



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



CÂMERA, AÇÃO: RACIOCINE! EXPERIÊNCIA SOB A LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO ESTRATÉGIA DA PROMOÇÃO EM SAÚDE

Priscilla Viégas Barreto de Oliveira¹

Nataly de Oliveira Sousa²

Resumo

A Promoção da Saúde é considerada uma das estratégias que busca melhoria da qualidade de vida da população. Como ferramenta, pode ser utilizada a Educação Popular em Saúde, que preza pelo empoderamento popular, horizontalidade, diálogo, construção coletiva e amorosidade. Este artigo trata do relato de experiência do Projeto RacioCine em Camaragibe, enquanto mecanismo de promoção à saúde pautado na educação popular, por meio da dinâmica de cine-debate de temas transversais ao processo de saúde-doença, aliando entretenimento e conhecimento nas comunidades.

Palavras-chave: Educação popular em saúde; Promoção em saúde; Residência Multiprofissional em Saúde Mental

Introdução

A Promoção da Saúde (PS), estratégia usada pelo Ministério da Saúde, busca a melhoria da qualidade de vida da população. Seu objetivo principal é produzir a gestão compartilhada entre usuários, movimentos sociais e trabalhadores dos mais diversos setores, produzindo, dessa forma, autonomia e corresponsabilidade. É sabido que a busca por melhores condições de moradia, de trabalho e de lazer, considerando todo o meio ambiente, determina as melhores condições de saúde.

¹ Terapeuta Ocupacional. Mestranda em Direitos Humanos. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: prisiviegasbo@gmail.com

² Bacharel em Educação Física. Atriz. Especialização na modalidade Residência Multiprofissional em Saúde Mental pela Universidade de Pernambuco. Educadora Popular em Saúde pela Fiocruz – PE. E-mail: nsousa.expressaocorporal@gmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Por conta disso, em 2006 foi aprovada a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) e suas estratégias. Que carrega alguns objetivos específicos, quais sejam: ampliar a autonomia e a corresponsabilidade de sujeitos e coletividades, e estimular alternativas inovadoras e socialmente inclusivas/contributivas no âmbito das ações de promoção da saúde (SÁ e TORRES, 2013).

Essas atividades se dão principalmente por um viés educativo e podem se desenrolar de diversas maneiras e a partir de várias estratégias. No âmbito da saúde, as abordagens mais discutidas são a Educação Sanitária e a Educação Popular em Saúde (EPS).

A educação sanitária teve sua origem no final do século XIX marcada por uma conjuntura de inúmeras modificações, como o fim da escravidão, a expansão acelerada das cidades, e o conseqüente aumento das desigualdades e proliferação de doenças. Nesse momento, eliminar as doenças significava purificar os bairros e higienizar as pessoas. Era nesse ponto que entravam as práticas educativas, imprescindíveis para convencer a população a aceitar e participar do controle das doenças. Assim, o saber da população era considerado não como diferente, mas sim insuficiente e inferior (VALLA, 2000).

Na esfera da saúde, os profissionais apenas executavam, difundiam normas e repetiam procedimentos. As práticas possuíam um caráter campanhista, informativo, preventivista, alicerçadas na Biomedicina e materializadas em prescrições de comportamento feitas de forma muitas vezes autoritária e vertical (STOLTZ, 2007). Os profissionais se enxergavam como portadores de verdades absolutas que precisavam ser assimiladas e generalizadas na população sem exigir qualquer tipo de desafio reflexivo, cujo ouvinte era uma mera folha em branco carente de preenchimento (FREIRE, 2005).

Em torno de 1960, lutas da classe trabalhadora na América Latina começaram a apontar a Educação Popular (EP) enquanto mecanismo de transformação social, daí Paludo (2012) afirmar que a mesma já nasce enquanto “Pedagogia do oprimido”. Mas, é apenas durante a ditadura que a educação popular avança através de novos artifícios de resistência por parte dos movimentos sociais, rompendo, portanto com o padrão estabelecido anteriormente (VASCONCELOS; VASCONCELOS; SILVA, 2015).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A EP percorreu 1980 e 1990 acumulando atores e instituições na sociedade. Em 1998, essas lideranças se uniram aos trabalhadores da saúde e criaram a Rede Nacional de Educação Popular em Saúde (BRASIL, 2013). Logo no início do Governo Lula, esses movimentos tiveram a sagacidade de endereçar uma carta ao presidente apresentando a EPS enquanto importante aparelho para um cuidado integral e qualificador do controle social. Neste documento, confessavam ainda, seu intuito político de participar do SUS (BRASIL, 2012).

Várias conquistas ocorreram e, em 2009 a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa idealizou o Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (Cneps) objetivando que o mesmo acompanhasse a formulação de uma política no contexto do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2012). Mas, apenas em 2013 a Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS – SUS) foi oficializada (BRASIL, 2013), sua implementação representou a constituição de ações circundando práticas de saúde, processos de formação, aumento da participação popular em saúde e do controle social, além da produção de conhecimentos a respeito (BENETTI; PEDROSA; SIQUEIRA, 2011).

A PNEP-SUS traz alguns princípios norteadores: diálogo; amorosidade; problematização; compromisso com uma construção democrática e popular; construção compartilhada e emancipação.

A EPS tem como essência a compreensão de uma forma peculiar de reconhecer e enfrentar os problemas de saúde a partir do diálogo com as classes populares e o reconhecimento de suas culturas (VASCONCELOS, 2007). Assim como a necessidade de trabalhar em território, desenvolvendo a autonomia dos sujeitos e estimulando a participação popular de maneira crítica e reflexiva. Para isso, é cada vez mais premente a necessidade de reflexão sobre a tecnologia envolvida no cuidado, incorporando novos dispositivos de gestão e formação em saúde. Um caminho possível é a partir da construção compartilhada de conhecimentos que acolham a necessidade dos usuários e, sobretudo, partilhe espaços de iniciativa e corresponsabilização pela saúde (SANT'ANNA; HENNINGTON, 2007).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Merhy (2014) aborda a capacidade de enxergar o que antes não era visto e se colocar no lugar do outro como disparador de “formas de conhecimentos antes não dados”. Além disso, afirma que é no campo de práticas que se dá a troca de modos de agir e saberes, produzindo o agir no campo do cuidado.

A EPS faz uso do conceito freiriano de trabalhador social, que diz respeito àquele cuja lógica não se detém a produtividade e que opta pela mudança e pelo agir junto. Além disso, o trabalhador social não teme a liberdade, não prescreve e não manipula (FREIRE, 1997). A proposta fundamenta-se na ação-reflexão dialógica, uma vez que “a investigação do próprio pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (SANT’ANNA; HENNINGTON, 2007).

A partir disso, a formação da força de trabalho em saúde deve estimular que os trabalhadores reflitam sobre as diferenças sócio-culturais e ajam de forma crítica, reflexiva e voltada à integralidade. Essa questão implica em estratégias de ampliação de espaços de troca, escuta e decisões coletivas na gestão de processos de trabalho (GROPPO; COUTINHO, 2012).

Diante disso, podemos incluir a prática de utilização de filmes a partir da Educação Popular em Saúde. Apesar de o cinema ter mais de um século, continua sendo jovem, dinâmico, inovador e cativante. Portanto utilizá-lo com finalidade além do mero entretenimento é uma forma de aproveitar uma ferramenta potente e atraente, uma vez que nossa sociedade se apresenta cada dia mais imagética (MODRO, 2006).

Silva (2007) também defende a utilização do cinema para além da diversão, caracterizando-o enquanto multifacetado, uma vez que pode ser arte, diversão e indústria. “Se mergulhar no universo do cinema é poder viver uma grande emoção, porque não aprender também? (...) Como lidar com a perspectiva de formação humana, rompendo com a tradição conteudista de ensino?”.

O cinema passa a ter uma função educadora no século XX, aumentando as possibilidades do concreto, das vivências que em cada pessoa se encontra reduzidas a um pequeno repertório de experiências reais. O cinema nos revela refúgios e nos provoca a sair da imaterialização em que o homem culto costuma viver. Apresenta a vida no que tem de concreto (XAVIER et al, 2011).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Foi a partir dessas reflexões que apostamos no Projeto RacioCine. Objetivamos relatar essa experiência integralmente comprometida com a libertação dos sujeitos de Camaragibe, através de uma práxis revolucionária; construída de maneira coletiva; problematizada e dialogada; intersetorializada; e cujo maior comprometimento foi com a edificação de um projeto democrático e popular de sociedade.

Concepção e metodologia do Projeto RacioCine

Cada cine teve uma temática diferente e escolhida em coletivo. Primeiro selecionamos as localidades, de acordo com as cinco regiões de Camaragibe, afim de que todas as macrorregiões fossem contempladas. A seguir, pensamos em temas pertinentes para àqueles lugares. Então, o tema “drogas” foi discutido no Campo do Rachão, um dos principais lugares de uso na cidade; “diversidade sexual” foi levada para Quadra Santa Mônica, espaço de existência de muitos(as) gays, travestis e trans e claro, de intolerância para com os mesmos.

A divulgação foi realizada através de um carro de som disponibilizado pela prefeitura, além disso, a equipe fixava cartazes em serviços de: saúde (USF, UBS, CAPS), assistência social (CRAS, CREAS, Centros de Juventude), educação (escolas municipais e técnicas), além de outros equipamentos de lazer e livre circulação.

A maior parte dos custos foi subsidiada por parcerias; assim, grupos cantaram, jogaram capoeira, ministraram oficinas, mediarão debates, apenas por acreditar no projeto. Pela prefeitura, conseguimos camisetas para a caminhada e a equipe organizadora; cadeiras; toldos; carro de som, panfletos e cartazes para divulgar e o retroprojetor. Com uniões externas conseguimos água. E dos profissionais envolvidos extraímos toda dedicação e aposta.

