

A FORMAÇÃO PERMANENTE NO PENSAMENTO FREIRIANO

Luciane Albernaz de Araujo Freitas¹

André Luis Castro de Freitas²

Resumo: O trabalho possui como objetivo elaborar uma discussão sobre a formação permanente no pensamento freiriano. A partir de uma pesquisa bibliográfica, por meio de um estudo descritivo crítico, fundamentando nas categorias inacabamento e diálogo, procura-se na radicalidade freiriana os pressupostos necessários os quais definam a formação permanente como um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, no qual o educador, inserido em seu tempo histórico, compreenda que a prática e o saber sobre essa são indicotomizáveis.

Palavras-chave: Formação de professores. Inacabamento. Diálogo.

Considerações iniciais

Inicialmente, reflete-se que na escola cada vez mais acentuada é a necessidade do educador tornar-se capaz de revisar as práticas educativas no que venha a provocar intervenções as quais mobilizem e recriem, nos educandos, comportamentos em favor de transformações na organização social.

Essa capacidade de revisar as próprias práticas está associada ao exercício da reflexão sobre a ação do próprio educador. É nesse sentido que Paulo Freire posiciona-se em prol da formação permanente dos educadores, de tal maneira que a reflexão a luz do saber científico possibilitará novas leituras da realidade constituída, promovendo ações de transformação.

A partir dessas considerações, intenta-se com o presente texto refletir sobre a ideia de formação permanente no contexto freiriano, aproximando o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, movimento esse o qual possa fornecer respostas as necessidades do tempo histórico vivido. A partir do estudo foram elencadas para reflexão as categorias inacabamento e diálogo.

Com o intuito de abordar a referida discussão, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica, por meio de um estudo descritivo crítico, organiza-se o trabalho nos seguintes itens: **a formação permanente no pensamento freiriano** – apresenta-se um estudo sobre as principais obras de Paulo Freire que remetem à temática; **o**

¹ Mestre em Desenvolvimento Social. Doutora em Educação Ambiental. Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IF SUL). E-mail: lucianel1968@gmail.com.

² Mestre e Doutor em Ciência da Computação. Mestre e Doutor em Educação. Professor associado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: dmtalcf@furg.br.

inacabamento como exigência para a formação permanente – discute-se a categoria inacabamento e as suas relações com a autonomia transformadora e a formação permanente; **o exercício do diálogo no contexto da formação permanente** – enfatiza-se a importância das relações dialógicas, horizontalizadas, na formação permanente; e, após, seguem as **considerações finais**.

A formação permanente no pensamento freiriano

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2003) faz referência a formação permanente como o espaço no qual o educador possa se perceber e assumir, porque educador, como pesquisador. A formação proposta atribui centralidade ao sujeito, no que constitui a autoformação desse.

Nesse contexto, assume-se a radicalidade de que o educador deva assumir sua competência de conhecer e buscar conhecer sobre seu *fazer*. O autor sinaliza sobre a tendência de reduzir a questão da reflexão da própria prática à busca do puro *fazer* em detrimento de um *quefazer*. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2003, p. 38).

A partir desse movimento dialético, compreende-se que a formação permanente, no pensamento freiriano, atribui como dinâmica à reflexão crítica sobre a prática. Refletir a formação sob esse enfoque aproxima as considerações feitas por Freire (1991, 2013, 2015) no momento em que o autor considera que essa formação intensifica o papel docente, uma vez que coloca o educador e o seu *quefazer* como ponto inicial dos processos formativos. Daí que esse sujeito, ao promover o diálogo com as teorias e áreas do conhecimento irá conceber um movimento de problematização tendo em vista a qualidade da aprendizagem.

A temática é discutida por Freire (1991), na obra *A educação na cidade*, ao argumentar que todo educador necessita de uma “[...] prática político-pedagógica séria e competente” (FREIRE, 1991, p. 80), a qual responda às necessidades da escola de seu tempo histórico.

