidenciando limites para a sua teoria do conhecimento, o que fomentou uma série de críticas às bases teóricas de seu trabalho.

Tanto em Freire como em Gramsci, há a influência do marxismo, apesar de em Freire esta influência permanecer como um “debate inconcluso” na academia e necessitar ser analisada a partir dos pressupostos do seu método de ensino e os postulados centrais do materialismo histórico dialético (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 254). Em metáfora criada por Marx, a sociedade capitalista estaria organizada em infraestrutura (economia) e superestrutura (ideologia), relacionadas

dialeticamente. A metáfora de Marx foi convertida numa “realidade” pela visão economicista, segundo a qual a infraestrutura determinaria a superestrutura (MARX, 1993). Freire considerava que infra e super estruturas se relacionavam dialeticamente, como podemos conferir na análise abaixo:

[...] a estrutura social não resultava da ‘soma (nem na justaposição) da infraestrutura com a supraestrutura’, mas da ‘dialetização entre as duas’, Freire reitera o ‘indiscutível papel’ que uma ‘revolução cultural’ poderia jogar no ‘processo de libertação das classes oprimidas. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 255)

Criticando a interpretação economicista da metáfora de Marx sobre a sociedade, Gramsci retoma o pensamento de Marx para mostrar que a superestrutura não está desvinculada da estrutura e ambas têm a mesma importância na transformação da sociedade. Então, ele cita trechos de Marx em que este afirma que os homens tomam consciência das questões políticas e sociais no terreno da superestrutura. Indo mais além, Gramsci formula o conceito de bloco histórico, para afirmar a unidade entre estrutura econômica e superestrutura político-ideológica.

Em seu método de alfabetização de adultos, Freire evidencia a importância de valorizar a cultura do educando como meio de problematização da realidade (FREIRE, 2006). Por meio dessa problematização, o sujeito desperta sua consciência sobre o mundo à sua volta e sobre o seu papel de transformação do mesmo. Portanto, para Freire, a cultura popular estaria em igualdade com a cultura erudita, sendo esta posição negada aos oprimidos pelos opressores (FREIRE, 1987). Para ambos os autores, a revolução cultural que deve ocorrer nas classes oprimidas ou classes subalternas implica um processo de evolução da consciência.

Freire destaca ainda, a passagem do nível de consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 2006), enquanto Gramsci evidencia a necessidade de elevação cultural das massas do nível do “bom senso” (conhecimento de senso comum) para o “nível filosófico” (concepção organizada do mundo) (DORE, 2016). Dessa forma, enquanto Freire defende uma educação cultural por meio da “leitura do mundo”, Gramsci defende a elevação cultural por meio de um processo de “alfabetização cultural”.

O processo de conscientização das massas, para Freire implica também a realização da práxis e o despertar da consciência que permite um engajamento que pode levar as massas populares a um comprometimento com a realidade. A transformação da consciência implica a práxis, que pode ser entendida, em termos freirianos, como “uma síntese entre teoria-palavra e ação” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 325). Em ambos os pensadores, a evolução da consciência não precede e nem sucede a transformação da realidade, pois ambos os processos são concomitantes, uma vez que a práxis é o resultado da união entre reflexão e ação com vistas à transformação da realidade.

PAPEL DA ESCOLA

Para Gramsci “[a] escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1999, p. 19). Nessa formulação, Gramsci mostra que o trabalho educativo visa a formar intelectuais para os grupos sociais. Gramsci pensa a formação de intelectuais vinculados aos grupos subalternos quando propõe a criação de uma escola unitária, de formação humanista, que possua como princípio educativo a “[...] unidade entre teoria e prática, a formação de dirigentes para a conquista da hegemonia.” (DORE, 2014, p. 311). Gramsci tem como referência prática e teórica a atividade editorial de revistas (“revistas tipo”), pois por muito tempo trabalhou com revistas. De sua experiência ele propõe para a escola atividades semelhantes àquelas que ocorriam na atividade editorial como um relevante instrumento didático para elevar e organizar a cultura das classes subalternas (DORE, 2007).

No campo educativo Freire propõe superar o que denomina “educação bancária” por uma educação problematizadora que visa à libertação do indivíduo (FREIRE, 1987, 1992, 1996, 2006). Segundo Freire, a educação bancária se caracteriza: pela rigidez nas relações de ensino e aprendizagem; utilização de conteúdos estáticos e de caráter universalista; na passividade do educando; e em práticas de memorização e repetição descontextualizadas, entre outras práticas (FREIRE, 1987, p. 33-35).

Ele considera que a concepção bancária da educação nega a possibilidade do indivíduo ser mais, nega a possibilidade de transcender a

realidade comum e criticar o fatalismo da condição dos que são oprimidos. Já a educação problematizadora, leva à libertação da consciência do indivíduo, caracterizando-se pela ação dialógica que permite ao educando um aprendizado significativo (FREIRE, 1987, p. 39). Assim:

A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos. (STRECH; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 369)

Um ponto de convergência entre a pedagogia de Freire e a proposta pedagógica gramsciana é que ambas defendem a necessidade de uma educação ligada à vida, em que haja participação ativa dos educandos no processo educativo, cabendo ao educador auxiliar os educandos a questionar a realidade e unindo palavra e vida ao contexto cultural e histórico (FREIRE, 1987, 1996, 2006; GRAMSCI, 1999, p. 45). Enquanto Freire aborda problemas específicos da educação brasileira, como é o caso da educação de jovens e adultos, Gramsci apresenta uma proposta educativa ampla e sistemática, em que identifica aspectos como a formação humana, regime escolar, estruturação curricular, e a articulação entre educação e política em nível individual e coletivo inseridos no contexto italiano e mundial. As proposições de Freire para a organização da educação, contudo, se encontram fragmentadas na noção de conscientização e libertação.

EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Para Freire o processo de conscientização permite ao indivíduo a conquista da autonomia (FREIRE, 1996), o que requer, invariavelmente, a superação da condição de oprimido e a percepção de sua “aderência ao opressor” (FREIRE, 1987, p. 17). Assim, cabe ao oprimido sobrepujar a “sombra do opressor” (FREIRE, 1987, p. 18), reconhecendo em si mesmo as marcas da opressão. Em Gramsci, a autonomia é o resultado da elevação moral e intelectual do indivíduo, o que permite a conscientização, processo semelhante ao proposto por Freire, onde se faz necessário

reconhecer e superar as marcas do opressor em si mesmo. Na visão de Gramsci, tal processo permite a criação de um novo homem, um homem coletivo, que catalisaria as indignações individuais e ensinaria os princípios de uma revolução social.

Há diferenças, contudo, entre o conceito de oprimido de Freire e o de classe social de Gramsci. Gramsci não adota de forma generalizada o conceito de o oprimido. Ele se refere aos grupos sociais subalternos, abrangendo todos os que não são governantes. Em sua análise, ele adota ora o conceito de classe social, ora a noção de “grupos sociais”. Buscava um conceito que não fosse vinculado apenas à estrutura econômica, mas também abarcasse a dimensão política, as relações de poder. Isso lhe permitiu uma leitura mais ampla da sociedade capitalista.

Em Freire, não há distinção clara entre o conceito de oprimido e de classe social, sobretudo em sua obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987). Este fato é evidenciado pelo próprio autor. Em *Pedagogia da esperança* ele reitera sua noção de oprimido (FREIRE, 1992, p. 46), definindo o oprimido como indivíduo e classe ao mesmo tempo (FREIRE, 1992, p.29; STRECH; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 294).

No âmbito político, enquanto Freire representa a tônica da “libertação”, Gramsci representa a da conquista da hegemonia (SEMERARO, 2007, p. 95). Para alguns autores “libertação” e “conquista da hegemonia” são noções complementares porque envolvem a construção de um modelo de sociedade que leva em consideração as diferenças de classes e a busca pela igualdade social (MAYO, 2004, p. 94; SEMERARO, 2007, p. 103). O próprio Freire assume que em determinado momento de sua trajetória, o que chamou de “momento ingênuo”, imaginou ser possível um processo educativo apolítico. No entanto, momentos depois compreendeu que “a educação é política”, e, nesse sentido, “[a] educação é política e a política tem educabilidade” (FREIRE & SHOR, 1987, p. 75-76).

Gramsci, por sua vez, em nenhum momento entendeu que a educação poderia ser apolítica. Sua atuação foi predominante política, tendo sido um dos fundadores do Partido Comunista Italiano, em 1921. Em sua trajetória intelectual, analisou a relação entre política e educação sob a ótica da hegemonia, o que fez com que negasse uma posição radical utópica, advinda do desejo apenas de libertação, para objetivar

um realismo político manifestado na formulação de estratégias de organização social e partidária para a conquista da hegemonia das classes populares nas sociedades contemporâneas (SEMERARO, 2007, p. 100).

Na visão gramsciana a revolta ou a revolução, por si sós, não são capazes de alterar profundamente a estrutura da sociedade capitalista e criar novas concepções de mundo em todos os campos do conhecimento, bem como no plano ético e moral. Ele considera necessário elevar o nível intelectual e moral das massas populares e possibilitar a ruptura com as ideias dominantes introjetadas na consciência dos grupos subalternos.

Para Freire a transformação social ocorre com a libertação do oprimido de sua condição de opressão e na humanização dos opressores. Nessa perspectiva, não é necessário que o oprimido domine os instrumentos de dominação dos opressores nem construa sua própria visão de mundo, pois ambos serão libertos por uma conscientização coletiva quanto ao caráter humano na busca por ser mais. Portanto, “[a] pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor” (FREIRE, 1987, p. 05), cabendo aos oprimidos assumirem a posição de “restauradores da humanidade de ambos” (FREIRE, 1987, p. 16). Nesse aspecto de humanização, Gramsci considera que o “humano” não está concluído, a humanização é um processo em construção. Assim, não poderia ser “restaurado” o que ainda não tem uma configuração definida *a priori*.

Sobre a relação entre educação e política, Freire questiona os princípios da pedagogia do oprimido quando pergunta: “Se, porém, a prática desta educação implica o poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?” (FREIRE, 1987, p. 23). Os princípios adviriam da prática, da atividade dos oprimidos em desvelar o mundo:

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 em processo de permanente libertação.” (FREIRE, 1987, p. 23)

Mas, a partir de que princípios os oprimidos iriam desvelar o mundo? Qual seria a orientação para isso? As respostas a essas questões não se encontram na obra de Freire, que evidencia em sua pedagogia o sonho, a utopia e o inédito viável como bases para o processo de transformação social. O inédito viável é a análise do real que nos permite pensar o inédito, transformando a ação em possibilidade concreta de modificação. Em outras palavras deve ser entendido não como a “[...] fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser [...]” (FREIRE, 1987, p. 53).

Em Freire a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica envolve a manifestação de uma conscientização política, evidenciada na práxis (ação + reflexão). Entretanto, essa noção de formação política ou formação para exercer atividades políticas é imprecisa, assumindo contornos romântico-idealizados, pois sua noção de “oprimido” e “opressor” é genérica. Para Freire, “vencida a irracionalidade, brotaria um comportamento ‘orgânico’, em sintonia com a realidade em mudança.” (PAIVA, 1986, p. 133)

PROBLEMATIZAÇÃO

Seria a teoria da libertação em Freire um complemento à construção da hegemonia proposta por Gramsci? Seria este o ponto central de encontro entre o postulado de Freire e Gramsci? Embora não tenhamos a pretensão de responder ou esgotar esta questão em nosso texto, ambos os autores pensam uma sociedade igualitária onde as massas marginalizadas possam construir um Estado democrático-popular. Entretanto, enquanto Freire pensa uma sociedade balizada pela comunhão entre os homens, onde não existirão mais oprimidos e nem opressores, Gramsci observa a necessidade de uma reforma do ser humano, que envolve uma reforma individual e coletiva do homem. Não nos referimos aqui à noção de contra-ideologia ou à noção de construção de um pensamento contra-hegemônico, e, sim, à criação de uma nova ideologia que não possui como objetivo principal a negação da ideologia anterior, mas sim, a instituição de uma nova forma de pensar a sociedade.

Para Freire, a passagem de um estado de consciência ingênua para um estado de consciência crítica é mediada por um momento de transitividade da consciência (FREIRE, 1967, p. 59-60). Esse processo não é automático e requer um “trabalho educativo crítico com esta destinação” (FREIRE, 1967, p. 61). Apesar disso permanece a noção em Freire de que a modificação do homem levará naturalmente à criação de novas visões de mundo, pois em seu trabalho não há um adensamento pragmático no que diz respeito às formas de implementação destes estados conscientes junto ao processo educativo.

Por vezes, a “imprecisão teórica” e o “insuficiente desdobramento de suas ideias” presentes em seus trabalhos até o ano de 1965 (PAIVA, 1986, p. 17) permitiu interpretações pessoais por parte de seus leitores de sua teoria do conhecimento, fundamentando a mudança na fé e na ideia de igualdade cristã. Em termos Hegelianos, para Freire a evolução da consciência é um meio de ligação a Deus, manifestando-se na noção de “espírito coletivo” (MARKUS, 2011, p. 527), ou, em termos especificamente freirianos, na comunhão entre os homens e no processo de humanização de opressores e oprimidos (FREIRE, 1987).

Embora Freire não mencione explicitamente este posicionamento em sua obra, esta leitura pode ser realizada devido ao seu vínculo com a igreja católica, na figura do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e na influência do existencialismo cristão em seu pensamento (PAIVA, 1986, p. 75). Segundo Freire, o homem encontra a ligação com seu criador no reconhecimento de sua finitude e transcendência. Portanto, o processo de religação a fonte criadora requer necessariamente um processo de libertação (FREIRE, 1967, p. 40).

Esse é um ponto central que diferencia o pensamento de Freire do de Gramsci: a relação do homem com o divino e o processo de transformação individual pelo qual este deve passar para instaurar uma nova sociedade. Enquanto em Gramsci o processo de transformação da sociedade assume uma ótica política de enfrentamento em Freire esta noção é marcada pela fé e pelo cristianismo. Dessa forma, para Freire, na medida em que as classes dominantes forem “penetradas pelo espírito cristão” haverá um processo natural de transformação (PAIVA, 1986, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire e Antonio Gramsci foram grandes humanistas. Ambos formularam novas concepções de homem e de sociedade. Enquanto Gramsci concebeu a sociedade a partir de uma visão teórica que implicava a prática, Freire concebeu e analisou a sociedade de um ponto de vista prático, necessitando, posteriormente, de uma formulação teórica (FREIRE, 1987, 1992, 2006; PAIVA, 1986, p. 17).

Segundo Paiva até 1965, Freire esteve absorvido por seu trabalho prático de criação de seu método de alfabetização e, portanto, teve pouco tempo para o trabalho teórico, assim enquanto sua prática avançava há um “atraso relativo da teoria” (PAIVA, 1986, p. 141). Em certo sentido, Gramsci escreve “[...] na posição de estrategista-analista político, enquanto Freire escreve, majoritariamente, com a perspectiva do pedagogo e do educador (MAYO, 2004, p. 89).

As maiores críticas ao pensamento de Freire são dirigidas ao seu método de alfabetização para adultos, entretanto a sua obra não pode ser limitada a aspectos específicos de seu método. O pensamento freiriano é amplo, evidenciado na sua pedagogia crítica em que aborda diversos temas relacionados aos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996). O trabalho de Freire não deve ser visto como uma “panaceia universal”, “[...] mas como um instrumento, entre outros, a ser considerado na reflexão que serve ao fortalecimento da classe trabalhadora.” (VANILDA, 1986, p. 13)

As possibilidades de aproximações teóricas entre o pensamento de Antonio Gramsci e Paulo Freire não se esgotam nos debates aqui focalizados. Apesar das diferenças dos contextos em que viveram e de suas concepções de sociedade, o pensamento desses dois autores possuem pontos de contato que ainda necessitam serem investigados com maior profundidade. Ambos analisaram o mundo com vistas à superação do ser humano e à construção de uma sociedade igualitária, principalmente para os menos favorecidos.

Apesar de proporem modificações a serem realizadas pelos indivíduos e transformações na sociedade, o modo como cada qual pensou as transformações a serem realizadas divergem fundamentalmente, como

foi mostrado neste trabalho e, por isso, requerem maiores pesquisas e aprofundamentos teóricos. Enfim, esperamos que nosso trabalho tenha fomentado questões sobre as possibilidades de aproximações teóricas e práticas entre esses dois autores que influenciaram o pensamento educativo do século XXI.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte e ciência, 1998.
- DORE, Rosemary. Atividade editorial como atividade educativa: reflexões de Gramsci sobre as revistas tipo. *Revista de Sociologia e Política*, v.29, p. 79-93, 2007.
- _____. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- _____. *Texto introdutório produzido para disciplina Paulo Freire e Antônio Gramsci: Concepção de sociedade e proposta educacional*. 2016. Material não publicado.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAMISCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, vol. 2. Caderno 2.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARKUS, Gabriel. A ideia de Deus em Hegel. *Revista Aurora*, Curitiba, v. 23, n. 33, p. 525-537, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/rf?dd99=pdf&dd1=5774>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: Possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MESQUIDA, Peri; REGINA, ROSSETE, Silvana Regina; PASCHOAL, Geralda de Fátima. *Paulo Freire e Antonio Gramsci ou A Filosofia da Praxis na ação pedagógica*. (2006). Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-202-TC.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

SEMERARO, G. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, n. 29, p. 95-104, Nov. 2007.

SILVA, P.C.D.; BARBOSA, C. L. *Paulo Freire e Antonio Gramsci: aproximações*. (2013) Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/216/295>. Acesso em: 20/06/2016.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Nota: O presente texto foi revisto e anteriormente publicado na Revista Akrópolis Umuarama, v. 25, n. 1, p. 61-68, jan./jun. 2017.