População participante

Tanno (2009) afirma que a rua, como espaço de mobilidade urbana, além de servir para a circulação de veículos e pessoas, caracteriza-se como um espaço de lazer e socialização. Mas pode, também, ser um espaço de segregação, de acordo com o modelo privado de visão de mundo característico da contemporaneidade.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Durante algum tempo fomos questionados de qual seria a real importância dos cines acontecerem na rua, já que éramos residentes de saúde mental e seria muito mais simples fazê-los dentro desses serviços. Frisávamos sempre que nosso intuito era promover SAÚDE mental, e não apenas trabalhar com os sujeitos que já estavam em adoecimento (principal público dos serviços). Mas qual seria a importância desses cines ocorrerem na rua? Haveria de fato, alguma diferença? Sabe-se que o caráter engajado da arte pública visa alterar a paisagem ordinária e, no caso das cidades, interferir na fisionomia urbana, recuperando espaços degradados e promovendo o debate cívico (AGRA, 2004).

O artista plástico gaúcho José Francisco Alves esclarece o conceito de Arte Pública a partir de duas características fundamentais: a localização das obras de arte em espaços de circulação de público e a conversão “forçada” desse público em público de arte (ALVES, 2008).

Outrossim, foi pensando em propor um espaço vivo, que possibilitasse as múltiplas faces da comunidade circular e conviver de forma livre e singular que o Projeto RacioCine buscou compreender a dinâmica e inter-relações do município de Camaragibe, pelo meio da exibição cinematográfica em espaço aberto, as praças e quadras da comunidade; Buscando uma atuação em promoção de saúde e propondo um espaço para prevenção de diversos fatores sociais responsáveis pelo agravamento dos indicadores de saúde como a violência e o isolamento social, o público jovem (adolescentes e adultos jovens) foi a população mais focada neste projeto, uma vez que esses fatores agravantes geralmente estão atrelados a este público. Apesar disso, o público que se buscou foi o mais diversificado possível.

Estratégias de avaliação

Toda semana, era realizada uma avaliação onde o grupo organizador lançava seus diversos olhares sobre os momentos vivenciados, analisando alguns pontos: participação da população no filme e no debate; impacto gerado pelo filme na população; questões geradas no debate; surgimento de novas articulações e parcerias; demandas identificadas; funcionalidade do formato do debate; ponto forte da ação;



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



aspectos a serem evitados ou fortalecidos; reflexões advindas das opiniões dos munícipes; avaliação geral do cine.

Para isso, algumas metodologias foram utilizadas, entre elas: relatoria dos debates provocados pelo cine; diário de campo elaborado por um ou mais integrantes da equipe; repercussão prospectiva da comunidade; análise dos pontos fortes e fracos das sessões; utilização de fotos para registrar a avaliação realizada com os participantes através de placas com “curti” e “não curti”.

Resultados e discussão

No mês de Junho realizamos a avaliação final do Projeto junto aos parceiros que nos acompanharam nesse frutífero processo. Fortalezas e fraquezas foram levantadas e esmiuçadas. Entre elas:

- Participação do Conselho da Pessoa com Deficiência: o representante foi tão intenso, dedicado e provocador que foi convidado para integrar a equipe de organização e nos auxiliou a conseguir transporte para facilitar o acesso das pessoas com dificuldades de mobilidade em todos os cines;
- Visibilizar as praças: foi possível perceber que quase todas as praças deixavam a desejar no quesito acessibilidade. Em alguns cines os cadeirantes precisaram ser carregados no braço por conta da estrutura não ter rampa, ou mesmo ficar sem fazer as necessidades fisiológicas porque a cadeira não passava na porta do banheiro! Todas essas irregularidades foram denunciadas e encaminhadas para o gabinete. Duas praças receberam rampa antes mesmo de o projeto acabar! O que reafirma o quanto é necessário perceber as potencialidades existentes e construir estratégias para que as mesmas possam promover uma consciência coletiva que supere o momento individual e conduza a mudanças estruturais;
- Necessidade de constante vigilância para não haver uso equivocado do projeto: o RacioCine várias vezes sofreu tentativa de ser usado enquanto idealização e realização da prefeitura. Esses ataques foram em todos os momentos combatidos



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



e ratificados. Essa era uma atenção que necessitava estar aguçada o tempo inteiro;

- Pouca participação da Universidade e demais residentes: essa questão foi levantada pelos outros componentes da equipe de organização que cobravam participação da Universidade, já que a mesma havia sido nomeada enquanto idealizadora do Projeto;
- Ação idealizada por residentes: ter residentes protagonizando projetos em um município é sempre muito importante para reafirmar a potencialidade dessa categoria no território;
- Intersetorialidade: em todos os espaços que ocupamos percebemos o quanto os processos são fragmentados. Enquanto profissionais comprometidos, tentamos a qualquer custo e com todos os esforços fazer com que a saúde dialogue com a educação, com a segurança e com diversas outras áreas. Ao fim, ficamos satisfeitos com tamanha conquista em mobilizar tantos setores: saúde, educação, assistência social, esporte, cultura, segurança, mobilidade urbana, conselhos, entre outros;
- A dificuldade de promover acessibilidade: tivemos como público e integrantes da equipe de organização pessoas com deficiência visual e de mobilidade. A tarefa de integrá-los foi árdua, devido às complicações de acessibilidade, bem como de escassez de produções cinematográficas acessíveis. O único curta metragem que possuía acessibilidade foi o exibido no dia do lançamento “Carreto”, e por falta de verba não pudemos contratar pessoas aptas para tal. No improviso, uma de nossas parceiras realizava a audiodescrição ao lado das pessoas que necessitavam;
- Contrariedade por parte de alguns profissionais de saúde mental: como toda e qualquer iniciativa realizada por residentes, houve alguns posicionamentos para desmerecer e esvaziar a ação, todos eles foram citados em momentos anteriores. Havia também, uma lógica manicomial de não acreditar na capacidade dos usuários em ocupar espaços extra-CAPS ou mesmo não considerar temas



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



transversais, como sendo importantes para o processo de saúde-doença dos indivíduos;

- Realização de ações posteriores: foi possível perceber que após o RacioCine surgiram outras iniciativas de cinema no município. Por exemplo: no dia da Saúde mental, Camaragibe realizou um evento e utilizou curtas também;
- Parcerias futuras: além de surgir durante o percurso a ponte com a escola técnica e com o Conselho da Pessoa com Deficiência, após o projeto a equipe de organização iniciou trabalhos juntos e intersetoriais também. Assim, foi comum ver, após o RacioCine, profissionais da cultura ministrando oficinas nas escolas do município, bem como a assistência social dialogando mais com a saúde. Avaliamos esse como sendo um dos principais legados do Projeto;
- Imprevisibilidade metodológica: Como o tempo era pouco, às vezes acontecia de convidarmos um (a) mediador (a) e combinarmos uma metodologia não burocrática, nem verticalizada, porém no momento a pessoa esquecia que sua função era mediar e acabava por ministrar aula. Seria necessário mais tempo para escolher as pessoas que iriam mediar, conversar, combinar, construir propostas, etc;
- Privação de verba: algumas parcerias não puderam ser firmadas por falta de transporte bem como várias outras realizações que havíamos planejado. Esses fatores nos fragilizaram bastante, mas também nos fizeram perceber que há possibilidade de realizar projetos com poucos recursos, mas muita persistência.

É sabido que as linguagens artísticas, quer seja teatro, literatura, ópera ou cinema tem o papel de suprir experiências que nem todas as pessoas podem vivenciar. Elas alcançam as emoções e transformam respostas racionais representadas pelo “concordo” ou “discordo” em respostas subjetivas evocadas pela imagem “gosto” ou “não gosto”, sendo a emoção uma porta de entrada para futuras construções lógicas.

Embora os resultados tenham sido compostos principalmente de observações, refletem que apesar de o cinema ser uma forma impactante e rápida de narrativa, quando associada a posteriores discussões, faz com que as pessoas complementem seus



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



pontos de vista com histórias pessoais. Nitidamente as vivências cinematográficas criam no público uma atitude reflexiva que, por estar ancorada numa estética de fácil recordação e atrelada a situações concretas faz com que todos continuem no processo de reflexão durante o seu cotidiano.

Esses apontamentos corroboram com a defesa de Conover (1963) que indicou em seus trabalhos vários benefícios dessa prática terapêutica. O autor tomou como base alguns relatos de caso, e acabou por ressaltar a importância dos filmes no processo de “recriação” da realidade de alguns pacientes com transtornos mentais, sobretudo os internados.

A Educação Popular em Saúde (EPS) busca, além da construção de uma consciência sanitária capaz de reverter o quadro de saúde da população, a intensificação da participação popular, contribuindo para a promoção da saúde (GOMES e MERHY, 2011) e problematizando os questionamentos que perpassam a vida. Os curtas apresentados conseguiram alcançar os objetivos propostos pela EPS, além do mais, a problematização das experiências ou situações vividas constitui um desafio para a transformação e, portanto, uma fonte para a organização de conteúdo (BORNSTEIN, 2007).

Conclusão

A Educação Popular em Saúde está intimamente relacionada com a valorização dos saberes, a construção compartilhada do conhecimento e o fortalecimento do protagonismo das classes populares.

A partir de toda discussão e vivência prática percebe-se que o cinema consegue trabalhar a promoção da saúde através de temas transversais, bem como a reflexão. Sendo, portanto, uma forma positiva para o processo de assimilação, uma vez que se utiliza de meios subjetivos para a sua absorção. Ainda que não existam materiais objetivos e específicos para avaliar, é possível a utilização do cinema para promoção da saúde mental. E para isso, fazem-se necessários mais estudos e relatos de experiência nesta área.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O Projeto RacioCine foi muito além do que uma exibição de curtas, mostrou-se como um recurso valioso para motivar, envolver, debater, politizar e "tirar do lugar comum" as pessoas, possibilitando a circulação do conhecimento e o empoderamento dos indivíduos. É importante salientar que apesar de todos os vestígios teóricos e práticos, este debate está apenas começando. A continuidade na realização de espaços conjuntos de reflexão entre os diferentes, assim como a sistematização de experiências com explicitação de seus aprendizados, limites e desafios, são passos fundamentais, atuais e atuantes.