Nesse sentido, apresenta seis princípios adotados pelo programa de formação, instituído quando o autor estava à frente da Secretaria da Educação, da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 1989: a) O educador é sujeito de sua prática, no exercício da autoria sobre a mesma; b) A formação do educador está sustentada na reflexão de seu cotidiano; c) A formação deve ser constante e sistematizada, pois a prática se refaz a

todo o momento; d) A prática pedagógica requer compreender o processo de conhecer; e) O programa de formação é ferramenta para alterações na reorganização curricular; e f) O programa de formação terá como eixos: orientar a nova proposta pedagógica, suprir elementos de formação básica e propiciar avanços científicos do conhecimento.

Todo o trabalho de formação pedagógica envolve “[...] a análise e explicação da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica” (FREIRE, 1991, p. 81).

Na obra *Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (2013) compreende a constituição do educador como o exercício da experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática, pois é no pensar a prática que se cria a melhor maneira de aperfeiçoá-la. É por meio desse movimento, o pensar a prática, que se vai tornando possível reconhecer a teoria nela inserida e, assim, a validação dessa prática constitui o caminho da formação teórica.

A argumentação de Freire é que mesmo que o educador tenha entendimento que as relações entre a prática e o saber dessa sejam indicotomizáveis, no contexto concreto o ser humano não atua, o tempo todo, epistemologicamente curioso.

A partir dessas considerações, o autor reflete sobre a formação permanente cuja constituição se dá no momento em que o educador se torna convencido e preparado para a utilização sistemática da curiosidade epistemológica. A proposta freiriana não é ingênua quanto a facilitadores para esse processo no momento em que assume a seguinte questão: como do contexto teórico, é possível ao educador tomar distância da própria prática e, a partir desse movimento, tornar-se epistemologicamente curioso para então aprendê-la na sua razão de ser?

Para o autor, o caminho está em desvelar aquilo que se faz, de uma ou outra maneira, sempre à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia possam oferecer. É nesse ato de desvelar a prática que se torna possível o aperfeiçoamento do educador. “É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor” (FREIRE, 2013, p. 108).

A partir desses movimentos, Freire associa um elemento indispensável à formação permanente que é a reflexão crítica sobre os condicionamentos os quais o contexto cultural constitui sobre os seres humanos, seu modo de agir e, ainda, sobre seus valores. Assim, a formação funda-se na dialeticidade entre a prática e a teoria, de tal maneira que a “[...] prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se

dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados a melhor maneira de viver a formação permanente” (FREIRE, 2013, p. 117).

Outro elemento associado pelo autor aos grupos de formação é a necessidade de liderança democrática e cientificamente competente, pois é por meio dessa liderança que será possível desvelar a intimidade da prática dos educadores envolvidos. De modo contrário, não é possível mergulhar na própria realidade, no intuito de perceber os obstáculos ou equívocos os quais dificultam o processo de conhecer.

Na obra *Política e educação*, Freire (2015) reforça a necessidade de uma liderança capacitada ao retomar a discussão sobre a formação permanente. Essa formação se: “[...] funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de *pessoal altamente qualificado*, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida” (FREIRE, 2015, p. 85, grifo nosso).

Dessa maneira, o trabalho intelectual em um contexto teórico, proposto pela liderança qualificada exige colocar em prática o ato de estudar, por meio de uma leitura crítica de mundo, leitura e escrita da palavra. Essa leitura crítica de mundo associada ao estudo da prática conduz a percepção anterior ou ao conhecimento do saber anterior, que envolve o conhecer um novo saber. Na medida em que se ilumina essa prática e se torna possível perceber os equívocos e erros, ampliam-se os horizontes do conhecimento científico possibilitando o surgimento de respostas para as primeiras necessidades.

O inacabamento como exigência para a formação permanente

Retomando a formação permanente como movimento o qual se funda na análise crítica da própria prática ressalta-se, nesse processo, a exigência da responsabilidade ética, política e profissional do educador ao se colocar na condição de sujeito em construção.

Sob essa condição, na obra *Política e educação*, a formação permanente proposta por Freire (2015) parte da noção do inacabamento do ser humano, em sua vocação ontológica do ser mais, destacando a educação como um processo permanente vinculado a condição histórica e social dos seres humanos, como seres de busca.