LUDICIDADE COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: OS JOGOS DE REGRAS NA PERSPECTIVA DO MÉTODO PAULO FREIRE

Simeia Santos Andrade²⁵

Raquel Amorim dos Santos²⁶

INTRODUÇÃO

O estudo que ora apresentamos buscou trazer os princípios do Método Paulo Freire, ou como o próprio Freire dizia “no fundo, muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização” (FREIRE, 1997, p. 86), para a compreensão dos jogos de regras como prática de liberdade. Embora seu trabalho estivesse voltado para a alfabetização de jovens e adultos, a essência de seu método pode ser aplicada a qualquer nível de ensino e área do conhecimento.

Nesse contexto, focamos no jogo de regras, que consideramos ser um instrumento pedagógico na medida em que resgata o sentido educativo de construção de conhecimentos pautado na inovação, na descoberta e no prazer, princípio fundante do Método desenvolvido por Freire. Por isso, conhecer os jogos vivenciados pelos alunos e levá-los para a escola como uma possibilidade metodológica a mais que contribua no processo ensino-aprendizagem dos alunos foi o que motivou este estudo e nos fez refletirmos sobre como os saberes das crianças podem indicar mudanças na maneira de tratar os conteúdos administrados na escola pelos professores.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A investigação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa “que trabalha com o universo dos significados, dos moti-

²⁵ Doutora em Educação pela PUC Minas. Mestra em Educação pela UNASP. Especialista em Arte-Educação pela PUC Minas e em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela UEPA. É Professora Adjunta da UFPA. Coordenadora do NUPEIA - Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas. Universidade Federal do Pará/Faculdade de Dança.

²⁶ Doutora e Mestra em Educação pela UFPA. É Professora Adjunta da UFPA. Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela UEPA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) e Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros (NEAB/UFPA). Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Bragança

vos, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21), com foco na pesquisa de campo que “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 203). Assim, esse estudo sobre ludicidade embasado nos princípios de Paulo Freire se dispõe a compreender “as relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ela dinamizando o seu mundo” (FREIRE, 1983, p. 43).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação, relatos orais, desenhos, entrevistas conversadas e conversas informais com foco nos jogos de regras vivenciados pelas crianças na comunidade, respeitando o tempo de que cada uma necessita para se apropriar do código linguístico, levando em conta o seu processo de desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, com isso valorizando seus modos de ler e escrever o mundo “como um ato político, jamais como um que fazer neutro (FREIRE, 1997, p. 58).

Os participantes da pesquisa constituem um grupo de 35 crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, estudantes da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Alves Cunha, situada na área de ocupação denominada “Comunidade Jardim Tapanã”, fazendo parte de um dos bairros da grande Belém/PA, o Tapanã. Os alunos foram convidados a manifestar o que o lúdico representa para cada um deles, por meio de relatos sobre como jogam, onde jogam, quais as regras de funcionamento de cada jogo, as relações que se estabelecem no ato de jogar, os principais termos linguísticos, características usadas para cada jogo, o que consideram mais importante quando estão jogando com seus pares. Os levantamentos foram necessários na medida em que nos “preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem” (FREIRE, 1997, p. 58).

O percurso analítico foi realizado com base na análise do discurso, visto que busca a apreensão da importância do significado do discurso na construção da vida em sociedade, assinalando que “por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se [...]” (ORLANDI,

2015, p. 13). Deste modo, a escola não pode ser mais concebida como um ambiente fechado à inovação, à descoberta, à reflexão e ao diálogo permanente, mas um espaço político que tenha compromisso com a educação para o pensar, para a vida e para o resgate da cidadania.

Procuramos respeitar a forma como os participantes se expressaram, registrando na íntegra suas falas e também sua escrita, objetivando com isso minutar o mais fiel possível como o universo lúdico está sendo vivenciado na Escola Municipal José Alves Cunha em Belém/PA, levando em conta o que nos referenda Freire (2000a), quando os indivíduos falam de seu mundo estão refletindo sobre sua própria existência neste mundo.

O espaço geográfico da pesquisa de campo foi a Comunidade Jardim Tapanã, área de ocupação situada no bairro do Tapanã. O bairro possui muitas áreas que eram pequenos sítios e fazendas afastados do centro da cidade, pouco frequentados pelos proprietários, e que foram ocupados pelas classes populares oriundas das cidades interioranas do Estado, reflexo do êxodo rural, ou ainda por pessoas vindas dos Estados nordestinos, com maior frequência Maranhão e Ceará, segundo dados do cadastro dos moradores do Centro Comunitário Maria de Nazaré localizado na área.

O estudo se realizou na Comunidade Jardim Tapanã por ser a área onde reside a maioria dos alunos e também por ali está edificada a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor José Alves Cunha, resultado da organização da comunidade em garantir os seus direitos básicos estabelecidos na Constituição Federal, como o direito à educação, e que foi contemplada no Orçamento Participativo da Prefeitura de Belém no ano de 1998. Portanto, a escola e seu entorno foram o lócus de nossa pesquisa.

OS PRINCÍPIOS DO MÉTODO PAULO FREIRE NOS ESTUDOS SOBRE LUDICIDADE

Considerado cidadão do mundo, Paulo Freire preocupou-se com as classes populares, colocando-as como protagonistas da história. Sua obra fala de esperança, de amor, de coragem, de respeito, de decisão, de moral, de segurança, assim como também de vida, da alegria que é viver. A teoria do conhecimento construída por Freire está embasada na sua experiência, no seu caminhar de educador. Em um trabalho

publicado em vídeo pela ATTA Mídia e Educação (s.d.), sobre o legado de Paulo Freire, Moacir Gadotti e Ângela Antunes afirmam que ele “criou uma metodologia que insere a leitura do mundo, a liberdade, o diálogo, a aprendizagem significativa para uma educação transformadora e, nem por isso, menos eficiente que a tradicional” (PAULO Freire, s.d.).

O trabalho de Paulo Freire está pautado em quatro pilares e pode ser explicitado da seguinte maneira, por Gadotti (2002): ler o mundo; compartilhar a leitura do mundo; a educação como ato de produção e de reconstrução do saber; e a educação como prática de liberdade.

A partir destes pilares a ludicidade emerge em nosso estudo. Observamos que as crianças quando brincam fazem-no pelo simples prazer de exercer sua ludicidade, de construir-se a partir da interação que estabelecem na relação com seus pares, com os adultos e com o meio ambiente.

Numa transposição dos estudos de Freire para o foco de nossa pesquisa sobre a ludicidade, percebemos que o jogo pode ser concebido partindo das etapas de investigação e criação, reflexão sobre experiências realizadas, o que vai possibilitar às crianças irem mais longe em suas descobertas. Assim, podemos dizer que o jogo contextualizado nos princípios que norteiam o trabalho de Paulo Freire pode ser considerado um desafio intelectual que levará o sujeito a refletir sobre ele e conseqüentemente ocorrerão novas descobertas. O processo contínuo de luta, reflexão e diálogo *com* e *sobre* a garantia dos direitos básicos para uma vida plena pode ser o grande trunfo para sua emancipação.

Freire (1983, 1997, 2000a, 2000b), levantou algumas questões, que podem muito bem respaldar nossa pesquisa sobre o lúdico e construir conceitos de jogos, brincadeiras e brinquedos, dentro dos princípios por ele defendidos. Volta-se para a curiosidade epistemológica, inquietações indagadoras e a reverência aos saberes alheios, respeitando a autonomia, a disponibilidade ao diálogo, a ética e a estética.

Ler o mundo significa apropriar-se do conhecimento, bem como refletir sobre o seu mundo, sendo que a curiosidade deve ser destacada como pré-condição do conhecimento. O lúdico, compreendido como integrante desse meio (realidade), possibilita aos sujeitos criar, modificar, reestruturar as brincadeiras, os jogos, as regras de funcionamento. Segundo Freire (2000b, p. 30), “Não haveria cultura nem história sem

inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta”.

Compartilhar a leitura do mundo, mas do mundo lido, é um desafio ao homem. Nesse pilar, Gadotti (2002) destaca o diálogo como um critério de verdade, ou seja, só posso considerar meu conhecimento válido na medida em que o compartilho com outra pessoa, que comparo com a leitura do mundo de outros sujeitos. Friedmann (1996) considera que no jogo compartilhado existe comunicação gestual e ou verbal, a criança adentra o universo do outro e vice-versa, o que possibilita assumir diversos papéis, experimentar, realizar ações e expressar-se.

A educação como ato de produção e de reconstrução do saber significa para Freire (1983, p. 43):

[...] que o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas.

A educação como prática da liberdade, segundo McLaren (1997, p. 12), significa considerar que “com base no reconhecimento dos fundamentos das tradições populares e na perspectiva da construção coletiva do conhecimento”, Freire desenvolve uma linguagem de amor, que abre espaço para uma linguagem crítica, e uma linguagem de esperança, que se desenvolvem juntas e de maneira dialética, provando serem úteis na contribuição de auxiliar povos excluídos a se libertarem. Valoriza a fala, os gestos, o olhar e as experiências do homem, permitindo a percepção do ser que constrói seu próprio caminhar, sua história. Significa estar produzindo e reconstruindo o saber, o que certamente possibilitará uma educação para a cidadania, para a liberdade.

A OBRA DE PAULO FREIRE E O JOGO DE REGRAS: UM OLHAR PARA AS BRINCADEIRAS INFANTIS NA COMUNIDADE E NA ESCOLA

Procedemos a um estudo das brincadeiras que mais observamos na comunidade Jardim Tapanã e na EEIEF Prof. José Alves Cunha, para o

conhecimento de suas regras de funcionamento, bem como procuramos estabelecer uma relação com o referencial teórico embasado em Paulo Freire, visando situar na escola os saberes que as crianças trazem do convívio social numa relação com as áreas de conhecimento tratadas na instituição educativa, a fim de concorrer para a formação de cidadãos conscientes e construtores da sociedade e contribuir para que as escolas alcancem seu objetivo básico – o de construção do conhecimento significativo – como nos diz Paulo Freire (2000a) – o conhecimento que se dá na relação do sujeito com o meio.

A ludicidade se expressa de muitas maneiras, sobretudo através dos jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados pelos colaboradores desta investigação. Para melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa recorremos a Friedmann (1996, p. 12), que nos esclarece que as terminologias aqui utilizadas e citadas fazem parte do que chamamos universo lúdico e foram assim definidas:

Brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; **jogo** é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; **brinquedo** é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar.

Correr, pular, sorrir, gritar, brigar, imitar e sonhar são alguns verbos que compõem o universo lúdico. Com raras exceções, existe um *frenesi* de corpos suados se esbarrando, olhares se cruzam, emoções fluem e falas se completam dando subsídios para (re)construção de conceitos. Para Freire (1997), o conhecimento é construído nas interações que o sujeito estabelece, principalmente com o meio social e o meio ambiente.

Assim, o jogo, o brinquedo, as brincadeiras que acontecem na comunidade retratam toda a bagagem cultural que os indivíduos vão acumulando no decorrer de sua existência.

Na escola e em seu entorno, observou-se que o brincar caracteriza-se por ser livre e espontâneo, onde as crianças brincam pela satisfação e pelo puro prazer de brincar, como comenta Bomtempo (2000, p. 130): “brincar é comumente definido como uma atividade que tem como objetivo a diversão e não a sobrevivência”.

Para este capítulo trazemos apenas um jogo de regra denominado baladeira ou estilingue vivenciados pelas crianças do Jardim Tapanã

e alunos da EMEIEF Prof. José Alves Cunha, para a compreensão de como os saberes lúdicos das crianças que advêm do convívio social em uma comunidade nascida de uma luta por melhores condições de vida - direito à moradia digna - podem contribuir para a emancipação do ser humano, como sujeito que (re)cria o seu espaço sociopolítico por meio da sua cultura, da luta e da resistência.

Baladeira ou estilingue

A baladeira, assim como a maioria das brincadeiras tradicionais, chegou ao Brasil trazida pelos portugueses, que tiveram contato com este tipo de arma na Índia. Era utilizada para lançar pequenas pedras, pelo que era caracterizada como arma de arremesso.

Atzingen (2001), recontando a história, faz menção ao período neolítico (8.000 a 1.000 a.C.), quando o homem já utilizava tal objeto. Registra ainda que na Turquia, em escavações, foram encontradas bolinhas de argila e pedrinhas que datam de 6.500 a.C., que podem ter sido feitas para serem arremessadas na funda. É também conhecida pelos nomes de beca, peteca, tiradeira, atiradeira, funda, setra, seta, badoque ou bodoque. O brinquedo é construído, segundo descrito por Maior e Lóssio (2020) no Dicionário de Folclore para Estudante:

A partir de duas tiras de borracha de câmara de ar de automóvel amarradas nas extremidades de uma pequena forquilha e que vão ser fixadas num pequeno pedaço de couro onde é colocada uma pedrinha. Pegando a forquilha com a mão esquerda e, com a mão direita, esticando-se as tiras de borracha, a pedrinha é arremessada até certa distância.

Brincar de baladeira era comum nos grandes engenhos, onde a criança negra era companhia constante do “senhorzinho” e saíam à caça de aves e animais pequenos, o alvo predileto nesse jogo.

Nos relatos dos alunos, as regras foram adaptadas a um novo conceito em virtude das constantes campanhas pela preservação da fauna e da flora brasileira, principalmente a amazônica. Os participantes da pesquisa assim definem a construção e a forma de brincar de baladeira: *“Pra brincar a gente pega um cabo assim, parece um gancho, compra uma liga e amarra, a gente pega uma garrafa e fica balando na garrafa, e quem*

derrubar, ganha”; “A brincadeira é muito simples: é só esticar a liga da baladeira com muito cuidado e colocar uma pedra na baladeira e atirar no alvo, e tem que pegar no X que está no meio do alvo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Pôde-se observar ainda um novo modelo de baladeira, feita de garrafa plástica descartável, também conhecida como garrafa PET. Corta-se o gargalo da garrafa e amarra-se à boca um pedaço de balão (bexiga); em seguida coloca-se a pedra dentro dessa espécie de funil, de maneira que a pedra fique dentro do balão. Estica-se o balão, mira-se o alvo e solta-se a pedra. Normalmente servem de alvo algumas garrafas colocadas a uma certa distância para serem derrubadas pela garotada; ou ainda cachos de frutas da região, como o tucumã, a pupunha e o açáí.

Figura 1 - Menino brincando de baladeira feita de garrafa plástica (PET).



Fonte: Simei Andrade, 2005.

A criação e construção deste instrumento brincante foi da criança que com muita habilidade fabrica seu próprio brinquedo, buscando outras formas de criação de instrumentos para o brincar, não menos importantes do que aquelas estabelecidas na sociedade de consumo, pelo contrário; Freire (1997, p. 104) assevera que “a nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente”. Deste modo, podemos conceber que aquilo que as crianças criam, reinventam e ou dão outros e novos sentidos a eles são saberes construídos e que têm uma lógica particular que se coaduna com o conhecimento científico e humano, portanto não deve ser desprezado na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo trazer os princípios do Método Paulo Freire para o contexto da ludicidade, com possibilidade de aproveitamento do jogo de regras, trazidas pelos alunos de seu convívio social, como estratégia metodológica no fazer pedagógico.

Percebemos que o exercício da ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer fase da vida e não pode ser visto apenas como diversão, mas colabora também para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do homem, sobretudo das crianças.

Mostrar o potencial que o jogo de regras tem como estratégia metodológica foi nossa intenção nessa pesquisa; trazer para a reflexão alguns questionamentos: como os alunos dominam os jogos, sabem suas regras de funcionamento e os adaptam as suas necessidades e particularidades. Assim, utilizar o jogo de regras no contexto escolar significa alavancar perspectivas para uma educação em que alunos e professores se constituam protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, consideramos que o jogo de regras possibilitou desenvolver, no âmbito escolar, comportamentos, posturas, formas variadas de compreender o outro e a sociedade, aprender a lidar com a delimitação no espaço, no tempo, no tipo de atividade, o que pode e o que não pode fazer, garantindo a partir daí uma discussão dialógica que possivelmente levará a uma prática cotidiana do questionamento, da dúvida e da reflexão.

Percebeu-se que os jogos de regras atendem às necessidades das crianças, como por exemplo, na maneira como elas se relacionam durante a atividade e estimulando o desenvolvimento do corpo e da mente.

É possível desenvolver jogos de regras que, combinados aos conteúdos programáticos desenvolvidos no contexto escolar, possam dar novo sentido ao conhecimento, onde alunos e professores se constituem construtores e protagonistas da organização do saber.

Outro ponto importante a considerar é o fato de que os educandos dominam os jogos de regras, desde o momento de sensibilizar o grupo para o jogo até o conhecimento das regras de funcionamento, o que permite o domínio do processo de organização do jogo. Neste caso, quando os professores consideram o lúdico como uma estratégia que pode fomentar o processo ensino-aprendizagem, eles já estão bem à frente deste caminhar, pois não há necessidade de ensinar aos alunos o jogo; o que precisa ser discutido com o grupo é como os jogos que eles conhecem podem ser tratados e combinados nas áreas do conhecimento, possibilitando ao grupo construir saberes brincando, alegre, sorrindo, sendo contagiado pela energia que flui do movimento de integração proporcionado pelo prazer de relacionar experiência extraescolar com a escolar.

A emoção se instala na criança e adolescente quando solicitamos a eles que falem sobre suas brincadeiras, seus jogos. Todos querem falar ao mesmo tempo, a euforia, a gritaria é geral, percebe-se que existe uma necessidade intrínseca de colocar a sua voz em destaque; a impressão é que um sabe mais que o outro ou ainda, que só ele, o aluno individualmente, sabe contar sobre o que gosta de fazer. Infelizmente, os professores têm dificuldades em compreender os jogos como ferramenta estimuladora da aprendizagem, concorrendo para eliminar o desinteresse e, portanto, o marasmo que tem chegado às salas de aula das escolas.

As questões aqui levantadas não foram esgotadas, restando possibilidade de novas descobertas ou mesmo de serem respondidas a partir de outros critérios, ou à luz de outros teóricos.