Referências

AGRA, Lúcio. **História da arte do século XX: idéias e movimentos**. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 2004.

ALVES, José Francisco (org.). **Experiências em Arte Pública: memória e atualidade**. Porto Alegre: Artfólio e Editora da Cidade, 2008.

BENETTI, O.P.; PEDROSA, J.I.S.; SIQUEIRA, T.C.A. Educação popular em saúde como política do Sistema Único de Saúde. **Rev APS**. 2011; 14(4): 397-407.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.761/2013. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS)**. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Educação em Saúde. Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (Cneps)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/diverpsi/arquivos/PNEPS - 2012>. PDF. Acesso em 06 mar. 2017.

BORNSTEIN, V.J. **O agente comunitário de saúde na mediação de saberes** [tese]. Rio de Janeiro (RJ): Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca; 2007.

CONOVER, C.L. **Motion picture therapy in a mental hospital**. *Hospitals*. 1963;1(37):56-8

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 21. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



- _____. **Pedagogia do oprimido**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- GOMES, L.B.; MERHY, E.E. Compreendendo a educação popular em saúde: um estudo na literatura brasileira. **Cad Saude Publica**. 2011; 27(1): 7-18.
- GROPPO, L.A.; COUTINHO, S.C. A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 20-33, jul./dez. 2013.
- MERHY, E. E. Educação Permanente em Movimento - uma política de reconhecimento e cooperação, ativando os encontros do cotidiano no mundo do trabalho em saúde, questões para os gestores, trabalhadores e quem mais quiser se ver nisso. **Saúde em Redes**, v. 1, n. 1, p. 07-14, 2014.
- MODRO, Nielson R. **Cineducação**. Usando o cinema na sala de aula. Joinville: Editora Univille, 2006.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Saete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 280-287.
- SÁ, E.C.; TORRES, R.A.T. Cinema como recurso de educação em promoção da saúde / Cinema as a resource for education in health promotion. **Rev Med** (São Paulo). 2013 abr.-jun.;92(2):104-8.
- SANT'ANNA, S.R.; HENNINGTON, R.A. Micropolítica do trabalho vivo em ato, ergologia e educação popular: proposição de um dispositivo de formação de trabalhadores de saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 223-244, 2011.
- SILVA, Roseli P. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- STOTZ, E.N. Enfoques sobre educação popular e saúde. In: Ministério da Saúde. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2007. p. 46-57.
- TANNO, J.L. A rua como espaço de socialização e lazer. São Paulo (1920-1945). **UNESP – FCLAs – CEDAP**, v. 5, n.1, p. 64-80 - out. 2009. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/86/516>. Acesso em 01 fev. 2016.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



VALLA, Victor Vincent. Educação e saúde do ponto de vista popular. **Saúde e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 7-10.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de apoio à Gestão Participativa. **Caderno de educação popular e saúde**. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2007. p. 18-30.

VASCONCELOS, Eymard Mourão; VASCONCELOS, Marcos Oliveira; SILVA, Marísia Oliveira Da. A contribuição da educação popular para a reorientação das práticas e da política de saúde no Brasil. **Faeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 89-106, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/viewFile/1311/886>. Acesso em 19 set. 2017.

XAVIER, J. J. S. et al. Cinema: uma ferramenta pedagógica e humanista para temas em Saúde-Educação. A experiência do CineSocial. **Medicina (Ribeirão Preto. Online)**, Brasil, v. 44, n. 3, p. 260-266, out. 2011. ISSN 2176-7262. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/47434>>. Acesso em 16 Jun. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v44i3p260-266>.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



ENSINO DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA PROBLEMATIZADORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS(AS) E OUVINTES

Gleyvison César Félix Paixão¹
Marília Gabriela de Menezes Guedes²

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo relatar a contribuição de uma sequência de atividades organizada a partir dos três momentos pedagógicos proposto por Delizoicov, Angotti, Pernambuco (2011) que aborda o conteúdo de tabela periódica para estudantes surdos(as) e ouvintes. Os resultados apontam que a sequência didática possibilitou despertar a curiosidade pelo conteúdo químico através da problematização, facilitar o processo de aprendizagem com a utilização de imagens e potencializar a interação com os(as) estudantes surdos(as) e ouvintes, professor e intérprete.

Palavras-chave: Estudantes surdos(as); educação problematizadora; ensino de química.

Introdução

A inclusão social é um dos desafios do momento histórico contemporâneo, segundo Sasaki (1997, p. 41) “Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas”. A inclusão precisa acontecer em todos os segmentos da sociedade com o engajamento de todos e todas para quebrar os rótulos colocados por uma sociedade excludente.

No campo educacional, a inclusão não se restringe em colocar o sujeito com necessidades especiais na sala de aula, mas oferecer condições e meios favoráveis para o(a) professor(a) desenvolver um trabalho significativo com estes(as) estudantes. Dessa forma, se faz necessário uma qualificação na formação do(a) professor(a) e um trabalho

¹ UFPE – professor da educação básica; gcesar2007@htmail.com

² Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco;
mariliagabrielaufpe@gmail.com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



conjunto que envolve governo, família e todos(as) que estão no chão da escola para possibilitar a permanência do(a) estudante. Como afirma Benitte et al. (2008, p. 6),

As razões invocadas com maior frequência por pais, professores, gestores educacionais de escolas comuns e especiais, para justificar o atraso na adoção de propostas educacionais inclusivas, dizem respeito a obstáculos humanos e materiais. [...] falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; necessidade de se dominar a língua brasileira de sinais (Libras) e de intérpretes para os alunos surdos; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor.

Sendo assim, torna-se um desafio para toda a comunidade escolar uma educação inclusiva devido às particularidades de cada estudante principalmente aqueles(as) com deficiências auditivas, os quais necessitam de uma atenção especial dos(as) professores(as). Segundo Lima (2008, p. 1) para ocorrer a participação social efetiva de pessoas surdas “(...) as escolas precisam organizar-se, considerando três critérios: a interação através da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda”. Para o autor esses critérios contribuem para a permanência do(a) surdo(a) na escola.

Especificamente, em se tratando da ciência química, compreendemos que a mesma é uma ciência abstrata e pouco tratada no meio da educação inclusiva, principalmente para surdos(as). Essa disciplina trabalha a visão microscópica da matéria além da representação de fórmulas e nomenclaturas ligada as reações químicas. Sendo assim, três grandes barreiras para o ensino dessa ciência a estudantes com problemas auditivos merecem destaque: a falta de conhecimento em Libras e de estratégias de ensino dos(as) professores(as) de química e a falta de conhecimento de química pelos(as) intérpretes.

Em geral, os currículos de formação de professores(as) dos cursos de licenciaturas existem poucas disciplinas que tratam da temática, sendo apenas Libras disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores(as) como descrito na lei 10.436 (artigo 3)³ regulamentada pelo decreto de 5.626 (22 de dezembro de 2005):

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A Libras deve ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos estados, do distrito federal e dos municípios.

Compreendemos que a disciplina Libras ofertadas nas instituições de ensino superior é um avanço, mas ainda, não é suficiente para que o(a) professor(a) domine a língua de sinais e nem desenvolva diferentes estratégias pedagógicas na abordagem do conteúdo químico com os(as) estudantes surdos(as). Tornando, assim, a formação docente insuficiente para o desenvolvimento do ensino inclusivo.

Ademais, além destes fatores que envolvem a formação do(a) professor(a), ainda encontramos outro elemento problemático, a não qualificação do(a) intérprete de Libras sobre a disciplina de química. Sendo assim, além da discussão dos fundamentos pedagógicos para o ensino inclusivo, se faz necessário uma apropriação sobre conteúdo científico para uma formação mais qualificada do(a) intérprete. Ressaltamos, a necessidade de uma formação articulada do(a) professor(a) de química e do(a) intérprete de Libras, possibilitando a utilização de novas metodologias e recursos que venham a contribuir para a aprendizagem dos(as) surdos(as).

Compreendemos que essas novas metodologias precisam estar fundamentadas em uma perspectiva problematizadora da educação como defende Paulo Freire. O autor critica o ensino tradicional baseado apenas na transmissão do conteúdo que assume o conhecimento “(...) como uma doação dos que se julgam sábios” (FREIRE, 1987, p.67). Defende um ensino problematizador que contribui para o(a) estudante ser sujeito na construção do seu conhecimento. Delizoicov, Angotti, Pernambuco (2011), fundamentados na teoria educacional freireana, desenvolveram uma proposta para o ensino de ciências chamada dos três momentos pedagógicos constituídos em: problematização inicial, organização do conteúdo e a aplicação do conhecimento.

No primeiro momento pedagógico é colocado para discussão dos(as) estudantes situações ou questões cotidianas reais relacionadas com o conteúdo a ser trabalhado. Os(as) estudantes são provocados para exporem o que pensam sobre o tema. Esse momento é muito importante, pois permite o(a) professor(a) conhecer o que eles sabem.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O papel do(a) professor(a) concentra em questionar e problematizar as posições dos(as) estudantes, pois os questionamentos têm o objetivo de lançar dúvidas sobre as respostas dos(as) estudantes para que sintam a necessidade de adquirir outros conhecimentos que ainda não possuem.

O segundo momento busca aprofundar o conteúdo científico para possibilitar a compreensão do mesmo. Neste momento pode ser usada diferentes estratégias com o objetivo de contribuir para que o(a) estudante desenvolva o conhecimento científico. No terceiro momento pedagógico ocorre à aplicação do conhecimento diante das novas situações, desta maneira podemos verificar o desenvolvimento dos sabers construídos durante os outros momentos. O objetivo é capacitar os(as) estudantes a apresentar seus conhecimentos e aplicá-los no dia a dia.