REFERÊNCIAS

ATZINGEN, Maria Cristina Von. **A história do brinquedo** – Para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

ANDRADE, Simei Santos. **O lúdico na vida e na escola**: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000. P. 127-149.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

----- . **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

----- . **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000b.

GADOTTI, Moacir. Aprender a ensinar: um olhar sobre Paulo Freire. In: **Revista ABC Educatio**, Ano 3, N° 14. p.16-22 São Paulo: Editora ABC, 2002.

MAIOR, Souto; LÓSSIO, Rúbia. **Dicionário de folclore para estudante**. Disponível em: <www.soutomaior.eti.br/mario/paginas/dic_a.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Dicionário de Folclore (Letra A) – Atiradeira. Disponível Disponível em: <<https://nuhtaradahab.wordpress.com/2009/02/26/dicionario-de-folclore-letra-a/>>.

MCLAREM, Peter. Um Legado de Luta e de Esperança. **Pátio revista pedagógica**, Ano I, N° 2, Ago/Out, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 9-29.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PAULO Freire. Apresentação Moacir Gadotti e Ângela Antunes. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, [s.d.]. 1 DVD (60 min), NTSC, son., color - Coleção Grandes Educadores.

Nota: parte deste artigo foi contemplada no livro: ANDRADE, Simeir Santos. O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

EM BUSCA DA MUSICALIDADE CRÍTICA: PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Alan Caldas Simões²⁷

INTRODUÇÃO

Nas práticas de aprendizagem informal em música a autonomia de aprendizagem, configura-se como elemento chave para o aprendizado musical do aluno (FOLKESTAD, 2006; GREEN, 2008). Desde as primeiras etapas do processo de aprendizagem o indivíduo realiza seus estudos e práticas musicais orientados por motivações pessoais e diferentes níveis de vinculação com a música. Estes diferentes níveis de vinculação com a música determinam diferentes formas de aproximação ao objetivo musical e conseqüentemente o desenvolvimento de formas pessoais de aprender música.

Nas práticas de aprendizagem informal em música no ensino regular, a “autonomia pessoal do educando” (GREEN, 2006, p. 116-117), ou seja, a autonomia que possibilita o aprendizado musical de forma independente, sem a orientação direta do professor, desenvolve-se de maneira diferente do aprendizado musical informal fora da escola. Embora saibamos que na proposta metodológica desenvolvida por Green (2008), o professor atue como um ‘modelo musical’ (GREEN; D’AMORE, 2010), observamos que a tradição escolar de avaliação, notas, currículo e disciplina, ainda representa significativa influência sobre o processo de aprendizagem musical do aluno.

Condicionadas ao ambiente escolar tais práticas despertam no aluno diferentes níveis de motivação, foco, atenção e responsabilidade na realização das atividades propostas. Se a própria música popular sofre alterações em seu significado delineado quando presente na sala de aula (GREEN, 2005, p. 32), é possível dizer que, da mesma forma, serão alterados os níveis de motivação e autonomia na realização destas práticas musicais no ensino formal, configurando diferentes modos pedagógicos de auto-

²⁷ Pós Doutorando em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutor em Música pela UFMG, Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Licenciado em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atualmente é Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

nomia pessoal. Embora este ponto de pesquisa tenha sido brevemente enunciado por Green (2005, 2006), quando trata da noção de autonomia musical, autonomia pessoal e autenticidade musical, entendemos que a autonomia pessoal do educando em sala de aula representa uma temática que merece maiores aprofundamentos e problematizações.

Nesse trabalho desenvolvemos categorias de autonomia pessoal do educando. Para tal, utilizaremos os princípios de autonomia desenvolvidos por Freire (1996), aliados à Teoria dos Significados (GREEN, 2008a) e o processo de desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987), culminando com o que denominamos de Processo de Conscientização Musical Crítica.

Dessa forma apresentaremos as seguintes teses: 1) A Musicalidade Crítica é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical; 2) O processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto música; e 3) A Musicalidade Crítica representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados (GREEN, 2008a).

AUTONOMIA E APRENDIZAGEM MUSICAL INFORMAL

Buscamos compreender a autonomia fundamentada nos princípios postulados por Paulo Freire (1996). Assim, dentro de uma visão humanística crítica, o educando aprende de maneira global, não limitando o seu aprendizado ao acúmulo de conhecimentos descontextualizados e que não fazem sentido para sua vida. Dessa maneira, uma prática pedagógica pautada na autonomia do educando rejeita a neutralidade do processo educativo e concebe a educação como dialógica, conduzindo-o a um pensar crítico sobre sua realidade (FREIRE, 1959, 1967, 1979, 1987, 1996).

Segundo Abrahams (2005, p. 66) podemos sintetizar a pedagogia crítica proposta por Paulo Freire em cinco pontos, a saber: (a) a educação é dialógica e ambos, professor e aluno, constroem juntos os conhecimentos; (b) a educação deve modificar a forma como o aluno percebe a realidade a sua volta; (c) a educação deve ser motivadora e valorizar os saberes dos educandos para que mudanças reais possam ocorrer; (d) a educação é um processo transformador, devendo, portanto, transformar o indivíduo e transformar o mundo; e (e) a educação é política.

Entendemos que esses princípios de autonomia podem fundamentar uma prática musical ativa na escola, especialmente no que diz respeito à aprendizagem musical informal. Nesse sentido, Green (2008a) postulou a teoria da construção social dos significados musicais, ou Teoria dos Significados. Esta teoria possui como fundamentação básica a relação entre os significados delineados e os significados inerentes, ou inter-sônicos, presentes na música e na cultura, e sua influência sobre a experiência musical individual e coletiva dos ouvintes (GREEN, 2006, 2008, 2008a, 2012).

Os significados musicais inerentes dizem respeito ao material musical e suas relações intrínsecas, correspondendo ao que podemos chamar de sintaxe musical. Esses significados são construídos a partir de percepções musicais individuais (GREEN, 2012, p. 63). Já os significados delineados são construções externas à música e emergem de contextos ideológicos, socioculturais, religiosos, políticos, entre outros. Tais construções podem ser estabelecidas socialmente ou individualmente (GREEN, 2012, p. 63).

É importante lembrar que “[n]enhuma música pode ser percebida em um vácuo social “[...] em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso.” (GREEN, 2012, p. 63). Esses significados, sejam eles inerentes ou delineados, são oriundos dos seus contextos de produção, distribuição e recepção musical (GREEN, 2012, p. 63).

Enquanto ouvintes podemos responder positivamente ou negativamente a cada um dos significados presentes na música. Quando os significados inerentes e delineados presentes em uma música são ambos positivos, esta experiência musical é classificada como uma experiência musical de “celebração” (GREEN, 2012, p. 63). Ao contrário, quando ambos os significados são negativos, esta experiência musical é classificada como “alienação” (GREEN, 2012, p. 64). Situações e contextos onde existem divergências entre os significados inerentes e delineados, a experiência musical é classificada como uma experiência musical de ambiguidade (GREEN, 2012, p. 64).

Outro postulado teórico importante sistematizado por Green (2002) diz respeito às formas de aprendizagem informal dos músicos populares. De maneira geral, poderíamos estabelecer alguns princípios que orientam o aprendizado dos músicos populares (GREEN, 2002,

2012, p. 67-68), a saber: (a) escolhem as músicas que desejam aprender, geralmente oriundas de um contexto familiar; (b) realizam uma escuta atenta e intencional aprendendo as músicas através do processo de cópia e reprodução; (c) aprendem em grupos com afinidades e gostos musicais comuns sem a supervisão de um professor; (d) aprendem de forma casual e pessoal, sempre com prazer; e (e) associam atividades de ouvir, tocar, compor e improvisar.

A partir destes princípios de aprendizagem Green (2008) propôs um modelo pedagógico para o ensino de música orientado conforme as práticas de aprendizagem dos músicos populares, que pressupõe (GREEN, 2002): (a) enculturação, (b) desenvolvimento auditivo, (c) trabalho em conjunto, (d) autonomia, e (e) aprendizagem significativa. Podemos sintetizar os estágios por ela definidos da seguinte forma: (1) Em grupos os alunos escolhem a música a ser tocada a partir da audição de uma gravação. Da mesma maneira, eles escolhem os instrumentos a serem executados. Nessa fase, os alunos possuem total autonomia, não recebendo influência direta do professor; (2) No segundo estágio os alunos trabalham a partir de “repertório e material curricular pré-selecionados (repertório familiar), e algumas demonstrações por parte do professor.” (GREEN, 2008, p. 26); (3) Repete-se o primeiro estágio enfatizando as habilidades adquiridas nos estágios anteriores; (4) No quarto estágio “[o]s alunos compõem, ensaiam e executam sua própria música, dirigindo sua própria aprendizagem no grupo de amigos” (GREEN, 2008, p. 193); (5) Os adolescentes trabalham a partir de um modelo musical; e (6-7) Nos estágios seis e sete todos os procedimentos anteriormente vivenciados são realizados utilizando repertório não familiar ao aluno. Na sessão seguinte, explicitaremos o conceito de Musicalidade Crítica sugerido por Green (2008, p. 83) e nossa expansão teórica sobre o mesmo.

A MUSICALIDADE CRÍTICA E O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO MUSICAL CRÍTICA

A noção de Musicalidade Crítica foi sugerida por Green (GREEN, 2008, p. 83) a partir da noção de ‘alfabetização crítica’ e ‘pedagogia transformadora’, entre outros termos, que são associados a pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire (1967, 1987). Green (2002) ressalta

que as práticas informais de aprendizagem musical, tais quais as realizadas pelos músicos populares, potencializam o desenvolvimento da Musicalidade Crítica (GREEN, 2008, p. 84). Dessa forma, em síntese, a Musicalidade Crítica representa a percepção e a ampliação de consciência acerca dos significados inter-sônicos e delineados presentes na experiência musical (GREEN, 2008, p. 91).

A Musicalidade Crítica, portanto, envolve a ideia de que toda música pode ser ouvida de maneira analítica e com graus diferentes de percepção e compreensão musical. Para que esta capacidade analítica cresça é necessário aperfeiçoar e ampliar a capacidade de escuta e apreciação musical de modo a perceber as relações inter-sônicas que existem dentro da música (GREEN, 2008, p. 84). Sustentamos que a Musicalidade Crítica (GREEN, 2008, p. 84) é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical.

A autonomia musical é o que permite à experiência musical do educando, quando engajado aos significados inerentes da música por meio de práticas auditivas, estar por um segundo, virtualmente, livre do seu contexto social, o que permite o nascimento de novas delineações (GREEN, 2006, p. 113). Já a autonomia pessoal, refere-se à capacidade de aprendizado autônomo do aluno, independente do professor, o que o predispõem a continuar seu aprendizado musical, formal e informal, além da escola (GREEN, 2006, p. 114-115). Por fim, a autenticidade de aprendizagem musical, diz respeito a forma de abordar os significados inerentes da música popular de maneira autêntica, como a música popular é criada e praticada na realidade das práticas informais (GREEN, 2006, p. 114).

Dessa maneira, poderíamos definir que o processo de Musicalidade Crítica se desenvolve em semelhança ao processo de conscientização crítica (FREIRE, 1987). Tal processo, desenvolve-se por meio de estágios de transitividade de consciência (FREIRE, 1959, p. 133), passando da consciência intransitiva (FREIRE, 1959, p. 30) para o estágio de transitividade ingênua (FREIRE, 1967, p. 59), que poderá se encaminhar para a consciência crítica (FREIRE, 1967, p. 105) ou para a consciência fanatizada (FREIRE, 1967, p. 59-60). Apresentamos abaixo nossa proposição teórica (Tabela I):

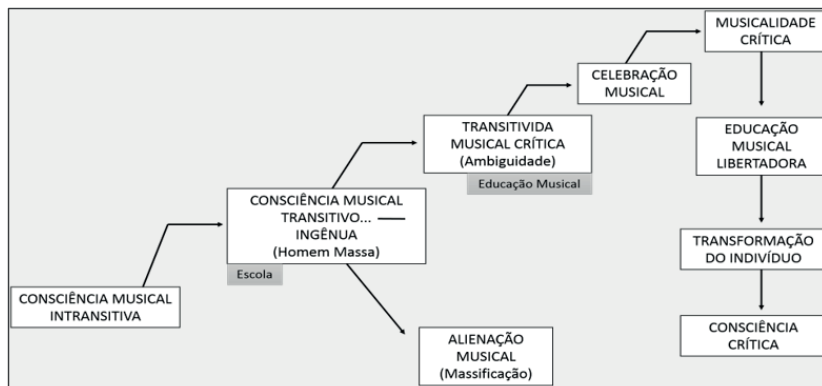


Tabela I – Processo de Conscientização Musical Crítica

Fonte: Inspirado no gráfico de transição da consciência desenvolvido por Freire (1959, p. 133)

É importante ressaltar que a passagem da consciência transitiva ingênua para a transitiva-crítica não ocorre automaticamente, mas sim, inserida em um “trabalho educativo com essa destinação” (FREIRE, 1959, p. 32). Freire (1979, p. 22), afirma que o objetivo principal de todo processo educativo deve ser provocar no educando uma atitude crítica, de reflexão que o leve a ação. Este objetivo é, de certa forma, retomado por Green (2008, p. 14) quando define que um dos objetivos da educação musical é permitir ao aluno desenvolver o que denominou de Musicalidade Crítica.

Em outras palavras, o processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica a partir do objeto musical. Aliando o processo de consciência crítica descrito por Freire (1959, p. 133) e a Teoria dos Significados (GREEN, 2008a), tendo como objetivo alcançar a Musicalidade Crítica, temos o constructo teórico da Conscientização Musical Crítica, que possui como culminação a Educação Musical Libertadora, tal como sugere Narita (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAL: (RE)SIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL

Compreendemos que a Musicalidade Crítica, embora não seja uma teoria, representa uma expansão teórica da Teoria dos Significados

desenvolvida por Lucy Green. Assim, entendemos que a Musicalidade Crítica representa a culminação da Teoria dos Significados no campo da Educação musical. A escola representa um dos espaços de consciência musical transitivo ingênua, onde, na maior parte das vezes, o aluno se encontra massificado, pressionado musicalmente por imposições ideológicas da mídia e indústria cultural. O aluno, ao realizar um processo de educação musical destinado a elevar seus níveis de consciência sobre os significados inter-sônicos e delineados presente na música, ascende ao estado de transitividade musical crítica, onde impera a experiência musical de ambiguidade (GREEN, 2008, p. 88).

Em trânsito musical crítico, o educando pode aproximar-se da experiência de celebração musical (GREEN, 2008, p. 89), possibilitando-o alcançar a Musicalidade Crítica e os outros níveis de percepção da realidade, que englobam a transformação do indivíduo e sua conscientização crítica sobre o mundo. Segundo Green (2006, p. 117), o aluno começa escolhendo as músicas que lhes são familiar e decidindo a maneira como irá aprender, para depois transcender a música e “e-ducar[-se]” (GREEN, 2006, p. 117).

Este processo de autoconhecimento conduz o educando a ser mais consciente, não apenas da realidade musical, mas de todos os elementos que incidem sobre ela, como aspectos culturais, sociais, filosóficos e políticos entre outros, que o conduzirão a níveis crescentes de empoderamento e conscientização (WESTERLUND, 2012, p. 16).

Se observarmos que a palavra educação é derivada do verbo latino *educere*, podemos dizer que a educação musical, enquanto processo educativo, possui a capacidade de “[...] produzir e/ou desenvolver as capacidades, habilidades e aptidões que já existem potencialmente no aluno.” (FOLKESTAD, 2006, p.139, tradução nossa). Portanto, a educação musical como prática transformadora, aborda problemas que envolvem a conexão da palavra e do mundo, o que nos leva a ideia de conscientização (SCHMIDT, 2005, p. 15 apud WRIGHT, 2008, p. 23).

Em suma, o processo de conscientização musical crítica, fundamentado na pedagogia crítica de Paulo Freire, define novos rumos para a educação musical, enfatizando a necessidade de uma educação musical transformadora (ABRAHAMS, 2005, 2005a, 2007; NARITA, 2014).

Portanto, configura-se como uma educação musical para a humanização e a justiça social (NARITA; GREEN, 2015; WRIGHT, 2008).

REFERÊNCIAS

ABRAHAMS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 65-72, mar. 2005.

----- . Transforming classroom music instruction with ideas from Critical Pedagogy. *Music Educators Journal*, v. 92, n. 1, 2005a, p.62-67.

----- . Musicing Paulo Freire: A critical pedagogy for music education. In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. (Org.). *Critical Pedagogy: Where are we now? Counterpoints: studies in the postmodern theory of education*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 223-237.

FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v. 23, n. 2, 2006, p. 135-145.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. 1959. 141f. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

----- . *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

----- . *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao São Paulo*: Cortez & Moraes, 1979.

----- . *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

----- . *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREEN, Lucy. *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

----- . *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate, 2002.

----- . *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*, (an inaugural professorial lecture). Institute of Education, University of London, 2005.

----- Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 2, aug. 2006, p. 101-118.

----- *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate, 2008.

----- *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. 2. ed. London: Arima Publishing, 2008a.

----- Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução: Flávia Motoyama Narita. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GREEN, L.; D'AMORE, A. Informal Learning. In: A. D'AMORE. *Musical Futures: an approach to teaching and learning*. Resource Pack: 2nd Edition, Section 3, London: Paul Hamlyn Foundation, p. 130-170, 2010.

NARITA, Flávia Motoyama. *Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil: a Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization*. 2014. 335 f. Tese (PhD in Music Education) – Institute of Education, University of London, Londres, 2014.

NARITA, Flávia Motoyama; GREEN, Lucy. Informal Learning as a Catalyst for Social Justice in Music Education. In: BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick; SPRUCE, Gary; WOODFORD, Paul. (Org.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. New York: Oxford University Press, 2015, p. 302-317.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

WESTERLUND, Heidi. What can a reflective teacher learn from philosophies of music education. In: PHILPOTT, Chris; SPRUCE, Gary. (Org.) *Debates in Music Teaching*. Abingdon: Routledge, 2012, p. 09-19.

WRIGHT, Ruth. *Thinking Globally, Acting Locally: Informal Learning and Social Justice in Music Education. Music Education as Liberatory Education*. In: International Society of Music Education, World Conference, Bologna. 2008. p. 20-25.

Nota: O presente texto é parte integrante, revista e ampliada, de nossa pesquisa de Doutorado.

INSPIRAÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DO PENSAMENTO FREIRIANO

Alan Caldas Simões²⁸

INTRODUÇÃO

Para alguns, Paulo Freire tornou-se conhecido no cenário educativo brasileiro com a experiência de alfabetização em 40h realizada na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte (RN). Nessa ocasião ele obteve o reconhecimento do Presidente João Goulart (1919-1976) e foi convidado a fazer parte do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), programa a nível Federal que visava alfabetizar 5 milhões de brasileiros.

Para outros, Freire ficou usualmente conhecido como um “pedagogo católico de esquerda” (PAIVA, 1986, p. 19). Entretanto, permanece como uma incógnita, as bases teóricas e filosóficas freirianas, uma vez que suas formulações teóricas são difusas (BEISIEGEL, 2015, *apud* FREIRE, 2016, p.16-17) e marcadas por sua “história pessoal e por características próprias” (PAIVA, 1986, p. 18), aliadas à sua “intuição e sensibilidade” (PAIVA, 1986, p. 17). Afinal, é possível traçar um percurso epistemológico das formulações teóricas e autores que originaram e/ou inspiraram o pensamento freiriano?

O presente trabalho se destina a investigar essa questão, elencando as principais correntes teóricas e autores que inspiraram seu pensamento, principalmente até década de 1965. Nosso texto se divide em três sessões principais: a) Freire e o Cristianismo; b) Inspirações Filosóficas; c) Freire e o Existencialismo Cristão; e d) Considerações sobre as influências teóricas de Paulo Freire. Por fim, vale ressaltar que essa pesquisa não se propõe a findar tal questão. Visamos oferecer caminhos para os pesquisadores do pensamento freiriano que podem auxiliá-los na formação do ‘quebra-cabeças’ holístico que deu origem a chamada Pedagogia Freiriana.

²⁸ Pós Doutorando em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutor em Música pela UFMG, Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Licenciado em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atualmente é Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

FREIRE E O CRISTIANISMO

Embora Freire não se considerasse um ‘homem de igreja’ a matiz religiosa, incorporada numa perspectiva crítica, iria acompanhar o pensador por toda a sua vida, seja em seus textos, seja nos projetos em que se engajou (MAFRA, 2007, p. 80). Sua relação com a Teologia da Libertação evidencia-se por seu engajamento nas atividades do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e posteriormente nos trabalhos realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A Teologia da Libertação foi um movimento intelectual cristão nascido na década de 1970. Seus principais disseminadores na América Latina foram o Padre Gustavo Gutierrez (1928-), Leonardo Boff (1938-) e Enrique Dussel (1934-). Vale ressaltar que a origem deste movimento possui estreita relação com os movimentos das comunidades de base dos jovens católicos brasileiros, apoiados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Em síntese, a Teologia da Libertação buscou repensar o papel da Igreja frente as desigualdades e problemas sociais na América Latina. Portanto, ela pretende uma reflexão sobre a práxis cristã sob a perspectiva da libertação (BOFF, 1978, p. 38-39), representando uma atuação concreta frente a urgência do tempo presente e não uma visão idealista ou espiritualista sobre a relação opressor e oprimido (GUTIÉRREZ, 1975, p. 69).

Dessa forma, a Teologia da Libertação possui três sentidos principais que se expressam nas seguintes máximas (GUTIÉRREZ, 1975, p. 67-69): 1) A libertação representa a superação dos problemas de ordem econômica, social e política pelas classes oprimidas; 2) O processo de libertação requer que o homem assuma consciência do próprio destino e compreenda que ele se forma ao longo da existência e da história; e 3) A presença do homem na história implica o seu compromisso com a comunhão e a fraternidade entre os homens.

Nesse sentido, “[o] sujeito histórico desta libertação seria o povo oprimido que deve elaborar a consciência de sua situação de oprimidos [...]” (BOFF, 1982, p. 24), pois somente uma “revolução social” (GUTIERREZ, 2000, p. 156) é capaz de promover mudanças profundas na sociedade. Portanto, a Teologia da Libertação percebia os pobres,

os marginalizados e os oprimidos como “sujeitos históricos” (ALTEMEYER, 2007, p. 12).

Em 1978, no livro “Os cristãos e a libertação dos oprimidos” Freire (1978) expressa seu pensamento sobre a Teologia da Libertação e sobre os teólogos da libertação salientando que os teólogos latino-americanos estão no caminho certo

[...] comprometendo-se historicamente, cada vez mais com os oprimidos, defendem hoje [1978], uma teologia política da libertação e não uma teologia do desenvolvimento modernizante. Estes teólogos, sim, têm, a possibilidade de começar a responder às inquietudes duma geração que opta pela transformação revolucionária do seu mundo e não pela conciliação dos inconciliáveis. (FREIRE, 1978, p. 21)

Por isso, embora Freire não fosse ‘homem de igreja’, “[...] [é] muito provável que uma discussão sobre as coletividades dos oprimidos falassem mais fundo à sua alma e a seus interlocutores do que as discussões sobre a interação entre as classes sociais.” (BEISIEGEL, 2015, *apud* FREIRE, 2016, p. 30). Ele acreditava que ser cristão ou revolucionário significa “[...] opor-se à opressão e à exploração e estar a favor da libertação das classes oprimidas em termos concretos e não em termos idealistas.” (FREIRE, 1978, p. 23).

De certa forma as noções de ‘pobre’ e ‘explorado’, remetem respectivamente ao referencial bíblico-cristão fundamental e a condição do trabalhador inserido no sistema capitalista desvelado pelo marxismo (SEMERARO, 2007, p. 98-99). Para Dussel (2002), o oprimido representa o “sujeito negado” (DUSSEL, 2002, p. 520) e hoje esta classificação se amplia para outras ordens sociais como: “[o] favelado, o negro, a empregada doméstica, o bóia-fria, o índio, o ‘peão’, o professor/leigo, o sem-terra, o sem-teto, o mestiço saíam da sombra [...]”. (SEMERARO, 2007, p. 98).

Para Freire o processo de conscientização permite ao indivíduo a conquista da autonomia (FREIRE, 1996), o que requer, invariavelmente, a superação de sua condição de oprimido e a percepção de sua “aderência ao opressor” (FREIRE, 1987, p. 17). Assim, cabe ao oprimido sobrepujar a “sombra do opressor” (FREIRE, 1987, p. 18), reconhecendo em si mesmo as marcas da opressão. Vale ressaltar que Freire define o oprimido como indivíduo e classe ao mesmo tempo (FREIRE, 1997, p.

51). Assim, na luta pela superação da condição de oprimido a educação se estabelece como ato político (SHOR; FREIRE, 1986, p. 42).

Para Freire a transformação social ocorre com a libertação do oprimido de sua condição de opressão e na humanização dos opressores. Nessa perspectiva, não é necessário que o oprimido domine os instrumentos de dominação dos opressores nem construa sua própria visão de mundo, pois ambos serão libertos por uma conscientização coletiva quanto ao caráter humano na busca por ser mais. Portanto, “[a] pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor” (FREIRE, 1987, p. 5), cabendo aos oprimidos assumirem a posição de “restauradores da humanidade de ambos” (FREIRE, 1987, p. 16). Assim a pedagogia do oprimido possui 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 em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23)

Dessa forma, para Freire na medida em que as classes dominantes forem “penetradas pelo espírito cristão” (PAIVA, 1986, p. 57) haverá um processo natural de transformação. Segundo Freire, o homem encontra a ligação com seu criador no reconhecimento de sua finitude e transcendência. Portanto, o processo de religação a fonte criadora requer necessariamente um processo de libertação (FREIRE, 1967, p. 40).

Entretanto esse processo de desvelamento e conscientização não é automático e requer um “trabalho educativo crítico com esta destinação” (FREIRE, 1967, p. 61). Assim, a passagem de um estado de consciência ingênua para um estado de consciência crítica é mediada por um momento de transitividade da consciência (FREIRE, 1967, p. 59-60).

Em 22 de outubro de 1968, em carta a sua irmã Maria Celina Leite, Freire deixa claro mais uma vez seu gosto pelos estudos de teologia e sobre a ligação entre evangelização e conscientização, quando relata suas ideias iniciais para um novo livro:

Estou, conduto, estudando e fazendo notas para um próximo livro sobre o assunto. Uma espécie de Pedagogia da Fé. Por isto mesmo, começo agora a fazer

algo que sempre me atraiu: estudo teologia, de que estou com uma boa bibliografia. (FREIRE, 2017, p. 277)

Freire (1978) evidencia ainda sua relação com Deus, nas seguintes palavras:

Afastei-me da igreja – nunca de Deus – durante um ano, o que causou grande sofrimento à minha mãe. Regressei à Igreja, sobretudo através das leituras de Tristão de Ataíde por quem eu nutria uma gélida admiração. Estas leituras completava-as com as de Maritain, Bernanos, Mounier e outros. (FREIRE, 1978, p. 7)

Assim, embora não possamos definir Freire como resultado de uma única corrente teórica, fica claro que ele buscava numa “[...] neo-tradição cristã algumas das origens de suas propostas para uma ação conscientizadora, logo, libertadora.” (BRANDÃO, 2002, p. 15). Nesse sentido, Freire professava explicitamente o que podemos chamar de um “semitismo cristão” (CINTRA, 1992, p. 14).

INSPIRAÇÕES FILOSÓFICAS

A pedagogia de Freire possui inspiração no personalismo cristão e na fenomenologia existencial (GADOTTI, 1989, p. 115; SAVIANI, 2005, p. 36; SEVERINO, 2000, p. 303) e está intimamente ligada ao existencialismo cristão e à síntese existencial-culturalista advinda dos isebianos históricos (PAIVA, 1986, p. 78). São considerados isebianos históricos os primeiros intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a saber: Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Cândido Antônio Mendes de Almeida e Alberto Guerreiro Ramos (TOLEDO, 1975, p. 127).

O ISEB pode ser definido como um “[...] centro permanente de altos estudos políticos e sociais de nível pós-universitário que tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais notadamente da Sociologia, da História, da Economia e da Política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira visando a elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.” (Regulamento Geral do ISEB – Decreto nº 37.068; 14/07/55. Lex; Marginália, 1955, p. 241-244, *apud* TOLEDO, 1975, p. 126).

O ISEB foi criado para servir de instrumento para uma ação eficaz no processo político do país, reunindo intelectuais de distintas orientações teóricas e ideológicas. Nele conviviam liberais, comunistas, social democratas e católicos progressistas. Pode-se dizer que no Instituto se confrontavam simpatizantes do marxismo, do existencialismo de Sartre, da fenomenologia de Jaspers e de outras correntes filosóficas e sociológicas. No entanto, os intelectuais convergiam na convicção de que, por meio do debate e do confronto das ideias, seria possível formular um projeto ideológico comum para o Brasil. O nacional-desenvolvimentismo foi, então, concebido como essa ideologia-síntese (TOLEDO, 1975, p. 125-137).

É importante ressaltar que tais intelectuais isebianos não representavam um grupo homogêneo quanto as suas posições filosóficas, ideológicas e políticas, entretanto estavam unidos sob a égide comum da ideologia nacional desenvolvimentista (FÁVERI, 2014, p. 63). Paiva (1986) defende a tese da vinculação teórica entre Freire e o nacional-desenvolvimentismo isebiano (PAIVA, 1986, p. 142). Dessa forma, a concepção teórica desenvolvida por Freire possui uma clara posição “[...] liberal-concervadora altamente diretiva [...]” (PAIVA, 1986, p. 144).

FREIRE E O EXISTENCIALISMO CRISTÃO

Na fase de aplicação da pedagogia de Freire no Brasil (1959-1964), suas principais referências foram Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel e Karl Jaspers (SAVIANI, 1987, p.71; PAIVA, 1986, p. 114). Assim, possuem como meta a libertação dos indivíduos. Tal libertação é pensada como liberdade existencial. Através desta liberdade Freire se descobriu e se afirmava como pessoa humana (PAIVA, 1986, p. 108). Nesse sentido, a matriz existencialista-cristã da pedagogia de Freire “[...] só se esclarece definitivamente através da leitura da obra de Jaspers.” (PAIVA, 1986, p. 114).

Para a construção da noção de personalidade democrática Freire (1959) utiliza autores como Karl Mannheim (1953, 1957, 1961) (FREIRE, 1959, p. 16, 59, 89, 90, 101) e Zevedei Barbu (1962) (FREIRE, 1959, p. 14, 34, 35, 64, 80) como seus principais interlocutores. Barbu “[...] associa o papel da racionalização nas democracias com a criação de um sistema de valores no qual a fé em Deus e na capacidade humana se sustentam mutuamente.” (CABRAL, 1980, p. 132). Freire (1967) menciona Barbu

para sustentar a ideia da necessidade da razão do homem se afastar dos estados puramente instintivos ou emocionais para alcançar a democracia, compreendendo que a razão é “[...] a capacidade individual de captar a ordem na mudança e a unidade na variedade” (FREIRE, 1967, p. 61).

Assim, o diálogo é colocado como ponto central para construção deste novo sujeito (BEISIEGEL, 2010, p. 34-35). Segundo Maciel (1963), “[o] grau máximo de democratização possível é o Cristianismo. Daí, o seu caráter essencialmente revolucionário. Deve partir daí a verdadeira práxis cristã.” (MACIEL, 1963, p. 29). Nesse sentido, o existencialismo cristão concebe o homem como um ser histórico que transcende sua natureza através da ação, o que possibilita sua ligação ao divino, pois a reconciliação do homem e da natureza na história consciente é condição essencial para a realização de sua liberdade (GOLDMANN, 1973, p. 86).

Outra corrente existencial cristã presente no pensamento freiriano é o maritanismo e personalismo. Segundo Paiva (1986, p. 19), o pensamento de Freire recebeu estímulos do maritanismo e do personalismo de Mounier. Quando as ideias de Maritain foram contestadas quanto à viabilidade da conversão dos empresários e adesão a solidariedade cristã, surge o pensamento de Mounier na orientação da ideologia dos jovens católicos que buscavam o combate a injustiça. Este combate, a nível social, implicava na identificação dos sujeitos com a realidade histórica de modo a modificar as estruturas e construir a história (PAIVA, 1986, p. 61).

Já Mounier foi o filósofo que abordou mais diretamente as questões ligadas à relação difusa entre religião e política. Paiva (1986) afirma que as questões ligadas ao engajamento dos jovens cristãos na década de 1960 tiveram influência direta do pensamento de Mounier (PAIVA, 1986, p. 65). Neste engajamento, tais jovens buscavam um caminho onde cristãos e não cristãos pudessem encontrar seu lugar no mundo e criar juntos uma sociedade de homens livres (PAIVA, 1986, p. 65).

Nesta luta entendiam que “[...] construir o reino de Deus na história supunha a superação do capitalismo e uma opção clara pelo socialismo [...]” (PAIVA, 1986, p. 65). Nesse sentido, em seu livro “Educação como prática de liberdade” Freire (1967, p. 51) afirma, com base em Mounier, que “[...] o homem tem a missão gloriosa de ser o autor da própria libertação.” (FREIRE, 1967, p. 51). Apesar de nesse livro Freire

(1967) não citar diretamente Maritain, podemos observar sua presença implícita na ideia de humanismo integral freiriana.

Em meados da década de 1930 Maritain (1945), em seu livro “Humanismo Integral”, defende uma democracia orgânica, comunitário-personalista, calcada no pluralismo econômico e político e sobre a dignidade da pessoa humana. Seu ideal de sociedade previa uma nova cristandade num mundo pós-capitalistas, que se construiria por meio de valores espirituais em prol da pessoa humana, sem a necessidade de um Estado autoritário (PAIVA, 1986, p. 55).

Paiva (1986) defende a tese de que “[...] a sociologia da educação de Mannheim é um dos esteios das ideias pedagógicas de Freire à época da elaboração de seu método para alfabetização e educação de adultos” (PAIVA, 1986, p. 119).

Freire entendia o desenvolvimento como um processo de mudança que possibilitava a democratização (PAIVA, 1986, p. 121). Dessa forma, as transformações favoreceriam o aparecimento de um novo homem que conscientemente contribuiria para o processo de desenvolvimento nacional. Para a formação deste homem democrático seria necessário um método capaz de permitir ao indivíduo apropriar-se do tempo histórico em que vive, levando-o a convicção de que participa das mudanças (PAIVA, 1986, p. 121).

Portanto, assim como Mannheim, Freire afirma que a reforma da educação e a reforma da sociedade andam de braços dados como parte de um processo de um mesmo processo. Segundo Paiva (1986), Mannheim assimila em suas ideias concepções de educadores cristãos que são retomados no campo ideológico por Freire no livro “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2006), onde “[...] reafirma sua condição de cristão e ressalta a importância da religião como ligação entre o homem e o criador.” (PAIVA, 1986, p. 125). Desesa forma, no mundo moderno, a religião seria fonte de valores capazes de orientar o homem em sua ação em meio à mudança.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS TEÓRICAS DE PAULO FREIRE

Podemos definir a trajetória teórica e prática de Paulo Freire em dois momentos, antes e depois do livro Pedagogia do Oprimido (FREIRE,

1987). Neste livro estão contidas de forma clara todas as questões defendidas pelo educador desde a década de 1960, como: questionamentos sobre as possibilidades de emancipação dos homens; características da educação libertadora; papel do diálogo no processo de transformação; e construção da personalidade democrática (BEISIEGEL, 2015, *apud* FREIRE, 2016, p.16-17).