É nesse quadro de ideias, que este trabalho tem como objetivo relatar a contribuição de uma sequência de atividades organizada a partir dos três momentos pedagógicos que aborda o conteúdo de tabela periódica com ênfase nas características dos principais elementos químicos para estudantes surdos(as) e ouvintes. A escolha do conteúdo se deu por ser de fundamental importância para compreensão dos demais conteúdos químicos estudados no Ensino Médio.

A sequência de atividades foi realizada com vinte e cinco estudantes, dez surdos(as) e quinze ouvintes de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio da escola Estadual Governador Barbosa Lima, localizada em Recife-PE, durante o segundo semestre do ano letivo de 2017. A escola foi escolhida por ser uma escola inclusiva. Os(as) surdos(as) estão no mesmo ambiente que os(as) ouvintes. A escola dispõe de intérpretes de libras em salas que possuem estudantes surdos(as), eles auxiliam na comunicação professor(a)/estudante.

Metodologia

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, realizou uma intervenção em sala de aula e teve como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado aos(as) estudantes como objetivo de conhecer a opinião deles(as) sobre a sequência de atividades vivenciada e à compreensão em relação aos conteúdos químicos estudados.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



De acordo com Gil (2008), o questionário é um conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos correspondentes.

Com a intenção de alcançar os objetivos de ensino e da aprendizagem realizamos o planejamento e a organização da sequência de atividades baseada nos três momentos pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011) que será descrita a seguir.

O primeiro momento que teve como objetivo problematizar o conteúdo, ocorreu a discussão de histórias em quadrinhos com apenas imagens sobre alguns elementos químicos. A turma foi dividida em oito grupos de quatro a cinco estudantes e cada grupo recebeu duas histórias em quadrinhos. Foi dado um tempo para discutirem nos grupos o que entenderam das histórias para, em seguida, com toda a turma exporem as suas compreensões. Esse momento serviu para motivar e investigar o que os(as) estudantes sabiam sobre os elementos químicos.

Os(as) estudantes gostaram das histórias em quadrinhos e buscaram ligação com a química. Na discussão do grupo percebemos que sugeriram várias ideias e questionamentos, como: o poder do diamante; as latas de chumbo fizeram mal?; o que é elemento químico? Esse momento foi oportuno para revisar alguns modelos atômicos, a estrutura do átomo e assim conceituar elemento químico. Possibilitou ainda, conhecer o que os(as) estudantes sabiam sobre aplicações dos elementos químicos. Os(as) surdos(as) eram participativos(as) e prestavam bastante atenção na intérprete, no qual traduzia as discussões em sala. Uma estudante citou a aplicação do potássio na banana, mas no geral não sabiam sobre onde encontrar os elementos químicos. Vários(as) estudantes afirmaram que “o grafite era um elemento químico”.

No segundo momento, que consistiu no aprofundamento do conteúdo, realizamos uma aula expositiva dialogada com diferentes recursos visuais. Discutimos sobre os alquimistas, a busca do elixir da vida eterna, a busca do ouro, a evolução da tabela periódica, os critérios de organização da tabela atual e algumas aplicações dos



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



elementos químicos. Em seguida, assistimos a um vídeo por título: “Conhecendo o oxigênio e a tabela periódica⁴”.

Na aula expositiva ocorreu uma maior participação dos(as) estudantes ouvintes. Quando os(as) estudantes surdos(as) apresentavam dificuldades utilizávamos desenhos para esclarecer suas dúvidas. A medida que íamos discutindo a evolução da tabela periódica com as descobertas dos elementos químicos percebemos que chamou a atenção dos(as) estudantes, pois eles(as) continuaram motivados(as) e envolvidos(as) na aula, pois a maioria achava que todos os elementos hoje descobertos eram existentes desde a antiguidade.

No terceiro momento que objetivou a aplicação do conhecimento, os(as) estudantes vivenciaram novas situações para resolverem com a aplicação de um jogo de cartas sobre propriedades e aplicações dos elementos da tabela periódica em português e libras. A sala foi dividida em seis grupos contendo de cinco a seis estudantes. O jogo permitiu uma cooperação e interação muito boa, os grupos eram formados por surdos(as) e ouvintes. As dúvidas que iam surgindo eram discutidas por todos(as) que estavam jogando e o professor. Esse momento foi importante para retomar os conteúdos abordados, colocando novas situações e provocando dúvidas que eram discutidas no momento do jogo.

Após a vivência da sequência, cada estudante respondeu individualmente um questionário em sala. Responderam ao questionário vinte e cinco estudantes, dez surdos(as) e quinze ouvintes. O questionário continha quatro questões sobre o conteúdo químico e três questões sobre a sequência didática. A primeira objetivava perceber se os(as) estudantes reconhecem a presença dos elementos químicos no cotidiano; a segunda teve como finalidade a identificação dos símbolos dos elementos químicos; a terceira questão visava identificar se o(a) estudante entendeu o que é número atômico e massa atômica e a quarta se eles(as) aprenderam a localizar a família do elemento químico através da distribuição eletrônica. A quinta questão teve o objetivo de saber a opinião sobre a sequência de atividades, a sexta objetiva identificar qual dos momentos

⁴<https://www.youtube.com/watch?v=g6qng27yebg&t=128s>



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



eles(as) mais gostaram e a última questão pede uma sugestão de melhoria da sequência de atividades vivenciada. A seguir, discutiremos sobre as respostas ao questionário dos(as) estudantes surdos(as) e ouvintes separadamente.

Resultados e discussões

Na primeira questão que solicitava exemplos de três elementos químicos e suas aplicações, apenas sete estudantes ouvintes responderam, citando: iodo (camarão), flúor (pasta de dente), cálcio (leite). Esses elementos foram discutidos durante a aula expositiva-dialogada e no jogo. Nenhum estudante surdo(a) respondeu à questão, entendemos que um dos fatores seja a dificuldade que eles(as) apresentam na linguagem escrita. Na segunda questão onde era necessário encontrar no caça-palavras o nome do elemento químico correspondente aos símbolos, os dez estudantes surdos(as) e os quinze ouvintes responderam e tiveram respostas coerentes. Percebemos que os(as) surdos(as) demonstraram interesses em procurar as palavras.

A terceira questão tinha o objetivo de verificar a compreensão sobre o conceito de massa, número atômico e quantidade de nêutron. Os(as) quinze estudantes ouvintes responderam coerentemente essa questão. Nove estudantes surdos(as) conseguiram responder corretamente toda à questão. Apenas um estudante apresentou dificuldade em encontrar o número nêutrons. Na quarta questão, todos os vinte cinco estudantes conseguiram reconhecer a família dos respectivos elementos químicos.

A análise das respostas dos(as) estudantes surdos(as) e ouvintes apontaram que os resultados, de uma forma geral, foram positivos, eles(as) conseguiram compreender alguns conceitos importantes discutidos durante as atividades sobre a tabela periódica, como a evolução da tabela periódica, os símbolos, família, período, e aplicações dos elementos químicos. Entendemos, que os(as) estudantes surdos(as) devido à dificuldade com a escrita da língua portuguesa tiveram dificuldades em responder à questão aberta, entretanto, as questões que não exigiam muito texto e que tinham mais imagens eles(as) responderam bem. Sendo assim, precisamos estar atentos a este aspecto ao elaborar um instrumento avaliativo para os(as) surdos(as).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Compreendemos que as estratégias utilizadas com estudantes surdos(as) devem explorar os recursos visuais. Durante as atividades vivenciadas utilizamos muitas imagens, as histórias em quadrinhos incentivaram a imaginação, despertando a curiosidade dos(as) estudantes. Na aula expositiva, a discussão sobre a evolução da tabela periódica com imagens contribuiu para a quebra da ideia que muitos tinham que a tabela periódica atual era a mesma desde o início. O uso de imagens do dia-a-dia mostrando as aplicações dos elementos químicos também foi significativo. O jogo didático potencializou ainda mais a interação estudante-estudante, professor-estudantes. Entendemos então, que todos esses momentos contribuíram para a compreensão do conteúdo.

Na avaliação da sequência de atividades, dez estudantes surdos(as) participaram, cinco acharam boa as atividades, três acharam ótimas e dois regular. Quinze estudantes ouvintes avaliaram a sequência tendo os seguintes resultados: seis consideraram boa, cinco ótima e quatro regular. Diante da análise das respostas percebemos uma recepção positiva da sequência de atividades. Seis estudantes surdos(as) justificaram suas respostas afirmando que gostaram devido às diferentes formas de interação que lhes foram propiciadas, principalmente no trabalho em grupo. Treze estudantes ouvintes justificaram destacando que a dinâmica vivenciada foi uma maneira mais fácil de aprender os conteúdos.

Na análise da atividade preferida da sequência, os dez estudantes surdos(as) responderam, sete preferiram o jogo didático, dois a aula expositiva e um as histórias em quadrinho. Quinze estudantes ouvintes analisaram a atividade preferida: dez escolheram o jogo didático, quatro a história em quadrinhos e um escolheu a aula expositiva. Pela análise das respostas percebemos que o jogo de cartas foi escolhido como uma das melhores atividades tanto pelos(as) ouvintes como os(as) surdos(as). Apenas três estudantes surdos(as) justificaram suas respostas afirmando que preferiram o jogo pela interação que ocorreu com os amigos.

Quanto aos(as) estudantes ouvintes, dez justificaram afirmando ser uma forma diferente de aprender e pela interação com os colegas. Um ouvinte justificou que escolheu a história em quadrinhos por ser uma atividade diferente que trabalhou a



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



interpretação. Entendemos que o jogo didático permitiu a exposição de novas situações e maior interação do grupo. Ressaltamos que os(as) surdos(as) durante as aulas ficavam um pouco isolados da turma, mas durante o jogo houve uma maior aproximação com os ouvintes.

Na última questão que solicitava sugestões para melhoria da sequência de atividades, nenhum estudante surdo(a) respondeu e apenas dois ouvintes responderam sugerindo maior tempo para trabalhar a sequência.

Diante das respostas dos(as) estudantes, compreendemos que o trabalho foi interessante pelas atividades diferentes vivenciadas. As atividades como histórias em quadrinhos demonstraram ser um recurso bastante inovador, incentivou a interação e o diálogo nas interpretações das histórias; a aula expositiva com o uso de recursos visuais propiciou a discussão dos assuntos, o vídeo, por sua vez, ao ilustrar as aplicações do oxigênio em relação a outros elementos prendeu bastante a atenção dos(as) estudantes. O jogo didático permitiu a interação do(a) surdo(a) com o(a) ouvinte, que durante as aulas era notório um distanciamento, entretanto no jogo ocorreu ajuda mútua entre os(as) estudantes e, assim, a troca de conhecimentos.

Destacamos que a presença da intérprete foi importante, pois permitiu melhor interação do professor com os(as) estudantes, assim como, a possibilidade da participação efetiva dos(as) surdos(as) nas aulas ministradas.

Sendo assim, acreditamos ser possível superar a rotina de aulas tradicionais estruturadas apenas em explicação de conteúdo e resoluções de questões e construir uma aula inclusiva problematizadora que explore os recursos visuais com tecnologias simples que possibilite a interação, favorecendo o aprendizado significativo dos conteúdos químicos, como propõe Paulo Freire. Ultrapassar a educação bancária e assumir, estudante e professor(a), como protagonistas do processo, sujeitos da educação, que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Considerações Finais

Apesar dos avanços da inclusão dos diferentes sujeitos no meio educacional através de decretos, leis e políticas públicas, ainda existem barreiras que precisam ser superadas, como a formação adequada do(a) professor(a) e a estrutura escolar. Alertamos que muitos surdos(as) ainda frequentam escolas que não tem intérprete, isso reflete na aprendizagem.

No que se refere a ciência química, o(a) professor(a) precisa utilizar de meios que venham incentivar o interesse dos(as) estudantes, utilizando recursos e metodologias diferentes em suas aulas. Infelizmente, o ensino tradicional ainda está presente em algumas escolas com professores(as) que consideram o(a) estudante como apenas receptor de conteúdos e não desenvolvem estratégias que atendam às necessidades específicas dos mesmos.

Neste trabalho, tentamos superar esta perspectiva como uma sequência diferenciada de atividades que possibilitou despertar tanto no(a) estudante surdo(a) como no(a) ouvinte a curiosidade pelo conteúdo químico envolvido através da problematização, facilitou o processo de aprendizagem com a utilização de imagens e potencializou a interação com o(a) estudante surdo e ouvinte, professor e intérprete.

Ressaltamos que o debate sobre educação inclusiva tem crescido, mas ainda se faz necessário um maior empenho das diferentes esferas da sociedade, sendo importante que esta questão educacional seja discutida através de uma parceria entre escola, universidade, família e governo.

Referências

BRASIL, **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 30 maio 2017.

BENITE, A. M. C.; NAVES, A. T.; PEREIRA, L. L.; LOBO, P. O. **Parceria colaborativa na formação de professores de Ciências**: a educação inclusiva em questão. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 14, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Imprensa Universitária da UFPR.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, S.V. **Inclusão**: um novo olhar sobre a educação dos surdos no ensino regular. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/4397>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: MÚLTIPLOS OLHARES

Walkiria de Fátima Tavares de Almeida¹
Daniel González González²

Resumo:

Este artigo busca realizar uma reflexão teórica sobre a inclusão, no contexto da educação escolar e da legislação vigente e sua contextualização histórica. Tendo como embasamento para a discussão os referenciais teóricos que abordam a questão da educação, inclusão e diversidade tem por finalidade analisar a contribuição de Paulo Freire no movimento de ruptura com as práticas socioeducacionais de exclusão rumo à construção do paradigma da inclusão, deflagrado em praticamente todo o mundo no final do século passado.

Palavras-chave: Diversidade. Educação. Inclusão.

Abstract

This article seeks to carry out a theoretical reflection on inclusion in the context of school education and current legislation and its historical contextualization. Based on the discourse, the theoretical references that address the issue of education, inclusion and diversity aim to analyze the contribution of Paulo Freire in the movement of rupture with the socio-educational practices of exclusion towards the construction of the paradigm of inclusion, triggered in practically everything the world at the end of the last century.

Keywords: Diversity. Education. Inclusion.

Introdução

No século XXI um dos grandes desafios da escola é resignificar seus saberes e refletir a forma de poder atender aos que anteriormente não estavam inseridos no seu contexto. Nas múltiplas áreas do conhecimento está ocorrendo grandes transformações educacionais, alterações na legislação quanto á acessibilidade, modificações na obrigatoriedade do ensino, e principalmente as transições necessárias nos parâmetros curriculares nacionais. Garantindo assim, o princípio da educação inclusiva onde declara uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 1988), segmentando sua a discussão na busca de possibilidades para atender a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, (RODRIGUES, 2006).

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela UAA, Professora da Rede Pública de Ensino de Lajedo/PE, Coordenadora Pedagógica Escola Jean Piaget e Professora/ Formadora da UVA. FEPAM, Lajedo/PE, E-mail: walkiriatatima@hotmail.com, walkiriatatima@outlook.com.

² <http://www.ugr.es/local/danielg>. Email: danielg@ugr.es



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O paradigma referente à inclusão de pessoas com deficiência no panorama educacional brasileiro, de acordo com MARTINS (2010), vem revolucionando as tendências mais abrangentes a respeito dos avanços sociais conquistados nas últimas décadas. Ratificando desse modo, a divulgação das normas oficiais sobre as metas e os fundamentos educacionais que se almeja para o alcance de padrões mínimos quanto à qualidade da educação inclusiva.

Esta conduta tem contribuindo de sobremaneira, com este ideal para a comunhão com a diversidade, pelo respeito aos princípios da igualdade, da equidade e pelo reconhecimento das diferenças, as quais devem ser devidamente avaliadas em virtude das especificidades que as caracterizam, (CARVALHO,2006). E assim, marcando por meio de intensos debates que resulta na construção de atitudes e posteriormente em políticas públicas que garanta o acesso irrestrito de todo cidadão aos bens sociais, educacional, culturais e econômicos disponíveis pela sociedade.

Encontramos em FREIRE os princípios da Educação Inclusiva que se refere, a nosso ver, em questionar todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com todos os sujeitos; conseqüentemente, que pretende desenvolver um processo educacional que contemple a diversidade. “O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria.” FREIRE (1993, p. 10) Nos últimos anos delineia-se um cenário de grandes mudanças na forma como a sociedade e a educação entendem e lidam com a diversidade humana: os conceitos e as práticas assumem, cada vez mais, um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas.

A relevância deste artigo encontra-se fundamentado na reflexão acerca da ampliação de leis que garantam a educação inclusiva e desenvolvam políticas públicas que capacite os docentes para atender de forma eficaz os alunos com características educativas diferenciadas. O itinerário histórico da inclusão teve seu marco inicial na década de noventa, com o início das ações internacionais que asseguram aos países instauração de leis que amparem tais princípios. No que diz respeito a legislação brasileira temos a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2007) que passaram a garantir direito e democratização do ensino para todos, independentemente das diferenças particulares e/ou individuais dos alunos (PADILHA,2004).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Mesmo que mecanismos e instrumentos legais sejam capazes de estimular e assegurar o desenvolvimento da sociedade aberta à diversidade e garantir a educação para todos, na prática, o modelo da inclusão, ainda está longe de se concretizar nas palavras de SACRISTÁN (2012). Para ele, se por um lado, as atuais políticas que versam sobre a inclusão evidenciam esforços para assegurar o acolhimento das diferenças na esfera social, por outro salientam a complexidade do processo de constituição dessa sociedade aberta à diversidade e da sistematização da inclusão que envolve uma parcela significativa da população, marginalmente excluída do processo de emancipação social e de desenvolvimento humano, (LEITE, 2012)

Diante do exposto, segundo MANTOAN(2003) tendo como intenção a reflexão acerca da inclusão, na busca da superação das desigualdades marcadas pelo movimento histórico-social da educação que, por longas décadas, deixaram de considerar as demandas especiais dos que, diferentemente da maioria, poderiam alcançá-las em ritmos, modos e tempos distintos. Pensar no outro, no diferente, na diversidade, é pensar na possibilidade de reduzir e eliminar as barreiras do preconceito, da discriminação e da desigualdade. Sendo assim, DUSSEL(2001) apud OLIVEIRA(2006) diz que:

“Aceitar o argumento do outro se supõe o aceitar o outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade, mas, também uma aceitação da pessoa do outro” (p.70).

Tendo como norte o complexo processo de inclusão escolar compreende-se que o foco deve ser os princípios como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Conforme dados da pesquisa divulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2002), mostra um quadro no qual 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência e onde um percentual de apenas 3% é atendida, sendo assim, pode-se perceber que grande parte desses cidadão estão desprovidos de seus direitos sociais básicos tais como: lazer, cultura, emprego e educação (VIEIRA, 2005).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Revisão de literatura

A educação inclusiva permite lançar o olhar para múltiplas direções e provoca uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja reavaliada, e tenha uma nova significação. Com relação a isso, MATURANA (1997, p. 37) revela o seguinte “[...] cada ser humano constrói o conhecimento em interação e de onde os agentes externos só podem provocar mudanças internas em cada organismo determinados por sua própria estrutura”. Sendo assim, buscam em espaços diversos múltiplas realidades, estabelecendo as relações humanas que acontecem no acolhimento mútuo, identificando numa a legitimidade do outro.

A escola está tensionada a refletir o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação, a fim de oferecer uma educação para todos.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2002, p. 58).