Um das principais preocupações de Freire foi a relação discurso-prática. Dessa forma, “[a] autenticidade em Freire está na coerência entre o falar, o fazer e o ser. Essa autenticidade e essa espiritualidade é que faz Freire coerente” (MAFRA, 2007, p. 94). Como subsídio para esta coerência Freire utilizou o diálogo, realizado em condições dialógicas e tendo como premissas básicas a ética e o respeito. De modo geral, temos duas maneiras de observar a presença de Freire no mundo: “[u]ma maneira é a partir de seus escritos que resumem muito o seu projeto político-pedagógico [...]”, e a outra é partir de sua vida, pois “[f]reire nunca escreveu nada que não fosse parte de si mesmo.” (TORRES, 2005, *apud* MAFRA, 2007, p. 66)²⁹

Para Freire a intuição é um caminho em que, tomado como ponto de partida e trabalhado intencionalmente, promove o salto do conhecimento precário, sincrético, ao conhecimento elaborado, dotado de rigor científico (MAFRA, 2007, p. 148). Assim, para compreender o pensamento de Paulo Freire é necessário compreender primeiramente sua vida, pois “[...] ele usou sua vida e as coisas do dia a dia para, a partir delas, construir seu pensamento” (BARRETO, 1998, p. 16).

Embora Freire possa ser classificado ou estudado por diversas dimensões marxista, marxista cristão, existencialista, fenomenológica, iluminista, modernista, pós-modernista, dialética, libertadora, libertária, etc., seu pensar e leitura do mundo “[...] não pode ser limitado a descrições hegemônicas ou, pior ainda, embotado numa única corrente de pensamento [...]” (MAFRA, 2007, p. 26), pois Paulo Freire não é um homem do monólogo, mas sim o homem do diálogo (ALTEMEYER, 2007, p. 12), que é coerente com o que disse, com o que escreveu e com o que fez (FREIRE, 1996, p. 64).

Por fim é importante ressaltar que tais influências ou inspirações teóricas presentes em nossa sistematização e nos trabalhos de Freire, não foram assimiladas por ele de maneira exclusiva ou dogmática, o

²⁹ TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire: epistemologia, axiologia e práxis. Entrevistador: Jason Ferreira Mafra. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 12 dez. 2005. 1 CD (119 min).

que o levou a desenvolver caminhos próprios para interpretação de cada autor ou teoria filosófica, como por exemplo ocorreu com a ideias hegelianas (CARON, 2016, p. 203). Em Freire sua ação e sua teorização estão intrinsecamente ligadas à sua prática, ao seu modo particular de ver a história e o mundo e, portanto, buscaram resignificar a própria noção de conhecimento e suas formas de apreensão.

REFERÊNCIAS

ALTEMEYER, F. Paulo Freire e a Teologia da Libertação. In: *O PENSAMENTO de Paulo Freire como matriz integrada de práticas educadoras no meio popular*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012939.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2020.

BARBU, Z. *Psicologia de la democracia y de la dictadura*. Buenos Aires: Paidós, 1962.

BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte e ciência, 1998.

BEISIEGEL, C. R. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2020.

BRANDÃO, C. R. Paulo Freire e todos nós: algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento. In: ROSAS, P. (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Universitária da UFPE, 2002, p. 11-29.

BOFF, L. (1975). *Teología del cautiverio y de la liberación*. Madrid: Ediciones Paulinas, 1978.

_____. *Igreja: carisma e poder: Ensaio de Ecclesiologia Militante*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

CARON, M. M. Hegel/Hegelianismo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 201-203.

CINTRA, B. E. L. *Paulo Freire: Entre o grego e o semita*. 1992. 696 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253665?mode=full>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

DUSSEL, E. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2002.

FÁVERI, J. E. Álvaro Vieira Pinto: Contribuições à educação libertadora de Paulo Freire. São Paulo: LiberArs, 2014.

FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. 1959. 141f. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

----- *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

----- *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Porto: Edições Base, 1978. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1401>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

----- (1970). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

----- *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, 1997.

----- *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

----- *Pedagogia do Oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

----- In: ARAÚJO, A. M. (Org.). *Pedagogia da Tolerância*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017, p. 277-278.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GOLDMAN, L. (1960). The Philosophy of the Enlightenment: *The Christian Burgess and the Enlightenment*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.

GUTIÉRREZ, G. (1972). *Teología de la liberación: Perspectivas*. 7. ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1975.

MACIEL, J. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire. *Estudos Universitários*,

Revista de Cultura da Universidade do Recife, n. 1, v. 1, p. 23-57, abr./jun. de 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2020.

MAFRA, J. F. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. 2007. 262f. Tese (Tese em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANNHEIM, K. *Libertad, poder y planificación democrática*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1953.

----- . *Ensayos de sociologia de la cultura*. Madri: Aguilar, 1957.

----- . *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MARITAIN, J. (1936). *Humanismo Integral*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.

PAIVA, V. P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1987.

----- . *As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira*. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 5 out. 2020.

SEMERARO, G. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. *Revista Sociologia Política*, Curitiba, n. 29, p. 95-104, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n29/a08n29.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2020.

SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. (Org.). *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TOLEDO, C. N. A ideologia Pre/clara: a produção isebiana. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 2, p. 125-137. 1975. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731975000100005>. Acesso em: 06 mai. 2020.

Nota: O presente texto é parte integrante, revista e ampliada, de nossa pesquisa de Doutorado.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS QUE PARTICIPAM DO PROJETO LETRAR CIDADANIA

Marli Vieira Lins de Assis³⁰

Raimundo Nonato Damasceno Júnior³¹

INTRODUÇÃO

Os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) revelam que 8% da população entre 15 e 64 anos de idade estão em situação de total analfabetismo. Se por um lado podemos afirmar que houve redução na taxa de analfabetismo, quando comparamos com os índices anteriores, por outro há um dado que preocupa: o número de analfabetos funcionais (aqueles que têm pouco domínio da leitura e da escrita) aumentou vertiginosamente, assim como o número de adultos que não dominam as tecnologias básicas e necessárias para conviver em sociedade. Isso se justifica, possivelmente, porque muitos tiveram passagens minimizadas e/ou fracassadas na escola e, mesmo tendo acesso à leitura e à escrita, não conseguem empregá-las em suas atividades diárias. (LINS, 2007).

A realidade desses brasileiros é preocupante e reafirma a necessidade da criação de políticas públicas que atendam à demanda dessas pessoas, uma vez que apenas 12% desse universo foi classificado na pesquisa como proficiente. A realidade exposta no parágrafo anterior é a mesma do público que participa do Projeto Letrar Cidadania, desenvolvido pelo curso de Pedagogia do Centro Universitário IESB de Ceilândia, bairro do subúrbio do Distrito Federal, onde a professora Marli Lins atua como docente desde 2014.

³⁰ Doutora em Linguística (UnB). Centro Universitário IESB. Mestre em Educação (UnB). Formada em Pedagogia (UnB), em Letras (UCB), Especialista em Educação (UCAM).

³¹ Mestre em Linguística (UERJ). Faculdade JK e Faculdade União de Goyazes. Formado em Letras (FE).

Diante do contexto acima descrito, este artigo tem como objetivo geral apresentar as contribuições de Paulo Freire para esse projeto de alfabetização de jovens e adultos, sobretudo no processo de alfabetização desse público. Para tanto, fundamentamos nossas reflexões a partir do livro *Pedagogia da Autonomia*, em que Paulo Freire destaca: “A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto” (FREIRE, 1996, p. 14).

Entendemos que a prática pedagógica realizada com esse público só será efetiva se o docente, para além da transmissão do conteúdo, trabalhe considerando as práticas sociais em que os educandos estão inseridos para que eles, por meio dessas, construam uma ação pedagógica pautada na ação-reflexão-ação, conforme preconizam Freire (1996) e Schon (2000).

Esse trabalho se ancorou numa pesquisa qualitativa e etnográfica crítica, por meio da quais apresentamos esse relato de experiência e pontuamos as contribuições do livro supracitado, tanto para o processo de alfabetização e de letramento dos educandos quanto para a constituição identitária das graduandas do curso de Pedagogia que atuam no projeto *Letrar Cidadania*. Assim, esse trabalho está organizado da seguinte forma: na introdução, apresentamos as considerações iniciais do artigo; no desenvolvimento, discorremos sobre o Projeto *Letrar Cidadania*, sobre os saberes que Paulo Freire aponta como necessários à prática docente e à concretização dos saberes dos educandos, além do relato de experiência no Projeto *Letrar Cidadania*, em meio à crise provocada pela pandemia mundial da Covid-19 e, por fim, apontamos algumas considerações finais e as referências norteadoras desse trabalho.

Diante do exposto, apresentamos o Projeto *Letrar Cidadania*, seus objetivos, participantes, atividades desenvolvidas, bem como as aprendizagens conquistadas, concluindo esta etapa com a reflexão de Freire (1996, p.25), o qual afirma que

ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá a 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...

O PROJETO LETRAR CIDADANIA

O Projeto Letrar Cidadania teve início no segundo semestre de 2017, objetivando atender a necessidade da Empresa Valor Ambiental, que desejava alfabetizar seus agentes de varrição. Nesse sentido, foram organizadas as turmas e a forma como as aulas seriam conduzidas e, depois de algumas reuniões com a empresa e com as alunas do curso de Pedagogia, ficou decidido que cada educando teria uma educadora e esta deveria realizar o diagnóstico inicial desse e, a partir daí, realizar os planejamentos e as intervenções necessárias.

Entre os meses de agosto e dezembro de 2017 foram alfabetizados 16 agentes de varrição. Essa primeira turma foi encerrada com uma festa que contou com a presença dos educandos e de seus familiares, das educadoras, dos demais estudantes do curso de pedagogia. Foi entregue a cada um deles um certificado de participação no curso.

A segunda turma do curso Letrar Cidadania teve início em setembro de 2018, com uma proposta mais ousada, mas com o foco no educando. Dessa vez, o projeto foi aberto para a comunidade de Ceilândia e, para atingirmos o nosso público saímos pelas ruas próximas ao IESB de Ceilândia, pelas feiras e igrejas com o intuito de conseguirmos os alunos. Aos poucos, eles foram surgindo cheios de esperança e de sonhos. Em 2020, contamos com 6 educandos e 6 educadoras às sextas-feiras à noite, 20 educandos e 20 educadoras no sábado pela manhã. Nos primeiros encontros, já conseguimos observar os avanços de nossos educandos. Muitos que chegaram sem saber sequer assinar o nome, hoje já escrevem e leem.

Ao chegar ao projeto, o educando é recebido por uma graduanda que o acolhe, explica o projeto e, por intermédio de uma conversa informal, faz um levantamento dos saberes prévios do educando e de sua história de vida. Em seguida, é feita uma abordagem amorosa no sentido de levantar e compreender as necessidades de leitura, de escrita e de cálculo matemático que o educando possui e, por meio desse levantamento, as aulas são planejadas semanalmente. A cada aula realizada

tanto o educando quanto a educadora são estimulados a levantar as aprendizagens, as dificuldades e as possibilidades de aprendizagens para o encontro realizado e para o próximo. Dessa forma, conseguimos relacionar os saberes desejados às práticas sociais dos educandos e as demandas enquanto sujeito, profissional, pai, mãe, filho.

Ao longo dos encontros as educadoras que participam do projeto são orientadas pela professora Marli Vieira, coordenadora do projeto. A cada orientação, a docente procurou personalizar as aulas e contemplar as necessidades sociais de alfabetização e de letramento dos educandos.

Vale ressaltar que o projeto Letrar Cidadania contempla diversas disciplinas do curso de Pedagogia, entre elas: Educação Formal e Não Formal, Educação de Jovens e Adultos, Didática, Planejamento, Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio III. Dessa forma, conseguimos proporcionar aos nossos graduandos a vivência e as experiências docentes antes mesmo que estivessem inseridos no mercado de trabalho.

O objetivo principal do projeto é promover a alfabetização e o letramento de educandos jovens, adultos e idosos da comunidade de Ceilândia, que se encontram na situação de analfabetismo. Para atingir a esse objetivo, utilizamos uma proposta pedagógica ancorada nos escritos e nas experiências práticas de Paulo Freire, descritas no decorrer desse texto.

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE INTEGRADOS AO PROJETO LETRAR CIDADANIA.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire destaca que “a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser educando é a temática central em torno de que gira esse texto” (FREIRE, 1996, p. 14).

Após algumas reflexões iniciais, o educador e pesquisador põe em evidência alguns saberes necessários à prática docente, de forma que o professor compreenda que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar condições para que eles realmente aconteçam. O autor ainda afirma que

Nas condições 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. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 29)

Na sequência de suas reflexões, o educador apresenta muitos saberes que são indispensáveis aos educadores comprometidos com uma educação para a transformação discente e docente. Em meio aos saberes elencados e discutidos pelo autor, foram destacados alguns que contribuem tanto para o processo de alfabetização dos educandos do Letrar Cidadania quanto para a formação inicial das graduandas que atuam no projeto. Veja:

Ensinar exige pesquisa

Nesse tópico do livro, FREIRE (1996) destaca a necessidade da pesquisa para a prática pedagógica docente. Em suas reflexões, o autor pontua que não podemos simplesmente educar, sem buscar e ampliar os conhecimentos que já possuímos advindos, muitas vezes, da formação inicial do docente.

O autor (op.cit.) enfatiza que

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram 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 o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 32)

Esse saber é efetivamente contemplado no Projeto Letrar Cidadania na medida em que o ato de ensinar só ocorre em conjunto com a pesquisa, até porque os conteúdos do projeto não são dados *a priori*, eles são efetivados considerando os interesses e as demandas sociais de cada educando.

Veja o depoimento de uma graduanda do curso de Pedagogia que atua no projeto:

“De fato penso que não existe o ensino sem pesquisa, os dois caminham juntos para a educação de exce-

lência, inclusive com outras formas de pesquisa se iniciam com a própria pesquisa baseada na vida dos educandos...” (Ana Isabelle – Educadora do Projeto)

Ensinar exige respeito aos saberes do educando

FREIRE (op.cit) inicia esse tópico afirmando que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os das camadas populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (p. 33)

Esse saber é um dos eixos que conduzem as práticas de ensino e de aprendizagem dos educandos do Projeto Letrar Cidadania, pois compreendemos que a única forma de educação válida é aquela que considera os saberes que os educandos já possuem quando chegam ao projeto. A educadora Ana Isabelle, em depoimento, reforça esse apontamento:

“Devido à pluralidade de personalidades, culturas, vivências que se têm no Projeto Letrar Cidadania, é necessário não só que respeitemos esses saberes, mas também partamos deles para darmos sequência aos próximos aprendizados que também precisam acontecer”.

Inclusive uma prática muito comum no projeto é iniciar as atividades por meio do conhecimento da história de vida de cada um, como o exemplo apresentado a seguir vivenciado com uma educanda do projeto que será chamada de E1 para que possamos respeitar sua identidade.

Nesse ano de 2020, estamos vivendo um momento muito complicado com o surgimento do novo coronavírus e de suas consequências sociais. Diante da pandemia causada por esse vírus, as atividades no projeto foram suspensas até o mês de agosto. Só na segunda quinzena desse mês, as atividades foram retomadas remotamente com alguns educandos utilizando o telefone celular e o aplicativo WhatsApp.

Por meio dessa interação, foram realizadas as seguintes atividades: Ligação para a educanda e solicitação de um vídeo contando sua

história de vida. De posse da mídia, foi realizado outro telefonema para discutir com a educanda a história apresentada, no sentido de mostrar que mesmo ela tendo acesso à escola formal, por meio do projeto, somente aos 62 anos de idade, sua história é constituída por muitos momentos de vitória e de superação. Após a discussão, definimos a palavra geradora que conduziria as próximas atividades e, em conjunto com a educanda foi escolhida a palavra **trabalho**, por ter sido a base da sua vida desde a infância ainda na roça.

Dando sequência às atividades, a profa. Marli Lins solicitou à educanda que escrevesse um pequeno texto³² sobre a importância do trabalho na sua vida que será apresentado logo a seguir:

O trabalho para mim foi a coiza que mais me deu prazer.

[...]

Tudo que fiz na vida foi com amor tem 3 anos que parei de trabalhar e sinto muita falta.

Considerando esse texto, foi realizado um mapeamento ortográfico e uma retomada do conceito de texto e de sua estrutura. Vale ressaltar que tanto o mapeamento ortográfico como a ampliação do conceito de texto/estrutura foram realizados por meio de telefonemas à educanda. Dessas intervenções, e por meio das interações compreendidas com a educanda, surgiu um novo texto que foi construído de forma coletiva pela professora Marli e por E1, seguindo as diretrizes apontadas por Reis (2000). Veja:

O trabalho foi e sempre será a coisa que eu fiz com muito prazer, porque tem gente que trabalha reclamando e xingando.

Eu nunca fiz isso. Eu sempre trabalhei desde criança, mas na roça eu só plantava. Não era fácil, mas eu não reclamava não.

Aqui em Brasília, eu trabalhei muito, mas eu venci e vi minhas filhas terem o estudo que eu não tive. Só vim ter agora.

Os exemplos acima ratificam a importância de considerarmos as experiências, os saberes prévios e as vivências que os educandos do

³² Foi solicitado um pequeno texto, pois a educanda ainda está na fase inicial do processo de alfabetização.

Projeto Letrar Cidadania trazem a cada aula e reforçam os saberes já mencionados nos parágrafos anteriores.

Outros saberes também são bailares para que o Projeto Letrar Cidadania atinja positivamente os seus educandos, tais como: (i) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; (ii) Ensinar exige alegria e esperança; (iii) Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; e (iv) Ensinar exige querer bem aos educandos.

Os saberes elencados acima estão estritamente ligados aos objetivos do projeto e desse artigo, pois favorecem tanto o processo de alfabetização dos educandos quanto o processo de formação inicial das graduandas de pedagogia. Para demonstrar essa articulação, apresentaremos alguns depoimentos das participantes:

Professora, minha participação no Letrar Cidadania, me fez refletir muito, principalmente se considerarmos os relatos e as experiências que os educandos nos relatam. Em suas falas compreendemos a forma como eles eram tratados e como os professores falavam com eles. Ouvir essas histórias, me fez refletir sobre o meu papel enquanto educadora idosos, como é o meu caso. Sem falar na alegria de chegar ao projeto e ver que tanto eu como eles estávamos aprendendo juntos, por meio do diálogo e da escuta amorosa. (Gabriela Lino – educadora do projeto.)

Além das contribuições de Freire (1996) para o projeto, como um todo, o depoimento da graduanda reforça a necessidade da afetividade e da alegria nesse encontro-aprendizado-mútuo. A educadora complementa: “Eu podia chegar exausta no projeto, mas a alegria de saber que meu aluno estava a minha espera fazia com que todo o cansaço fosse por água abaixo no mesmo instante”

Freire (op. cit.) aponta que:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (1996, p. 80)

Em relação à afetividade, a fala da graduanda ratifica que, além da alegria de estar com o educando e de vê-lo superando as suas passagens fracassadas pela escola, por meio das interações estabelecidas e do diálogo, os relatos apresentados no decorrer das aulas faziam com que

ela tivesse condições de rever suas concepções de educação e, inclusive de rever seus planejamentos, ou seja, uma reflexão positiva sobre a sua prática pedagógica que foram indispensáveis em sua constituição enquanto educadora de jovens, adultos e idosos.

Na minha formação, posso afirmar que o Letrar Cidadania fez toda a diferença, pois nele, eu aprendi o que não aprendi em 4 anos de faculdade. As histórias de vida e as experiências trocadas mostram o que Paulo Freire já nos dizia: que pela interação entre educador e educando há uma troca e saberes e, eu posso dizer que mais aprendi do que ensinei nesse tempo, com meu idoso. Hoje posso dizer que o meu educando é minha vida! (Gabriela Lina – educadora do projeto)

Além dessas expressões fortalecedoras, percebemos também um discurso de empoderamento construído nas atividades realizadas no projeto. Essa constatação comprova a afirmação de Brzezinski (2002, p. 131) quando destaca que:

A identidade do profissional docente é construída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula nos desafios encontrados e superados no exercício da função ao longo do período do processo histórico.

Ainda em relação aos saberes necessários à constituição da identidade docente, de acordo com Pimenta (1997, p. 42):

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios.

Finalizando essa seção que objetivou apresentar a integração entre os saberes apresentados por Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da Autonomia e o Projeto Letrar Cidadania*, reforçamos que esses são

indispensáveis à formação permanente do educador, pois quando são compreendidos e colocados em prática, observamos mudanças significativas em ambos sujeitos desse processo – educador e educando. Veja o depoimento de outra educadora do projeto e da E1.

Durante a graduação, eu sempre me perguntei quando eu “viraria” professora. Quando eu me sentiria preparada para o magistério. Tem uma grande diferença entre o querer ser professora e o ser professora, e eu sempre me perguntei quando eu seria professora. Foi durante uma aula em que eu falava do gênero textual biografia, falava da importância e das características do gênero a uma aluna. Para alcançá-la, decidi falar da nossa grande escritora Cora Coralina, a escolha da autora se deu devido à semelhança e a história próxima aos dos educandos do projeto letra cidadania. Após esse encontro, já no finalzinho da aula, a educanda pela primeira vez, fez uma crítica à aula, ela disse: professora (ela me chamava de professorinha, talvez pelo caráter da função que exercia, era estagiária), eu adorei a aula hoje, as outras também são boas, mas hoje eu sei que se Cora Coralina conseguiu, eu também consigo. Quero escrever a minha história.

Aquele dia foi um dos dias mais importantes da minha trajetória profissional, quando ela me chamou de professora e entendeu a minha estratégia, o meu plano de aula e tudo que tinha pensado para aquele encontro, para aquela aula, eu saí com a certeza de que o diploma não me garantiria, não me faria professora, eu já era professora, eu entendi, não só entendi, mas fui constituída professora. (Aline Viana – educadora do projeto)

E quanto as contribuições de Paulo Freire para o processo de alfabetização dos educandos, percebemos que o fato de as educadoras conhecerem a proposta do filósofo e de colocá-la em prática, as aprendizagens acontecem e favorecem uma maior participação social dos educandos. Veja o depoimento de E1:

Professora, eu amo o Letrar Cidadania, pois lá que eu aprendi o pouco que hoje e sei. Foi lá que eu aprendi a fazer as continhas que eu não sabia quase nada e, estou sentindo muita falta. E, para a senhora ver, para quem não sabia nada, hoje já leio, escrevo um pouquinho. Já leio os recados que me enviam inclusive pelo zap.

Encerradas essas reflexões, apresentamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores, temos de estar constantemente nos questionando: qual educação queremos? A resposta só parece óbvia para quem de fato não reflete sobre a esta pergunta. Certamente, iremos responder que queremos uma educação que respeite o contexto de nossos alunos, que acolhe, uma educação humanizadora e transformadora. Mas, o que fazemos para que tudo isso seja possível?

O mestre Paulo Freire nos ajuda a refletir quando nos apresenta que as pessoas são símbolo da sua cultura, algo que nos acompanha ao longo de nossas vidas. É por este prisma que precisamos organizar as nossas aulas, o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante considerar que o aprendizado não ocorre apenas no interior da escola, mas em quaisquer contextos sociais em que a pessoa está inserida.

O Projeto Letrar Cidadania foi criado com o intuito de possibilitar que jovens, adultos e idosos da região de Ceilândia, Distrito Federal, pudessem se sentir cidadãos plenos, pudessem participar efetivamente das práticas sociais cotidianas.

Quando falamos em “participar efetivamente das práticas sociais cotidianas”, estamos falando em valorização da cultura, dos valores e saberes e das matrizes intelectuais das pessoas, isto é, contrapomo-nos a uma máxima incrustada em nossa sociedade que pressupõe ser necessária a inferiorização de alguns para garantir a dominação dos outros.

A nossa proposta não é apenas ensinar as pessoas de nossa comunidade a ler e escrever ou formá-las para o mercado de trabalho, mas sobretudo reconhecer estas pessoas como sujeitos de história, de cultura, de sociedade. Entretanto, o nosso maior desafio é fazer com que tais pessoas se reconheçam como tal.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Marli Vieira Lins de. **Letramentos e identidades sociais: uma proposta etnográfica crítica de leitura e de escrita para (e com) os moradores do Pôr do Sol (Ceilândia - DF)** – Tese de doutorado. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33255>. Data de acesso: 29/08/2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 17 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 28 de abr. de 2020.

PIMENTA, S. G. **Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997.

REIS, R. H. dos. **A constituição do sujeito político epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2000.

SCHON, Donald A. **educando o profissional reflexivo**. Trad.: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NARRATIVAS DOCENTES: DESDE IDEAS FREIRERIANAS, MODOS DE ACTUACIÓN EN FAVOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Yoisell López Bestard³³

Janaina Schaun Sbabo³⁴

Juan Eligio López García³⁵

María Caridad Bestard González³⁶

INTRODUCCIÓN

Las narraciones escritas por docentes, evidencian hechos significativos durante su práctica y se convierten luego, en un documento que, como forma de conocimiento, cobran singular importancia para la formación docente.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. (SUAREZ, 2008, p. 11).

Desde la organización de la documentación que cotidianamente ha sido elaborada para la docencia, puede considerarse posteriormente un documento de análisis, que produce un saber, fruto de la búsqueda de solución a un problema que implicó en gran medida una transformación en la vida profesional.

(...) puede estar recogida en forma de notas, resúmenes, informes, como diferentes documentos de uso personal del docente que, organizadas para dejar constancia del suceso o de la idea despertada, y anali-

³³ Doctor en Educación Ambiental por la Universidad Federal del Rio Grande, Brasil. Profesor de la Red Estadual de ensino de Rio Grande del Sur

³⁴ Doctoranda en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur. Brasil.

³⁵ Doctor Ciencias por la Universidad de Granada, España. Profesor de la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

³⁶ Doctora Ciencias por la Universidad de Oviedo, España. Profesora de la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

zadas posteriormente, desde un objetivo específico, se convierten en una forma de saber cuya construcción, circulación y apropiación por parte de los docentes, contiene *un saber situado, contextualizado o reproducido narrativamente por los docentes.* (SUÁREZ, 2007, p. 22)

Fruto de una relectura minuciosa del contenido de documentos de la práctica docente atesorados por los autores, salen a la luz, al paso del tiempo, experiencias que favorecen la obtención de un conocimiento, que cobra vida en la actualidad, al ser objeto de análisis del contenido, para desvelar un conjunto de ideas estratégicas en favor de la solución de un problema en torno a la educación inclusiva.

En la comunicación se describen acciones estratégicas de proyectos elaborados en el contexto ecuatoriano, durante los años 2012– 2013. La unidad de análisis empleada tiene que ver con respuestas para la educación inclusiva, asociadas al legado de Paulo Freire, como pensador comprometido con la vida. Se buscó extraer y exponer las enseñanzas y aprendizajes de las propias actuaciones como docentes, en un espacio geográfico precisado de que sus protagonistas (en la doble función de estudiantes universitarios y a la vez docentes en ejercicio), actuaran conscientemente en beneficio y satisfacción de necesidades de una formación para la educación inclusiva en su país, dando muestras de transformación y crecimiento profesional.

El objetivo es exponer las enseñanzas y aprendizajes de las propias actuaciones de los autores, como docentes, desde una perspectiva reflexiva en torno a ideas de Paulo Freire, relacionadas con la problematización, la concientización, y el tema generador de ideas e investigación temática. Se busca comprender cómo las actuaciones de los sujetos, en cada uno de sus tiempos y espacios, como contextos de vida, se corresponden con una realidad apreciada “(...) como ámbito de prácticas posibles, de opciones y contenidos [que] se materializan en prácticas constructoras de realidad (...)” (D'ANGELO, 2004, p.2), conducentes a acciones transformadoras de esa realidad. Se ofrece un resultado que, partiendo del análisis reflexivo de la vida y obra de Paulo Freire, deja percibir su legado en la primera veintena de años del siglo XXI, al enfrentar estratégicamente, problemas relacionados con la formación docente para la educación inclusiva en tierras ecuatorianas.

DESDE LA VIDA DE FREIRE: REFLEXIONAR – COMPRENDER - ACTUAR

Acudir al pensamiento freireriano en busca de respuestas a problemas que la práctica plantea, precisa del conocimiento previo de la vida de este insigne pedagogo. Es importante identificar en pasajes de su vida, aquellas vicisitudes y vivencias que le acercaron a la educación.

Saber de sus primeros desempeños como profesor en la enseñanza secundaria y su unión matrimonial con una educadora que llegó a ser directora de Colegio, son conocimientos que vinculan su vida a los inicios y motivos de su labor en el método de alfabetización y su vínculo al movimiento de cultura popular. Su experiencia personal le permitió identificar como regularidad los males de la sociedad de la época en que le tocó vivir, y buscar el método adecuado para la transformación social. Su actuación, desde la perspectiva de la subjetividad social, constituye un producto histórico cultural desde la

(...) interrelación entre el hombre y su contexto social y natural, en el marco de su actividad cotidiana. (...) La cotidianidad y las vivencias, le favorecieron una reflexión sobre el sentido de la vida” originada en esa búsqueda de la transformación de los males de la sociedad, [donde está presente] una formación del sentido común con intencionalidad reflexiva, expresada en una búsqueda de autonomía que posibilita el contexto. (D´ANGELO, 2004, p. 3).

En la actuación de Paulo Freire se distingue claramente una relación entre lo que piensa y lo que hace, una actuación entre él y su contexto. En palabras de D´ANGELO (2004), se aprecia ese vínculo:

Se apunta a la articulación entre subjetividad y práctica a través del comportamiento y expresión del individuo en la situación social concreta. Lo que queda más claramente definido en sus famosas Tesis sobre Feuerbach, entre las cuáles se destaca que la esencia humana es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales, así como que de lo que se trata es (no sólo) de interpretar el mundo, sino de transformarlo mediante la práctica real. (D´ANGELO, 2004, p.6).

La actuación de Freire es muy bien comprendida desde la idea de que “(...) el sujeto, al conocer, transforma y es transformado, concede significados, interpreta según estructuras preestablecidas y que él

produce, y esta acción de “significación (...)”, de “objetivación”, forma parte también de la realidad” (ESPINA, 2002, p.12).

DESDE LAS IDEAS DE PAULO FREIRE: CONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN PARA TRANSFORMAR LA REALIDAD

Enfrentar la formación de docentes en favor de la inclusión educativa requirió el estudio, análisis y apropiación de ideas freirerianas que favorecieran enseñar a los estudiantes a problematizar su realidad. Fue preciso aludir a la concepción de Educación problematizadora de Paulo Freire:

(...) fuerza creadora del aprender, del que forman parte la comparación, la repetición, la constatación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha”. [...] “los seres humanos tienen la ventaja de convertirse en seres capaces de apropiarse de sus destinos, de su conocimiento, a pesar de los condicionantes a los que están sometidos, tanto de forma inconsciente como de los que provienen de las estructuras sociales que alienan”. [...] “está basada sobre la creatividad y estimula una acción y una reflexión verdadera sobre la realidad, respondiendo así a la vocación de los hombres que no son seres auténticos sino cuando se comprometen con la búsqueda y la transformación creadoras. (FREIRE, 1977, p. 81).

La tarea docente consistió en colocar a los estudiantes en posición de problematizar su realidad. Se utilizaron aspectos claves planteados por (FREIRE, 1969) en su obra *La educación como práctica de la libertad: (integración con la realidad)* y la necesidad de buscar soluciones (*acción transformadora*).

Estratégicamente se encaminó a los estudiantes hacia la actuación consciente y comprometida con la tarea. Se tuvo en cuenta el concepto freireriano de concientización, y desde su pensamiento, buscar una forma de educación que posibilitara una discusión sobre su problemática, colocar en diálogo constante con el otro y alcanzar el análisis crítico entre ellos. Los hallazgos de los estudiantes – maestros se produjeron en la medida en que analizaban documentos estratégicos para el desarrollo del país.

Freire entiende que la concientización “(...) no es producida sólo por un esfuerzo intelectual, sino por medio de la praxis, por medio de la unidad auténtica de acción y reflexión” (FREIRE, 1970, p. 473). La concibe como “(...) una dimensión básica de su acción reflexiva” (FREIRE, 1970, p. 475) [...] Él llama “concientización” al:

(...) proceso de adquirir hábitos de reflexión y acción en la búsqueda de la verdad, que es, antes de nada, un esfuerzo por aclarar a los hombres con relación a los obstáculos que los impide tener una percepción clara de la realidad (...) (y) efectúa la expulsión de mitos culturales que confunden la conciencia de las personas y las transforman en seres ambiguos. (FREIRE, 1970, p. 475, 476).

La tarea de los autores, como docentes, fue guiar la concientización en la necesidad de conocer, mediante la acción – reflexión, y actuar con comprometimiento, hasta colaborar entre todos por la solución.

Para la idea del *tema generador*, se tuvo en cuenta desde Freire, que:

(...) en el universo de palabras de la comunidad *temas generadores*, es decir, “lugares” repletos de sentidos de experiencias nucleares para la existencia, que llenan de sentidos cotidianos a las vivencias. El “*tema generador*” no se encuentra en los seres humanos aislados de la realidad, ni en la realidad separada de los seres humanos. Solo puede ser comprendido en las relaciones hombre-mundo. (FREIRE, 1987, p. 56).

Las palabras son recogidas en las conversaciones formales e informales, requiriendo una capacidad especial de investigador y de profesor que *sabe que no sabe* y, por eso, escucha y nutre la curiosidad epistemológica. Esta idea favoreció el desarrollo de la curiosidad, el asombro en los estudiantes – maestros en ejercicio, al interactuar con documentos normativos, analizar, debatir, y comprender la importancia de sus aportes como actuación en el contexto real en que se desarrollan cotidianamente.

DESDE LA REALIDAD ECUATORIANA: JUSTIFICACIÓN DE LA TAREA

Más de 500 millones de personas en el mundo sufren algún tipo de discapacidad, de ellas, entre 120 y 150 millones son niños y niñas.

Además, del 15 al 20 por ciento del alumnado tiene alguna necesidad educativa especial durante su vida escolar (MUÑOZ, 2006).

Los resultados de la Misión Solidaria Manuela Espejo en el Ecuador, año 2009, en su estudio bio – psicosocial, clínico y genético, realizado durante más de 400 días por 500 médicos, entre cubanos y ecuatorianos, entre los que estuvieron genetistas y psicopedagogos. Luego de recorrer 221 cantones en 24 provincias del país por vía aérea, fluvial, terrestre, en su resultado, informado en el año 2010, pudo conocerse que se detectaron 294 166 personas con discapacidad física, auditiva, mental y visual en el Ecuador. De ellos 63 461 están afectados por la discapacidad físico motora. El estudio reveló que la provincia que más concentra personas con discapacidad es la de Guayas, seguido de Pichincha. El contexto de trabajo docente fue la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET) con su sede – casa matriz en Guayaquil, y sub sedes en Quito y Machala. La carrera que más aportó a los intereses de la comunicación fue Ciencias de la Educación.

DESDE LA NARRATIVA DOCENTE: IDENTIFICACIÓN DE PROCEDERES

Las tareas estuvieron en el orden del análisis de los documentos elaborados para el desarrollo de cada actividad, el intercambio de criterios con otros docentes ecuatorianos respecto a sus experiencias de la realidad, así como el debate sobre la búsqueda de posibles respuestas organizativas del trabajo en clases. Los autores de esta comunicación se convirtieron en investigadores de su propia práctica.