A padronização dos(das) alunos(as) e a educação bancária vêm sendo substituídas pela valorização da heterogeneidade humana, da diversidade, consagrando-se o período de ruptura paradigmática.

Tal ruptura é baseada no sonho pela humanização dos sujeitos que, segundo FREIRE (2001a, p. 99):

[...] 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 refaz.

Faz referência a duas diferentes concepções de educação. Em uma delas, o educador(a) (professor/a) “deposita” noções na mente dos educandos(as) (alunos/as) da mesma forma que se faz depósito em banco, daí a denominação “educação bancária”



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Consequentemente, é o que fala DAYRELL (1996) no qual compactua com a ideia de que essas novas possibilidades do espaço educativo escolar precisam ser vistas na sua riqueza, no seu potencial de instituição sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Expõe assim, a necessidade do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, na forma de educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites.

Nessa concepção, a maior dificuldade da escola que observa o outro, o estranho, o diferente e que respeita a diversidade é garantir a educação para todas as pessoas historicamente excluídas, marginalizadas e oprimidas. Para Caiado (2003), é manter-se como um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos e que sejam tratados com igualdade. Podendo promover o processo de inclusão, garantido não só o acesso, como também a permanência, rompendo barreiras, quebrando obstáculos e vencendo limites.

Em contrapartida, LARROSA e SKLIAR (2002) propõem uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, que não chegue ao ponto acabar com as diferenças, porém, que mantenha a inquietação entre as duas, compreendendo que é da tensão que surge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem, que acontece o caos. No âmbito educacional não concerne caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, senão conceber melhor como as diferenças nos constituem enquanto indivíduos.

No decorrer destas reflexões sobre as questões inclusivas, sociais e educacionais que solicitam um novo olhar, que sejam olhares múltiplos para romper com a influência epistêmica dos amplos saberes que prima por uma visão hegemônica de educação, na qual todas as crianças aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo é uma utopia, que não pode ser confirmada por nenhuma ideologia e muito menos pela legislação. A multiplicidade representa o convite para a coragem de espiar por frestas inusitadas e conseguir ver outras dimensões da realidade nesse movimento de olhar para a educação sob novos ângulos (SKLIAR, 2003).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Aspectos históricos da inclusão

No que se refere a historicidade da inclusão a mesma percorreu uma longa trajetória por inúmeros períodos, países e culturas. Houve um período de grande exclusão social, que aconteceu na Grécia na Idade Antiga, onde as crianças que nasciam com qualquer tipo de deficiência eram abandonadas ou mortas logo após o parto, para que não fossem descobertos e colocasse a família em desgraça, (CORREIA,1999).

Conhecida como Idade das Trevas por ser um período de grandes conflitos principalmente o religioso, a Idade Média ficou conhecida pela perseguição e morte aos deficientes de qualquer tipo, por serem relacionados a questões sobrenaturais.

Os registros históricos de acordo com JANNUZI (2004) apontam para o Brasil do século XVIII, as instituições religiosas como as Santas Casas abrigavam e também distribuíam alimentos aos desvalidos, como eram chamados todos que tivessem qualquer tipo de deficiência BUENO(1993).

Os primeiros movimentos que visavam o atendimento e o acolhimento às pessoas com deficiência surgiram na Europa. Esta mudança de atitude e tendo como inspiração experiências exitosas europeias, um pequeno grupo de brasileiros iniciaram serviços de atendimento para cegos, surdos e pessoas com deficiência mental e física, isso no início do século XIX. Os quais foram caracterizados como iniciativa particular e oficial isolado, demonstrando o interesse de algumas pessoas especialmente educador, pelo atendimento educacional aos deficientes. Contribuindo de sobremaneira para a inclusão da Educação Especial na política educacional do Brasil, que só aconteceu nos anos 50.

D. Pedro II foi um grande incentivador da inclusão, tendo em 1854, criado o Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro através do Decreto Imperial Nº 1.428, atual conhecido como Instituto Benjamim Constant (IBC), reconhecido internacionalmente por suas pesquisas. Ele também criou na mesma cidade, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pela Lei de Nº 839 o então Imperial Instituto dos Cegos-mudos (MAZOTTA, 2005)

Em 1883, tendo como eixo norteador a Educação Especial na formação de professores e no currículo, aconteceu o 1º Congresso de Instrução Pública, evento de grande relevância.

MENDES (2006), acrescenta que no século XIX, no Brasil surgiram algumas iniciativas não oficiais precursoras de cunho educacional para pessoas com necessidades



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



educacionais especiais. Na cidade do Rio de Janeiro em 1947, aconteceu o primeiro Curso de Especialização de professores na Didática de Cegos, promovido pelo Instituto Benjamin Constant em parceria com a Fundação Getúlio Vargas. Somente na década de 1970 teve início a institucionalização da Educação Especial com a efetivação do poder público, FERREIRA(2013).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), em 1994 estabelece que a escola inclusiva contemple as várias necessidades educacionais e sociais especiais, tendo como princípios básicos os diferentes olhares sobre inclusão (SANTOS, 2000). Tendo em vista a relevância do referido documento, percebe-se a sua influência no processo de criação de políticas públicas internacionais como exemplo a construção de nossa LDB/96, em seu capítulo V – no qual reza em seu parágrafo único que:

“O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (BRASIL, 1996).

Entretanto salienta-se que o Estado assume como seu, o dever de prover condições de ampliação de acesso escolar especializado às pessoas com deficiência.

Considerações finais

Refletindo sobre tudo o que se discutiu, entende-se que o processo de desenvolvimento dos seres humanos passa sim pela aprendizagem, porém vai além dela, tem a ver com a interação social, esse é ponto fundamental nesse processo de desenvolvimento. A inclusão não pode ser definida de modo algum estanque, a priori, fechada em si mesma. Ela compõe o currículo e não pode ser dissociada do projeto educativo em sua totalidade, incluindo as políticas públicas, os projetos escolares, as propostas implícitas e a diversidade sócio educacional.

Apesar de FREIRE não ter trabalhado em sua teoria a educação inclusiva, percebe-se a importante contribuição de sua obra para esta temática, pois aborda o ensinar de modo dialógico, transformador e crítico, de forma que os educadores em sua formação desenvolvam métodos e estratégias que possibilitem uma educação para todos.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



É notório, um avanço no que diz respeito às discussões teórico-legais da inclusão da pessoa com deficiência no sistema público regular de ensino, possibilitando o fomento de leis e políticas públicas que conduzam as necessidades legais. Em num cenário inclusivo para uma sociedade cada vez mais injusta, globalizada e fragmentada por valores individuais e desiguais.

Na perspectiva interacionista sempre há necessidade da busca pela educação inclusiva, como uma possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas, sabendo que trata-se de um processo complexo, que exige formação, exercício da tolerância e, conhecimento, que provoca dessa forma mudança atitudinal na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Práxis libertadora se dá pela interação dos sujeitos vinculados ao seu contexto histórico, político e social, através de uma prática problematizadora capaz de levá-los ao enfrentamento das situações-limite, buscando, assim, condições adequadas para superá-las. Instala-se, dessa forma, um conflito entre o opressor, que deseja dominar, e o oprimido, que deseja se libertar.

Referências

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. Portaria CENESP/MEC nº. 69, de 28 de agosto de 1986. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Boletim da UNESCO sobre educação inclusiva. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Declaração universal dos direitos humanos, 1948-1978. Brasília, DF, 1998a.

CARVALHO, Rosita Édler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4ª ed. Porto Alegre, ed. Mediação, 2006.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



CORREIA, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto, Portugal: Porto, 1999.

DAYRELL, Juarez (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana: III – erótica e pedagógica*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 2001.

FERREIRA M. FERREIRA J. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 4ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001b.

JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JUNKES, A. *Formação de professores e condição de atuação em educação especial*. São Paulo: Editora Insular, 2006.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: política e poética da diferença*. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 2003.

MARTINS, P. O financiamento da educação básica como política pública. *RBP AE* – v26,n.3, pp. 497-514, set/dez. 2010.

MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dólmén, 1997.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

PADILHA, L. M. A. Possibilidades de histórias ao contrário, ou desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 2004.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: ed. Summus, 2006.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDÍA, R. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SANTOS, M. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro. *Revista Integração* - ano 10, nº. 22, pp. 34-40 – 2000.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIEIRA, José Carlos. *Democracia e Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA EMANCIPATÓRIA, EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA POLÍTICA.

Angela Ninfa Mendes de Andrade Cabral¹
Angélica de Cássia Gomes Marcelino²
Sawana Araújo Lopes de Souza³

Resumo:

Este trabalho aponta diálogo entre as concepções da pedagogia social crítica, e a pedagogia Paulo Freire. Tem por objetivo discutir as relações das concepções da teoria crítica e da pedagogia Paulo Freire, possibilitando entrelaces epistemológicos no campo teórico-prático da pedagogia crítica. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfica, das obras da pedagogia social crítica, Ryyänen (2012, 2014), Escola de Frankfurt e teoria crítica, Giroux (1986) e Paulo Freire (1967, 1987, 1997). A pedagogia Freireana sugere caminhos emancipatórios aos sujeitos oprimidos na busca pela justiça social.

Palavras-chave: Pedagogia Social Crítica Emancipatória, Pedagogia Paulo Freire, Emancipação.

Introdução

A pedagogia social apresenta diferentes concepções nas correntes teóricas postuladas por autores distintos. Neste trabalho teremos uma discussão evolutiva dos conceitos da pedagogia social, Gillet (1995), pedagogia social crítica, Max Horkheimer (1895-1973), e pedagogia social crítica emancipatória, Ryyänen (2014).

Paulo Freire apresenta em sua obra Pedagogia do Oprimido (1987), as relações entre oprimido e opressor, educação problematizadora, educação dialógica e a superação da cultura de dominação pela transformação social resultante da pedagogia libertadora.