El inicio fue con el estudio de documentos orientados en dicha Universidad, en respuesta a necesidades sociales procedentes de marcos legislativos internacionales como la UNESCO, el PNUD, la OMS, la OPS, así como los correspondientes a la región latinoamericana, y de forma contextualizada, el país: Ecuador. Lo que dio lugar a la elaboración de Proyectos de diferentes características, iniciándose así la organización de un trabajo de acercamiento de la universidad a la colectividad, en función de su responsabilidad social universitaria hacia la inclusión educativa.

Para un mejor desarrollo del vínculo, las diferentes instituciones educativas de otros niveles de enseñanza debían formular sus demandas o peticiones a la Universidad. Solicitarían colaboración, desarrollo de investigaciones, en fin, solución a problemas relacionados con la atención a la inclusión educativa. Un ejemplo de las solicitudes formuladas fueron la Escuela Fiscal Mixta Vespertina N° 287 – Jardín de Infantes N° 91 “Esperanza de los Ángeles Urueta Faccin, de la sede distrital de Educación N° 2, Ximena. También la Escuela fiscal N° 25 “Dr. Leopoldo Benítez Vinuesa”, de Guayas, Colimes, entre otras.

DEL ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS A LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS

La idea temática y de acción principal del Proyecto macro³⁷ partió estratégicamente de introducir transversalmente contenidos teóricos sobre la Educación inclusiva de forma integrada con otras carreras, utilizando para ello asignaturas como: Deberes y Derechos Ciudadanos, Didáctica Crítica, Diseño Curricular, Didáctica de la Cultura Física y Metodología de Investigación Educativa.

Los estudiantes contaron con una previa preparación, reconocida como una etapa sensibilizadora – formativa – intra universitaria, y desde ese proceso de concientización, favorecer el cambio y la mejora de los estudiantes universitarios de las diferentes carreras de la UMET. Se cumplía de esta manera lo dispuesto en la ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador. Se organizaron unas acciones secuenciadas pertenecientes a un diseño de sensibilización con respecto al tema de la atención educativa a personas con discapacidad.



Esq. No.1. Diseño de sensibilización para el Proyecto macro. Elaboración propia.

³⁷ Proyecto macro de vinculación con la colectividad: “Promoción cultural por estudiantes y profesores de la UMET en favor a los grupos vulnerables a la discriminación por discapacidad en Ecuador” (2012 – 2013).

En este diseño las acciones de respetar y transmitir fueron ejes centrales de la acción educativa hacia la preparación de los estudiantes dentro del proceso de vinculación con la colectividad.

El proceso de conexión entre los estudiantes universitarios de las carreras de la UMET con la población discapacitada de diferentes edades que viven en los diferentes cantones de la colectividad, fue el punto de partida para el logro de una promoción cultural de los derechos de los discapacitados. Desde las ideas de Freire, resultó fundamental colocar a los estudiantes en su realidad, hacerlos reflexionar y que se comprometieran en su actuación por el mejoramiento de la realidad en cuanto a la inclusión educativa.

Se elaboró un Curso preparatorio con la modalidad de taller, contenedor de acciones educativas que, desde la Universidad, favorecieran una promoción cultural, abarcadora de temas dirigidos hacia una cultura de respeto, para sensibilizar a los estudiantes y profesores hacia su incorporación en el reconocimiento de las condiciones de desventaja que sufren las personas con algún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos fundamentales. Específicamente, el derecho a estudiar carreras universitarias como oportunidad para el desarrollo. Los objetivos de este curso preparatorio previeron que los estudiantes logran mediante el debate:

- Reflexionar sobre el vínculo discriminación – discapacidad desde el análisis sociocultural de actitudes como los prejuicios y la intolerancia.
- Identificar los elementos teóricos del marco legal establecido.
- Identificar procedimientos de actuación.
- Diagnosticar y detectar grupos vulnerables a la discriminación, especialmente a las personas con discapacidad, a fin de conocer cantidad de discapacitados por cantón y su clasificación por tipos de discapacidad.

La principal idea en este caso guarda mucha relación con la “*acción cultural*” de Freire en busca de alcanzar la relación *sentido - significación* a partir de la conciencia crítica o de la reflexión.

Desde las ideas freirerianas, los autores seleccionamos el *tema generador* relacionado con la atención a estudiantes con discapacidad, en el mismo contexto laboral de los estudiantes/docentes en ejercicio de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Resultó un tema altamente significativo, porque los estudiantes podían aplicar directamente a su práctica los conocimientos adquiridos.

DESDE LA ASIGNATURA DEBERES Y DERECHOS CIUDADANOS: LAS TAREAS

En la asignatura Deberes y Derechos Ciudadanos: lo primero fue otorgar protagonismo a los estudiantes para la indagación del conocimiento que tienen los jóvenes discapacitados de la región con edades entre 15 y 24 años, respecto a sus derechos a estudios universitarios, en las provincias de Pichincha, El Oro y Guayas (En ellas están las tres sedes que conforman la Universidad Metropolitana).

La tarea concibió la preparación de los estudiantes para una segunda etapa con carácter *comunicacional – preventiva* en la colectividad. Su finalidad: difundir el marco legal, es decir, los avances normativos y jurídicos a que tienen derecho los jóvenes discapacitados para ingresar a la universidad. La organización de las sub etapas de trabajo se presentan en la tabla que sigue.

Tabla No.1. Acciones previas de coordinación para la primera fase de ejecución del proyecto.

Etapa	Tarea general	Acciones
Observación inicial	Primera aproximación al territorio en su conjunto:	Identificar áreas de interacción.
	Identificar los posibles espacios (cantones) a seleccionar	Designar estudiantes promotores y profesores tutores.
	Contacto inicial con el barrio	

Etapa	Tarea general	Acciones
Comprensión	Diagnóstico:	
	Estudio general de cada cantón seleccionado para conocer:	Crear las condiciones para la apertura al diálogo.
	Cantidad de discapacitados	Decisión de fecha, hora lugar de inicio.
	Tipo de discapacidades	
Horizonte de negociación.	Decisiones sobre los tipos de discapacidad con que se trabajará.	
	Expresión de las condiciones favorables al debate:	Clarificación de objetivos y logística de la intervención.
	Normas	
	Cómo proceder.	

Fonte: Elaboración propia.

Para cada etapa se elaboraron documentos – orientadores: guías de observación, guías de elaboración de informes. Fue la asignatura Deberes y derechos ciudadanos la que abrió las puertas a la posibilidad real de realización del proyecto macro dadas las características de su contenido, relacionable a un problema concreto de la realidad de ese país.

DESDE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: LAS ASIGNATURAS SELECCIONADAS

De la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación se tomó para este proyecto a un total de 60 estudiantes procedentes de los semestres 2do, 5to y 7mo, por recibir respectivamente las materias de Deberes y Derechos ciudadanos, Didáctica de la Cultura Física, Didáctica Crítica, Diseño Curricular y Metodología de Investigación Educativa. En esas materias, con el acuerdo del colectivo de profesores de las asignaturas de la carrera, se transversalizó el contenido de Educación Inclusiva.

En el caso de la asignatura Didáctica Crítica, la tarea docente fue incidir en el estudio de las ideas de sus teóricos más representativos, y acorde a los intereses de la comunicación, se destaca a Paulo Freire y sus nociones básicas en torno a la educación problematizadora, la

dialogicidad, la educación entendida como práctica de liberación. Así como su pedagogía para convivir, comunicar, esperanza de vida, filosofía educativa de conciencia crítica.

El punto principal del debate se formuló en relación a la preparación de los docentes para enfrentar la educación inclusiva, siendo una respuesta prácticamente unánime: la falta de preparación de los docentes en ejercicio, que aún no tenían nivel universitario.

Respecto a la asignatura Diseño curricular, la labor hacia el tema de la educación inclusiva se vinculó a la preparación de los docentes en favor de reflexionar sobre el análisis y/o elaboración de las adaptaciones curriculares y una vía importantísima de trabajo detectada por ellos fue la del trabajo colaborativo.

Para la asignatura de Didáctica de la Cultura Física, en su examen final, se planificaron proyectos integradores para incorporar, en la medida de sus posibilidades, a estudiantes discapacitados a la actividad física. Se crearon adaptaciones curriculares en dependencia del tipo de discapacidad detectada. El profesor atendió, motivó y orientó a los estudiantes y profundizó en el estudio del tema de la inclusión educativa, la discapacidad y sus clasificaciones con respecto a la posible actividad física que pueden realizar sus estudiantes discapacitados.

Con relación a la asignatura Metodología de Investigación Educativa, la tarea tuvo como centro de análisis a las prácticas educativas de Freire, en su Pedagogía del Oprimido (1975), empleándose tareas clave como la de establecer un *tema generador* de ideas y acciones, así como la realización de *investigación temática*.

PARA EL TEMA GENERADOR Y LA INVESTIGACIÓN TEMÁTICA: LA CONTRADICCIÓN Y LA PREGUNTA CLAVE

Los estudiantes eran conscientes de la existencia de una contradicción fundamental relacionada con la situación de personas con discapacidad en Ecuador, específicamente en sus provincias y cantones, y la falta de formación docente en la temática de la educación inclusiva. La contradicción se agudiza frente a la tarea priorizada que se había

otorgado a la educación ecuatoriana en el documento del Plan decenal de educación (2006 -2015) y que los estudiantes analizaron en profundidad durante las clases del año 2012.

El análisis de contenido al documento se dirigió fundamentalmente a su Política 2: Universalización de la Educación general básica de primero a decimo años, con el objetivo de:

(...) brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, a todos los niños y niñas, para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos positivos, activos, capaces de preservar ambiente cultural y respetuosos de la pluricultural y multilingüismo. (PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN, 2006 -2015).

La tarea para motivar la investigación se guio por medio de la *pregunta-debate*: ¿Están los maestros ecuatorianos en este año 2012 preparados para enfrentar una Educación Inclusiva antes del 2015? Fue una pregunta clave, que motivó una reflexión y debate consciente de los estudiantes respecto a la situación real en Ecuador y en sus espacios laborales, pero también un resorte para reflexionar sobre sus propias prácticas, debatir y proponer soluciones, actuación que los autores relacionamos con el método de Freire en su *articulación teoría - práctica*, surgida de la reflexión sobre la práctica para buscar respuestas en la teoría y de ahí regresar a su aplicación a la práctica.

Se realizaron Talleres de capacitación, en los que los estudiantes – maestros en ejercicio, obtuvieron la conceptualización por sí mismos, desde la orientación bibliográfica y aprendieron desde su propia práctica, la construcción del marco teórico de investigación de forma integrada en la asignatura. Las tareas formativas organizadas fueron:

- Primero, la búsqueda bibliográfica para la elaboración de un marco teórico inicial.
- Segundo, una vez logrados los aprendizajes teóricos, decididos los conceptos a asumir, iniciar una etapa de diagnóstico en sus propios centros de labor.
- Iniciar las coordinaciones con la dirección de sus escuelas para que esta demandara a la Universidad la capacitación en materia de Educación Inclusiva a sus docentes, y la tarea estaría

asumida por los propios estudiantes- maestros en ejercicio, bajo la asesoría docente.

Fue acordada una fecha límite para la entrega del trabajo teórico por escrito y otra fecha para la exposición de resultados en el colectivo.

DE LOS RESULTADOS CON LOS ESTUDIANTES – MAESTROS EN EJERCICIO

Un total de 35 estudiantes realizaron, en su examen final, un proyecto integrador contenedor de un diagnóstico de las personas discapacitadas en la escuela y el entorno donde laboraban en ese momento, así como un proyecto de investigación cuyo resultado fue una estrategia de capacitación en Educación Inclusiva y creación de adaptaciones curriculares, acorde a las necesidades de superación docente de cada centro educativo. Muchos de estos estudiantes continuaron con este tema y terminaron su carrera con la presentación de su trabajo de diploma para optar por el título de licenciados.

CONSIDERACIONES FINALES

El quehacer docente plasmado en sus narrativas constituye un documento valioso de reflexión sobre la práctica que, analizado a la luz de otras teorías, favorece una evidencia que relacionada con las ideas de Paulo Freire.

El contenido de la planificación de las asignaturas y las notas al margen colocadas por los docentes al calor del desarrollo de sus actividades, permitieron con el tiempo, comprobar la relación de las prácticas educativas freirerianas con el quehacer de los docentes autores, en cuanto al planteamiento del tema generador y la investigación temática, elementos fundamentales del proyecto de situaciones significativas, y apreciar las principales contradicciones que generan la reflexión. Las ideas estratégicas desde la perspectiva freireriana en favor de la educación inclusiva, transitan desde la problematización – concientización – tema generador – hasta la investigación temática.

REFERENCIAS

D'ANGELO, Hernández. **La subjetividad y la complejidad. Procesos de construcción y transformación individual.** Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Havana, 2004.

GARCIA, Rafael de Lorenzo. Propuestas sobre el futuro de las personas con discapacidad en el mundo. En: **Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas.** Dykinson, Madrid, 2004.

PIETRO, Mayara Espina. Humanismo, totalidad y complejidad: el giro epistemológico en el pensamiento social. Org. C. Moras, P. Rivero. **La participación, Diálogo y debate en el contexto cubano.** Linares. Habana, 2003.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad.** Siglo XXI, Montevideo, 1969.

FREIRE, Paulo. **Cultural Action and Conscientization.** Educational Review, Harvard, V. 40, N 3, pg. 452-477, 1970.

FREIRE, Paulo. **The adult literacy process as cultural for freedom.** Educational Review, Harvard, V. 40, N 2, pg. 475-476, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido.** Paz y Terra, Río de Janeiro, 1975.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para la libertad.** Paz y Terra, Río de Janeiro, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del Oprimido.** Paz y Terra, Río de Janeiro, 1987.

MARX, Karl. **Tesis sobre Feuerbach** – O Escogidos de Marx y Engels. Tomo I. Progreso, Moscú, 1976.

MARX, Karl. Manuscritos económicos y filosóficos de 1844. En: Marx y Engels. **Escritos económicos varios.** Grijalbo, México, 1961.

VEMOR, Muños. **El derecho a la educación de las personas con discapacidades.** Informe del relator especial sobre el derecho a la educación. Resolución 60/251 de la Asamblea general, 2006. Disponible en: <http://daccessdds.un.org>. Acessado en: 18 de enero de 2020.

REPÚBLICA DEL EQUADOR. **Hacia el Plan decenal de Educación de Ecuador (2006-2015).** Quito, Ecuador. Disponible em: [http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan Decenal.pdf](http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan%20Decenal.pdf). Acessado em: 26 de fevereiro de 2020.

SUÁREZ, Daniel. **¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Encuadre teórico y metodológico.** Fascículo 2. En: Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Proyecto CAIE, Laboratório de Políticas Públicas, Buenos Aires, 2007.

SUÁREZ, Daniel. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas:** la indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. VII Seminário redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, julio de 2008.

A AUTONOMIA EM PAULO FREIRE COMO PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

João da Conceição Viana Junior³⁸

Tiago Eurico de Lacerda³⁹

Anderson Luiz Tedesco⁴⁰

“A autonomia é um processo de decisão e humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias e inúmeras decisões que tomamos ao longo de nossa existência” (MACHADO, 2015, p. 68).

“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que se vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 120).

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo refletir a respeito do conceito de autonomia que perpassa o pensamento de um dos principais educadores do Brasil, Paulo Freire⁴¹. A autonomia é uma questão central nas obras de Freire, sobretudo quando se fala em educação, visto que para o autor, o homem não nasce homem, ele se forma um ser humano, humanizado pela educação, sendo esta fundamental nas suas relações com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Assim, para Freire a autonomia se insere num sentido sócio-político-pedagógico,

³⁸ Especialista em Filosofia da Educação pela UFPR. Professor de Língua Portuguesa da SEED-PR em Curitiba.

³⁹ Doutor em Filosofia pela PUCPR. Professor do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UTFPR – Campus de Londrina.

⁴⁰ Pós-doutorando em Educação pela Unochapecó. Doutor em Filosofia pela PUCPR e Professor na Unochapecó.

⁴¹ Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provoca adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análise mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado no nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XX, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. (SAVIANI, 2013, p. 335-336).

desta forma podemos dizer que ela é fruto de uma construção conquistada a partir das vivências e de noções da liberdade e das tomadas de decisões. É a partir desta consciência e da intervenção que há uma mudança de um sujeito passivo e heterônomo, para um indivíduo ativo e autônomo, capaz de pensar por si de forma livre seguindo a própria razão e, sobretudo, assumindo a existência na sua totalidade.

Por isto para Freire a autonomia se insere dentro de uma posição de luta no qual o sujeito ao assumir a sua presença no mundo, assume também a sua responsabilidade ética, histórica, política e social, distanciando de um mero objeto condicionado, para ser protagonista e sujeito da História e da sua presença nela, “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. 60). Neste sentido para Freire as noções de responsabilidade e liberdade provêm de uma educação que vise formar para autonomia, isto é, uma educação que promova e assuma uma postura crítica, ativa, criativa e necessária para despertar, de forma respeitosa e dialógica, a construção de conhecimentos.

Este capítulo é fruto de uma pesquisa bibliográfica, cujo referencial teórico se encontra na trajetória da vida e obra de Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Esperança*. Para a abordagem interpretativa, seguiu-se uma perspectiva qualitativa nas reflexões conceituais sobre a autonomia, a liberdade, o processo educacional e humanizado. O capítulo também dialoga com autores conceituados no âmbito da educação e filosofia em busca de uma proposta que caminhe ao encontro da construção de um sujeito autônomo e reproduzidor dessa liberdade de espírito para que todos tenham condições de gozar de uma educação humanizadora e ao mesmo tempo resistente diante das apressões sociais.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PELA VIA DA HUMANIZAÇÃO

A concepção de autonomia está estritamente ligada ao processo educacional em Freire, já que “a educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela

nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (BRASIL, 2000, p. 09). Vale ressaltar que é a partir do nascimento que se forma a inteligência, onde estímulos ou experiências exercem importantes influências sobre a criança. Descuidar desta etapa significa desperdiçar um imenso potencial humano.