¹ UFPB- Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação (PPGE/UFPB). Docente da Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiana e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire da Universidade Federal da Paraíba (GEPPF/UFPB). E-mail: angelaninpha@hotmail.com

² Doutoranda em Educação (PPGE-UFPB). Orientanda da Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto (UFPB). Professora da rede municipal de Educação de João Pessoa. Coordenadora Pedagógica da rede estadual de educação de Pernambuco. Email: angelicamarcel@gmail.com.

³ Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia pela UFPB e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire da Universidade Federal da Paraíba (GEPPF/UFPB). E-mail: sawana.lopes@gmail.com

Nesta feita discutiremos as contribuições da pedagogia do oprimido e pedagogia crítica Giroux (1986) para pedagogia social crítica emancipatória, buscando debate juntamente aos movimentos contra hegemônicos das classes populares.

O trabalho tem por objetivo discutir os sentidos contidos na pedagogia social crítica emancipatória relacionando a pedagogia freireana e aos movimentos de resistência perante a cultura de dominação.

Com a necessidade do resgate do debate nacional sobre as injustiças sociais sofridas pelas camadas populares, torna-se relevante as discussões a respeito da pedagogia social crítica emancipatória e a contribuição da pedagogia Paulo Freire discorrida na obra pedagogia do oprimido. Há uma urgência no resgate da discussão a respeito das obras de Freire por se tratarem de temas condizentes com a atual situação do cenário político e educacional no contexto brasileiro.

Metodologia

Fizemos opção pela pesquisa qualitativa por entendermos que se faz necessário uma abordagem que revelasse a interface das manifestações do objeto de investigação com o investigador. O modo como se estabelece a relação entre os sujeitos da pesquisa oferece caminhos a serem percorridos na contextualização dos dados coletados. Esta escolha considerou as possibilidades interpretativas possíveis, ressaltando o processo reflexivo crítico, oportunizando a despreensão de alcançar a verdade total sobre os fatos.

Dessa maneira, acrescentamos que, a prática investigativa configura-se numa abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. Para Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa desenvolve-se numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e dá foco à realidade numa dimensão complexa e contextualizada. Conforme Chizzotti:

“O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (2008, p.28).

O processo de construção dos dados se dará pela pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material publicado por pesquisadores da pedagogia social

crítica, teoria crítica, constituído principalmente dos livros Educação com prática da liberdade, Pedagogia do Oprimido, e artigos científicos publicados em periódicos.

Fundamentação Teórica

A discussão em torno da pedagogia social vem atingindo esferas crescentes nos debates educacionais. Tentativas em definir conceitos, estética e caráter, são inúmeras. A pedagogia social emerge do desafio constate da complexificação dos contextos culturais, sociais e econômicos, recrutando á pedagogia o desafio de recriar-se em meio as mudanças dos novos contextos sociais.

Nesse sentido, nossa pesquisa desenvolveu estudos teóricos em torno das teorias da pedagogia social crítica, da teoria crítica Giroux (1986) e a pedagogia Paulo Freire (1967, 1987, 1997).

A pedagogia social tem sido caracterizada, como uma abordagem que se dedica ao desenvolvimento dos atributos sociais e os modos de convivência, que reconhece a necessidade de trabalhar simultaneamente com as pessoas da comunidade, que dá suporte a participação individual e coletiva, que reconhece que os processos educacionais relacionam-se, essencialmente, com a sociedade e que entende o termo educação, tal como o social, de maneira ampla. (RYYNÄNEN, 2012).

Nos fundamentos teóricos da pedagogia social, Sáez (1997), atribui três categorias meta-teórica: positivista ou técnica, hermenêutica ou interativa e crítica ou emancipatória. Cada uma dessas bases epistemológicas emerge com suas características próprias, sua própria reflexão histórica, sua reflexão teórica, tendo seus métodos e formas de produção científica atrelados a uma prática educacional social, onde se configura uma pluralidade de ideias e paradigmas divergentes na postura do contexto da prática social.

Dessa forma, Jean-Claude Gillet (1995), aponta pressupostos das duas principais abordagens da pedagogia social, as de cunho Técnico e as de cunho Crítico. As características da pedagogia social podem apresentar características do paradigma positivista ou técnico, tendo o trabalho sócio educativo como instrumento para manter as desigualdades sociais, oferecendo suporte e ajustes a atual situação social. Essa execução direcionada pelas classes dominantes suprimem a postura crítica das camadas populares, tornando-as instrumentos para alienação e dependência do sistema político e econômico. Já o paradigma da pedagogia social crítica, emana contra a as estruturas

opressoras e o trabalho educativo é visto, como resistência social, onde possibilita a justiça e igualdade social a todas as pessoas; Rynänen, (2012).

Para tal, seguiremos aprofundando os estudos da pedagogia social crítica, associada às teorias críticas da Escola de Frankfurt. Para ruptura dos paradigmas das teorias tradicionais educacionais, os pensadores Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969) e Herbert Marcuse (1898-1979) formaram a base das concepções Frankfurtiana. As teorias positivistas conservam práticas de racionalidade tecnocráticas, que se baseiam em princípios genéricos educacionais, deixando em segundo plano as relações conflitantes de poder, conhecimento e ideologia.

Na teoria crítica encontramos lugar para práxis, como também há espaço para categorias como subjetividade, mediação, classe, luta e emancipação. Dessa forma, Henry Giroux (1986), nos apresenta o seguinte conceito da teoria crítica:

O conceito de teoria crítica refere-se à natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de se desenvolver um de transformação social e de emancipação que não se afeire dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários. Em outras palavras, a teoria crítica refere-se tanto a uma “escola do pensamento” quanto a um processo de crítica. Ela aponta para um corpo de pensamento que é, em minha opinião, valioso para os teóricos educacionais (GIROUX, 1986, p. 22).

A teoria crítica aborda o papel da escola enquanto instrumento de reprodução social e cultural. A educação passa a ser vista entre rupturas, discontinuidades e tensões advindas do seu percurso histórico, onde o papel central da ação humana e a luta estão vividos frente o modelo social atual e a busca constante por uma sociedade emancipada. Fica claro, a relação entre a teórica crítica, e a pedagogia social crítica, suas perspectivas teóricas e seus pressupostos postulam a necessidade básica de uma pedagogia política na construção da emancipação dos sujeitos.

O surgimento da pedagogia social deu-se no século XIX, na Alemanha, pelo avanço da desigualdade e instabilidade social. Seu surgimento deu-se a partir do fortalecimento da ideia sobre encontrar soluções pedagógicas para problemas sociais. Até o momento da Segunda Guerra Mundial, o pensamento epistemológico, foi direcionado pela teoria técnica positivista e hermenêutica. A teoria crítica iniciou a influência no cenário da pedagogia social, a partir dos anos de 1950, com um olhar diferenciado para o contexto cultural, político, social e econômico.

A diretriz evidenciada pela teoria crítica, crítico-emancipatória, sugere que até o momento, os marginalizados na sociedade, atores que seriam integrados a sociedade através do trabalho sócio pedagógico, passou a ser questionada. As estruturas da sociedade capitalista passaram a serem vistas como principal geradora dos problemas sociais. Tal questionamento marcou o período de politização da pedagogia social, em que Dias (2006), chama de quarta etapa da pedagogia social na Alemanha nos Séculos XIX e XX.

Essa influência da pedagogia crítica Frankfurtiana, contribuiu para que as concepções teóricas e sócio-pedagógicas, dos pedagogos críticos sociais reformulassem a separação entre teoria e prática.

A sua relação foi reformulada como uma união inseparável como práxis – ao ponto de transformá-las dialeticamente como a consequência da influência recíproca. Junto com o fortalecimento da perspectiva “práxica”, o caráter da pedagogia social com pressupostos emancipatórios, como “ação e crítica social”, começou a ser acrescentado. A análise das estruturas sociais e as tentativas de influenciar as políticas públicas e a sociedade de uma forma mais geral passaram a ser vistas como uma tarefa inseparável da atuação sócio pedagógica, como também a de apoiar o crescimento dos indivíduos e das comunidades como atores capazes de exercer o pensamento crítico e reflexivo e de mobilizarem-se para um mundo melhor. (RYYNANEN, 2014, p.50)

Outro fator relevante na construção da pedagogia social crítica, foi a importância atribuída a situação concreta, como ponto de partida do ato pedagógico. Nos fundamentos da pedagogia social crítico-emancipatória, a investigação passou a ser vista como uma estratégia metodológica não somente para conhecer a realidade, mas também para transformá-la. (DÍAS, 2006).

Em Klaus Mollenhauer (1928-1998), temos marco transitório. Importante teórico da pedagogia social crítica na Alemanha, teve sua transição da abordagem hermenêutica para a crítica, por entender que a teoria como ferramenta da análise da sociedade, a fim de compreendê-la como uma ferramenta de transformação. Para Ryyanen (2014), Mollenhauer teve interesse pela relação entre educação e política, ele teve a compreensão que a educação é uma ação determinada pela política e pela economia. A missão da pedagogia social, afirmou Mollenhauer, foi mostrar a carência da realidade educacional e apoiar a emancipação das pessoas das restrições impostas

pela sociedade, em vez de tentar promover os processos de adaptação. Ele marcou a pedagogia social crítica emancipatória.

Paulo Freire em suas obras apresenta categorias de análise crítica da realidade e de fundamentação teórica ao seu fazer político prático, das quais algumas foram selecionadas de acordo com o nosso objetivo de investigação científica. Dentre elas, nessa pesquisa pretendemos analisar as seguintes categorias do livro pedagogia do oprimido: desumanização, conscientização, humanização, oprimido, opressor, educação bancária, ser mais, educação problematizadora, educação dialógica, liberdade. Estas serão ponto de partida à contribuição da pedagogia social crítica emancipatória.