Uma educação para autonomia deve privilegiar a interação, sendo o educador fundamental neste processo. Para Freire, a educação se materializa na relação entre professor e aluno, sobretudo pela referência que este primeiro assume ao conduzir a teoria e a prática pedagógica, tornando-se a corporeificação da palavra e tido como exemplo pelos alunos. É necessário a constante avaliação da prática pedagógica buscando compreender se há de fato um processo dialógico e contínuo para a autonomia, capaz de oportunizar a formação de atitudes, desejos e propósitos com o intuito de possibilitar a construção do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, tanto o debate quanto a ação do educador devem estar de acordo com posturas que respeitem a dignidade humana, isto é, que as discriminações deem espaços para o respeito às diferenças nas suas mais variadas formas.

O educador aparece como mediador do processo de educação a partir da comunicação e da dialogicidade. Nesse processo é importante que haja não apenas o debate sobre temas como democracia, cidadania e diversidade, mas que o próprio espaço onde se debata seja propício à prática coerente dos aprendizados permitindo que a partir desta ação e da proposta apresentada por Freire, a de uma educação problematizadora e dialógica, os educandos possam assumir gradativamente a sua autonomia, seja como aluno e posteriormente no próprio exercício da sua cidadania e profissão.

O que se pretende, com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experimental’), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 1984, p. 57).

Assim, é possível ressaltar que embora o educador tenha uma importância singular na educação para autonomia, isto não lhe confere o direito de utilizar-se do autoritarismo para se sobrepor. Falar para os

alunos como se fosse o portador da verdade é uma prática bancária, é preciso escutar e a partir da escuta aprender a falar com eles e não para eles. Somente assim poderá o educador cultivar um espírito de autonomia em seus estudantes, preparando o terreno do diálogo e não de um monólogo autoritário e imperativo sobre as práticas e verdades.

Logo, para de fato promover no educando a autonomia é fundamental que se respeite o processo educativo, isto é, os diversos momentos de sensibilização, de problematização, de debate e, sobretudo, do exercício da escuta, pois sem ela o processo educativo para autonomia estará comprometido, afinal o bom uso da palavra e da escuta promove exercício responsável e racional da liberdade. Vale ressaltar que ensinar exige rigor metodológico que não é uma tarefa fácil de ser conduzida porque requer procedimentos bem elaborados e constantes interações, além da experiência.

O professor poderá utilizar diversos estímulos para retirar o aluno da sua zona de conforto circunscrita no senso comum. Assim, a autoridade do professor poderá suscitar o incentivo das relações justas, uma vez que a sala de aula é um espaço vivo e deve promover sempre o respeito, onde até mesmo a disciplina, comumente usada no ambiente escolar para oprimir, ameaçar e punir, promova um exercício ético e necessário numa educação respeitosa e dialógica.

A PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA A PARTIR DO CONCEITO DE AUTONOMIA

Paulo Freire separa educação bancária de educação problematizadora. O que significam para ele essas duas categorias de educação? A educação bancária seria a educação própria da pedagogia dominante, um instrumento para alcançar e satisfazer os interesses da classe opressora, fazendo com que os educandos não percebam as situações que o cercam, impossibilitando-os de serem agentes da transformação. Há em Freire uma oposição clara ao sistema capitalista que faz com que prevaleça os interesses dos que vivem em fartura em detrimento de todo o resto da sociedade, por isso ele desenvolve uma educação problematizadora como um princípio formativo.

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos (FREIRE, 1996, p. 73).

O cenário apresentado por Freire de uma educação para autonomia se opõe ao ensino técnico-científico que, segundo o autor, não favorece a construção e a conquista da autonomia, pois não está atenta a formação do ser humano, uma vez que seu ensino-aprendizagem está voltado aos interesses da educação bancária, onde a preocupação é meramente a de transferir conteúdos em um ensino tecnicista desconectado da realidade.

A concepção bancária, por fim, nega a realidade de devenir. Nega o homem como um ser de busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega o seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser de práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila (FREIRE, 1997, p. 14).

Assim, suas características reforçam a heteronomia, pois tratam os alunos como depósitos e receptores de conteúdos, do qual a relação educador-educando reduz-se a uma condição mecânica, onde professor é o sujeito, detentor do conhecimento, reproduzidor do saber e domesticador de ações, e o aluno, receptor e mero objeto passivo.

O educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos ou dos conteúdos (FREIRE, 2013, p. 46).

Esta abordagem conduz a um conhecimento imposto, automatizado ou transmitido de forma repetitiva, condutas que cegam os alunos, que perdem a possibilidade de compreender os processos que permitiriam a construção de conhecimentos. As crianças não chegam

à escola como uma folha de papel em branco⁴² e passivas, onde os professores escrevem as lições de civilização. É preciso partir de situações de dúvida, de conflitos, de investigações e de confrontos de situações problemáticas que surjam pelos próprios interesses dos alunos.

A concepção problematizadora da educação respeita a natureza do ser humano, percebendo-o como o ser (unicamente) capaz de objetivar o espaço através da práxis – união entre a teoria (pensar) e a prática (agir), construindo sua própria compreensão da realidade. Essa compreensão em permanente processo constitui a consciência, que pode ser tal como a realidade é apresentada. Diante disso, a conscientização representa um aprofundamento da consciência através de um novo processo de apreensão da realidade, em sua relação com o estar sendo daquele que a observa – o sujeito. Isso pode permitir superar o espontaneísmo (passivo) diante dos fatos, contando que são muitos os meios dispostos a trazê-los para todos, através de uma ação mediadora (PITANO, 2017, p. 93).

Ignorar que os alunos possuam algum conhecimento é hierarquizar o saber, ou seja, isso deixa claro que o professor será aquele que depositará nessas “caixas vazias”, ou utilizando a metáfora de Locke, o professor é o único que poderá imprimir o conhecimento nas “folhas em branco”. Mas ele se esquece que tais folhas já estão impressas com uma parcela de conhecimento sobre a vida e sobre a realidade local, familiar e social. O educador não deve despejar conteúdos, mas instigar através do diálogo e realidade de seus alunos os conteúdos para que sejam melhores assimilados. Ele deve valorizar todas as experiências que cada aluno já traz consigo.

Neste sentido é preciso saber que a escola é um lugar de ensinar a criança a compreender além dos conteúdos das disciplinas da grade curricular. É preciso que a escola assuma o papel de ensinar a viver no mundo atual, criando condições que estimulam, promovem e põem

⁴² Aqui retomamos o conceito de *tábula rasa* que Locke utiliza para realizar a crítica ao inatismo. É verdade que uma criança não vem ao mundo com algum tipo de aprendizado, mas como estamos falando de crianças inseridas na escola, elas já não são como uma folha de papel em branco. Com a idade, elas vão se tornando papeis impressos e, todas as ideias que elas carregam consigo, são frutos das suas múltiplas experiências. Por isso, segundo Locke, “todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência” (1999, p. 57).

em prova a reflexão e o pensamento, a partir das suas experiências. O professor, sendo um orientador/mediador, deve conectar os conteúdos do currículo com os interesses dos alunos, gerando estímulos para desenvolver e orientá-los, compreendendo-os como sujeitos ativos e participantes do aprendizado. A escola precisa aprender a ser um espaço acolhedor e humanizador.

Uma escola humanizadora, vai além de todos os critérios para alcançar uma educação de qualidade e afetiva, é muito mais harmoniosa e acolhedora. É permitir deixar seus alunos se aventurar em um mundo só deles, com descobertas e surpresas, deixá-los ousar, ultrapassar, assim descobre-se novas fronteiras, desta maneira o aluno terá grandes oportunidades de ser o que ele deseja, não o que a sociedade impõe para ele (TEDESCO; STRIEDER; LACERDA, 2019, p. 115).

Assim, para o pensamento freiriano “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Por isso o autor aponta a necessidade de se resgatar, valorizar e fortalecer a educação tanto para a acolhida das diferenças, quanto para autonomia. Poderemos romper dessa forma com a concepção educativa heterônoma, baseada em monólogos, imposições, punições, castigos e em regras estabelecidas autoritariamente, para manter o controle da situação, ou ainda, que seja entregue ao aluno tudo “mastigadinho”, exigindo pouco dele e que seja poupado do que lhe causar esforço. É preciso, segundo o autor, almejar e alcançar objetivos preestabelecidos que levem em consideração as situações reais de experiência, situações que geram problemas e que possibilitam reflexão e pensamento investigador. E tal estratégia se apresenta como um caminho para uma educação humanizadora, aquela que ressalta os valores de uma formação integral sem nenhum tipo de violência simbólica.

O CONCEITO DE AUTONOMIA NO PESQUISAR COMO PRÁXIS EDUCATIVA

A educação autônoma deve propiciar e despertar a curiosidade e a criticidade nos alunos, de modo que o real significado do pensar, isto é, construir e reformular ideias, se deem pela constante observação e

análise crítica, que põe à prova as ideias de tal modo que o envolva e gere a assimilação da realidade de forma autônoma e madura. Sendo assim, a educação para autonomia leva em consideração a superação de conhecimentos que também foram superados ao longo do tempo, tendo como base que esta superação é constante e aberta a novas formas de criação e de possibilidade de recriar. Isto se dá a partir de indagações, do despertar da curiosidade e da constante pesquisa.

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 o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

A pesquisa se apresenta como carro chefe, uma vez que ela exerce um papel crucial no ato de descobrir e reformular ideias. Se no primeiro momento ela pode aguçar a curiosidade e se apresentar de forma ingênua, características próprias do senso comum, pode também, a longo prazo, se transformar em curiosidade epistemológica, isto é, constituída de uma rigorosidade metódica. “o que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 27).

A superação de uma condição ingênua exige um esforço contínuo, de modo que a partir das indagações inquietantes haja a ruptura com o senso comum, assim se o homem é busca “não há homem fora da busca inquietante” (FREIRE, 1997, p. 14). Neste âmbito que reside a principal questão da prática da educação para a autonomia, visto que esta superação requer sair de uma condição passiva, receptora e sem muita criticidade, para um envolvimento ativo, protagonista e crítico. Assim, não é possível conceber um ser autônomo sem criticidade, visto que a falta de criticidade leva a uma compreensão mais ingênua do mundo, característica própria do senso comum e de uma condição mais cômoda.

É justamente esta a questão norteadora de Freire, uma educação problematizadora capaz de levar o indivíduo à libertação, e ao se libertar, que ele se faça autônomo. A partir desta estratégia, os professores e alunos caminham e participam juntos do processo de educação, existindo nela o diálogo e a comunhão entre o educando e o educador.

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 (FREIRE, 1996, p. 34).

Assim, através deste diálogo o professor irá mediar o processo de superação de conhecimentos, de modo que auxilie nesta transição de uma curiosidade espontânea para uma curiosidade epistemológica, em que o educando passará a estabelecer reflexões críticas sobre a prática e concomitante se tornará autônomo.

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 (FREIRE, 1996, p. 96).

Neste contexto, ao se libertar o educando se faz autônomo e este fato só é possível a partir da autoconfiguração responsável, isto é, sair de uma condição que limitava sua autonomia e distanciar das condições opressoras, de modo a se superar e se autodeterminar. Dessa forma a construção da autonomia passa pela conscientização, não meramente qualquer consciência ingênua, mas uma conscientização crítica, do qual o educando tome consciência de sua realidade e também de si. Ele não espera o professor lhe entregar de bandeja os conteúdos, mas participa do processo de investigação e pesquisa que ao mesmo tempo que aprende, se torna autônomo, o que ajudará a não aceitar qualquer coisa, inclusive rechaçará as opressões com tal liberdade.

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 (FREIRE, 1979, p. 15).

Neste contexto ao ter posse dessa consciência o homem buscará vencer as diversas opressões, determinações e manipulações que colocam em cheque seus direitos como a justiça, dignidade, igualdade e segurança. Todavia vale ressaltar que a pedagogia defendida por Freire está calcada na prática da liberdade no qual o oprimido possa encontrar condições, a partir das suas reflexões, para descobrir-se e conquistar-se como sujeito da sua própria história. Eis a definição que o professor Ernani Maria Fiori apresenta ao prefaciar o livro *Pedagogia do Oprimido*.

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade (FIORI, 1987, p. 05).

O diálogo é uma relação horizontal entre educadores e educandos, é por meio do diálogo que todos se comunicam, sem que haja uma situação de superioridade e inferioridade, mas sim, que todos se sintam iguais, assim “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta” (FIORI, 1987, p. 09). Por conseguinte o ponto chave da pedagogia de Paulo Freire é conscientização. É através dela que o homem chega ao conhecimento de si próprio, como sujeito da realidade, pois, o homem sendo considerado um ser de práxis, através da conscientização, é capaz de chegar a uma ação reflexiva e, mais do que isto, permite a escolha, a liberdade e decisão de ser autônomo.

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. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de trans-

formar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

Segundo Freire “a conscientização não se pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (1979, p. 15). Uma vez que uma educação para a práxis é uma educação para a autonomia, capaz de se conectar com a realidade que impõe inúmeros desafios, são estes desafios que mudam a realidade e o próprio homem que vai sendo construído ao longo destas experiências. Deste modo, a educação, ajuda a pensar os vários tipos de homens e a criá-los, por meio do passar de uns para os outros, o saber que os transformam e os constituem.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS DE UM PENSAMENTO INTEPESTIVO

A educação se constrói no processo de produção, de crenças e ideias do homem. O ideário de Freire nos brinda com reflexões sobre uma educação autônoma que favorece o diálogo, a construção do saber, o conhecimento mediado. Aprendemos que a práxis está inserida nos desafios cotidianos que exigem comprometimento e eticidade por parte do educando e do educador. Neste sentido o aluno que experimenta e descobre o mundo de forma autônoma, aprende a lidar com contextos difíceis e desafiadores, pois foi instigado desde cedo a esta práxis.

A escola como um espaço humanizador precisa estar em constante diálogo com seus professores para que todo o processo educativo seja também uma via de mão dupla, aprendemos quando ensinamos, ou seja, não lidamos dentro das salas de aula com alunos sem conhecimento. Eles já carregam consigo uma vida, uma cultura, desejos, sonhos e todo repertório familiar deve ser levado em consideração. A educação será libertadora quando não for imperativa em seus métodos de ensinar e exigir. E a educação será autônoma quando todos no processo forem livres para aprender a pesquisar e valorizar a própria vida.

Para a construção de uma autonomia efetiva aos moldes freirianos é preciso levar em consideração as perspectivas da sensibilidade de inclusão do outro neste processo para que ele resgate o direito de

ser. A medida em que alcançamos a autonomia e isso perpassa por uma educação humanizadora, temos o dever e a responsabilidade como educadores de incluir nesse processo principalmente aqueles que estão à margem, ou seja, os que são vítimas de um sistema meritocrático que mede a maioria das pessoas por baixo, excluindo-as de qualquer possibilidade de resistência ou superação das próprias misérias. Essa violência opressora não possibilita criar um ambiente propício a humanização pela educação, mas como ódio e o medo continuam criando mais opressão e opressores.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 2013, p. 93-94).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (2000) **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **¿Extensión o Comunicación?** La concientización en el medio rural. 13. ed. Mexico: XXI Siglo Veintiuno Editores, 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. In.: **Revista da Faculdade de Educação do Estado da Bahia - FAEBA**, Salvador-BA. Ano 6, n. 7, p. 9-32, jan./jun. Edição de Homenagem a Paulo Freire, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São paulo: Nova Cultural, 1999.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomía. *In.*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Diccionario Paulo Freire**. Lima, CEAAL, 2015.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *In.*: **Inter-Ação**, Goiânia, vol. 42, n. 1, p. 87-104. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/43774> Acesso em: 20 de set. 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

TEDESCO, Anderson Luiz; STRIEDER, Roque; LACERDA, Tiago Eurico de. Educação humanizadora e o uso das tecnologias. *In.*: **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, vol. 11, n. 2, jul./dez. De 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5519> Acesso em: 20 de set. 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Anderson Luiz Tedesco

Pós-Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado da Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (2019). Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc, Campus de Joaçaba (2012). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Regional de Blumenau (2011). Especialista em Bioética e Pastoral da Saúde pelo Centro Universitário São Camilo (2010). Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário São Camilo (2008). Pesquisador em Projetos de Pesquisa/CAPES do Observatório da Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina e de Projetos de Pesquisas PIBIC/CNPq da PUCPR. Atualmente é professor no Colégio La Salle de Xanxerê e na Unochapecó, desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: Biociências e Educação, Bioética e Religião, Educação e Filosofia, Iniciação Científica na Educação Básica e no Ensino Superior. Participa dos Grupos de Pesquisa: GRUPEVD - Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia – UFFS, Campus de Chapecó, da Rede Sur Paideia – Universidade Tuiuti do Paraná – UTP e do Grupo de Pesquisa Revitalizando Culturas: Sagrado, Ética e Comunicação – UNISUL, cadastrados no CNPq. Contato eletrônico: anderson.tedesco@unochapeco.edu.br

Tiago Eurico de Lacerda

Possui graduação em Filosofia (bacharelado e licenciatura); Especialização em Filosofia e em Tutoria em Educação a Distância; mestrado e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), com pesquisa sobre procedimentos e métodos científicos em Nietzsche. Atualmente é graduando em Letras: Português/Inglês pela PUC-PR, professor do Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais da UTFPR - Campus de Londrina e professor de Filosofia do Quadro Próprio do Magistério da SEED-PR no Colégio Estadual Nilo Peçanha. É autor de vários artigos científicos na área de filosofia e do livro Deus como problema filosófico na Idade Média (Intersaberes, 2018). Tem experiência na área de filosofia e educação com ênfase em Fundamentos da Ética, História da Filosofia Moderna e Contemporânea, Filosofia do Direito, Ciência Política, Hermenêutica e Filosofia da Educação. Contato: tiago.lacerda@escola.pr.gov.br

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br