Relação entre Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Social Crítica Emancipatória, por uma pedagogia política

Há uma relação estabelecida entre a pedagogia freireana e a pedagogia social crítica. Em paralela ao movimento denominado “virada crítica” da pedagogia social alemã, nos anos 1950 e 1960, emerge na América Latina, o movimento da Educação Popular, norteado por Paulo Freire. Nos países latinos foram aplicadas políticas e planos para modernização do setor agrícola, gerando tensões socioculturais entre a tradição rural e o camponês moderno, para integrar a América Latina à ordem capitalista. Ghiso (2015) aponta que neste contexto o cenário de exclusão, exploração e opressão, vivido entre os trabalhadores, os trabalhadores do campo e as populações indígenas são conflitantes.

Neste momento histórico a alfabetização de jovens e adultos estabelece o modelo dependente para trabalhadores na América Latina. O programa “Aliança para o progresso” surgiu no pós-guerra com as propostas de práticas educativas que procuravam transmitir conhecimentos modernos, acadêmico e disciplinar aos camponeses. Para Ghiso (2015), essas práticas educacionais localizadas no contexto político, tornaram-se instrumento de silenciamento entre os setores populares da América Latina, desigualdade e conflitos entre as comunidades, enfraquecendo os laços de pertencer, comunicação e inter-relação, gerando o deslocamento dos campos para as cidades.

Em meio a essas rupturas, surgem alguns movimentos de mobilização em favor da produção cultural dos setores populares, em países como o México, Colômbia e no Brasil, com a proposta de Paulo Freire, nos “centros de cultura popular”, incentivando homens e mulheres dos setores populares, a ação dialógica da pedagogia libertadora.

Olhar para influência da teoria de Paulo Freire a pedagogia social crítica emancipatória é olha para a exclusão e a opressão apresentada no cenário brasileiro. Paulo freire patrono da educação brasileira apresenta após a produção da obra Educação como Prática da liberdade (1967), a obra Pedagogia do Oprimido (1987), destaca a pedagogia libertadora para oprimidos e opressores. Freire desenvolve sua crítica sobre o modelo de educação reproduzida conforme o conformismo social. A pedagogia social crítica emancipatória surge nesse contexto para confrontar as estruturas ideológicas de manutenção social, atua no campo da emancipação, percorrendo caminhos para fomentar rupturas nas estruturas sociais de dominação e de poder.

Para associar o cenário da desumanização encontrado nas vivências das classes populares, ao campo da pedagogia social crítica emancipatória, podemos encontrar no pensamento Freireano, quando ele discorre a narrativa entre oprimido e opressor, o processo de desumanização causada pelo opressor a seus oprimidos, tipifica o contexto atual da pedagogia social crítica emancipatória. Ele relata que a forma de imposição que o opressor envolve o oprimido, faz com estes sejam menos, ou seja, se vejam em condições de dependência do opressor.

Há dois conceitos importantes no cenário entre o oprimido e o opressor, a revolução e contradição. Para ele uma revolução no campo da opressão, por buscar mudanças daqueles que dominam, acaba gerando novos opressores e oprimidos. Já na contradição o opressor se reconhece como o tal e o oprimido consegue vê-se subjugo por outro. É a contradição que gera a conscientização. Esse processo de libertação deve acontecer de forma cuidadosa para que os oprimidos ao liberta-se não se tornem novos opressores, e os opressores não se tornem novos oprimidos Freire (1987).

Os sujeitos da pedagogia social crítica emancipatória tem um potencial transformador junto aos atores sociais que se situam a margem as estruturas hegemônicas. Para que a mudança aconteça, a educação deve ser dialógica e problematizadora. Para Freire (1987), a prática problematizadora não distingue o quefazer do educando e do educador. Na prática da educação problematizadora, os educandos desenvolvem seu poder de captação e de compreensão do mundo.

Na pedagogia social crítica emancipatória a situação concreta sugere o ponto de partida da ação pedagógica. Ela deve sugerir, a partir da realidade da comunidade, para que os sujeitos encontrem seu lugar de pertencimento, produzindo novas perspectivas críticas sobre a exploração social vivida pela comunidade.

A problematização da realidade produz conhecimento, leva o educando a se compreender como ser social. Quando a compreensão de exploração é compreendida, o educando não aceitará a condição de oprimido, buscará a emancipação e igualdade. A educação problematizadora sugere a superação da educação bancária, onde os homens são tidos como seres de adaptação e do ajustamento social; o aluno reproduz mecanicamente o conhecimento transmitido pelo professor, onde o pensar mecânico o faz sentir que a realidade social fosse algo apenas exterior e distante das suas práticas políticas.

A educação dialógica, essência da educação como prática da liberdade, se revela na “praxi”, o diálogo é expresso pela palavra e pela ação. É isso que dá sentido ao mundo em que os homens vivem e se relacionam. A humildade é uma virtude necessária ao diálogo, para que ele ocorra os sujeitos devem coloca-se no nível horizontal de fala, não se colocando acima, ou a abaixo dos companheiros. O diálogo faz o educando sujeito da sua própria história, afirmando um homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento em busca do ser mais.

O ser mais aparece na pedagogia social crítica emancipatória através do trabalho educativo, que levará a resistência social, na busca pela justiça social e igualdade entre as pessoas.

Freire (1987, p.78), descreve na teoria da ação antidialógica, quatro elementos utilizados para realizar a dominação; a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. A conquista, estratégia pelo qual o opressor se impõe pela falsa admiração e atração aos engodos, apresenta o mundo como algo dado, como algo estático, a que os homens devem se ajustar, tornando instrumentos de alienação, impõe sua cultura sobre o oprimido.

A divisão das massas aparece como estratégia para poder dominá-las, as classes populares unidas é sinal de perigo de desordem social, no contexto do discurso de quem oprime, por isso, conceitos como luta, revolta e união, são evitados nos discursos opressores, a divisão serve para dar continuidade ao poder. É através da manipulação, que as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. Quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas, tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que desejam continuar no poder. A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Por conseguinte Paulo Freire (1987, p.96) propõe a teoria da ação dialógica e suas características: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. A colaboração, como característica da ação dialógica, acontece entre sujeitos, que estejam em funções distintas de responsabilidade, mas colaboram uns com os outros durante o processo comunicativo. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. A colaboração do diálogo entende o outro como o outro e respeita a sua culturalidade.

Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. A união dos oprimidos independe da relação solidária entre si, está ligada diretamente a consciência de classe.

A união da massa oprimida se faz necessária, e é papel do representante dessa classe mantê-la unida para ganhar força de transformação. A organização é um aporte da união das massas, mas é também um sinal de liberdade para os oprimidos. A síntese cultural se fundamenta na compreensão e confirmação da dialeticidade permanência-mudança, que compõem a estrutura social (FREIRE, 1987, p. 102).

A ação cultural ou está a serviço da dominação ou está a serviço da libertação dos homens. Freire (1987), a liberdade é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Quanto mais as camadas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente.

Paulo Freire quando cita colaboração, união, organização e síntese cultural, alicerça pilares na pedagogia social crítica emancipatória. Há diretrizes sugestivas que viabilizam ações de superação da alienação e dependência do sistema político. O caráter emancipatório será fortalecido na comunidade, quando os laços entre educação e política estiverem estreitados, diante das ações dos pedagogos sociais. A criticidade postula a participação individual e coletiva dos sujeitos na busca pela transformação social e justiça social.

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 sua transformação; e o segundo, em que, transforma a realidade opressora; em qualquer destes dois momentos sempre será uma ação contra a cultura de dominação. A pedagogia do oprimido configura-se como a

pedagogia da luta dos homens empenhando-se na luta por sua libertação. Por isso, contribui diretamente com as práticas críticas emancipatórias da pedagogia social.

Considerações finais

Não há um consenso teórico sobre a pedagogia social crítica, entendemos que ela contribui carregando fundamentos políticos e ideológicos que lhe orienta para transformação social rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. Os processos educacionais decorrentes das pedagogias social crítica emancipatória e pedagogia freireana sugerem um caminho de ruptura entre as estruturas de controle social. A emancipação dos sujeitos é objeto da transformação dos homens.

A pedagogia libertadora aparece nesse cenário, como proposta de superação a estrutura da ideologia dominante. Freire aponta o cenário de injustiça social vivenciado pelas classes populares, nas relações oprimido e opressor, sugerindo a educação problematizadora como ponto estratégico para ações no contexto político educacional.

As estruturas hegemônicas não dão conta da formação humanizadora, na busca do homem em ser mais. O pensamento de Paulo Freire apresenta uma pedagogia política aos homens, reinventá-lo fortalece os movimentos de resistência nos movimentos sociais.

Referências

BRASIL, CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2005.

_____, CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 03/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Brasília: CNE, 2005.

Freire, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967, 157 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 107 p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997, 127 p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DÍAS, A. S. Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 7, p. 91- 104. Disponível em:
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n7/n7a06.pdf>. Acesso em 08 de agosto de 2018.

Ghiso, A. M. **Profissionalização de pedagogos sociais na América Latina**: Outra leitura das transições entre educação popular e pedagogia social. Colômbia, v. 15, n.2, jul-dez, 2015, 325-585.

Gillet, J. C. **Animation et animateurs**. Paris: Ed. L'Harmattan, 1995.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis : Vozes, 1986. 336p.

LUDKE, Menga. ANDRE, Marli. **A pesquisa e educação**: abordagem qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RYYNÄNEN, S. **Os fundamentos de uma pedagogia social crítica**. Revista Interfaces Científicas. Aracaju, v. 3, n.1, jun, 2014, p.45-56.

RYYNÄNEN, S. **É possível perder-se no universo socioeducativo?** Notas sobre o campo da Educação Social e sobre seus diálogos internos. Revista diálogos: Pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.2, dez, 2012, p.185-192. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3925> Acesso em 08 de agosto de 2018.

SÁEZ, C. J. **La construcción de la pedagogia social**: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, Antonio (org.) Pedagogia Social. Barcelona: Ariel, 1997, p.40-66.