Segundo o mesmo autor, o ser humano é um ser inacabado, mas consciente de seu inacabamento, o que lhe torna, permanentemente, indagador e curioso “[...] em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2015, p. 25). Nessa

discussão, Freire afirma que a educação é permanente, não pelas exigências ideológicas, políticas ou econômicas, mas pela razão da finitude do ser humano e ao mesmo tempo, pela consciência que possui de sua finitude.

O autor acrescenta que ao longo da história o ser humano incorporou não apenas o “[...] *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, *saber que podia saber mais*” (FREIRE, 2015, p. 25, grifo do autor).

Na obra *Educação e mudança*, Freire (2001) propõe a reflexão de que a educação tem caráter permanente, pois os seres humanos estão, sempre, educando-se. Nesse processo, todo o saber traz consigo a sua própria superação, situação a qual ocasiona uma relativização entre saber e ignorância. Se o saber se faz por meio de uma superação constante não se admite possível determinar posições de superioridade ou inferioridade entre os sujeitos envolvidos na relação educativa, mas a assunção da posição de humildade será aquela que permitirá a comunicação dos saberes.

É a partir do reconhecer-se inacabado, no exercício da humildade para a superação dos saberes, que nasce o ato da criação, o qual pela consciência crítica permitirá aos seres humanos transformarem a realidade. Para o autor, a “[...] educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar” (FREIRE, 2001, p. 32).

Para Gonçalves (2008), o inacabamento se torna expressão de vida quando vem a ser aprendido no sentido de operar a consciência, quando o autor toma por base a obra freirina *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, pois reflete que a autonomia deixa de ser vista como algo finito e o próprio inacabamento se torna expressão de vida.

Quando se exerce o direito e o dever da escolha de caminhos, não é possível conceber a autonomia como algo estável. A autonomia “[...] está em constante elaboração e cobra uma iniciativa permanente de conquista” (GONÇALVES, 2008, p.

55). A autonomia exige ser conquistada³ dia após dia e, nesse caso, não há como transmiti-la, ou considerá-la algo acabado da consciência.

As ponderações do autor dão ênfase à modificação, à medida que cada sujeito, dentro de suas limitações, consegue ultrapassar barreiras e atingir outras instâncias, criando, por fim, espaços de movimentação. Gonçalves (2008) problematiza que, nas práticas educativas coerentes, a autonomia torna-se um desafio para o conhecimento em relação aos sujeitos envolvidos.

Com essa abordagem, destaca a noção de corpo consciente como “[...] uma aventura que emerge do inacabamento do ser humano” (GONÇALVES, 2008, p. 55). O “[...] corpo humano vira corpo consciente” (FREIRE, 2003, p. 51), quando o suporte⁴ passa a ganhar sentido no mundo, e a vida faz-se existência.

A proposta é compreender o quão importante é essa metamorfose que, a partir de um dado momento, possibilita ao sujeito ir além da capacidade de, simplesmente, estar nos movimentos, mas passa a poder intervir e, ainda, tirar proveito dessas situações. Um sujeito transformador, autor de sua própria história, criador de beleza, dinâmico e, acima de tudo, em conquista da autonomia.

A partir dessa ideia, o ser humano reflete sobre o direito e o dever do questionamento, da escolha e da ação, e, conforme já citado anteriormente, o inacabamento torna-se expressão da própria vida, na qual o exercício diário da mudança se faz presente.

³ Como conquista, assume-se o significado que privilegia a relação dialógica freiriana, por meio de uma lógica dialética. Nessa relação dialógica, o objetivo principal é a transformação da realidade em favor da libertação dos seres humanos. Nesse contexto, os seres humanos não são mais meros observadores, mas estão no e com o mundo, agindo pela transformação desse último. “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro, conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 2004, p. 79). Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) elabora uma discussão sobre a conquista, vinculada à ação antidialógica, associada à manipulação e à invasão cultural. De outra maneira, associada à ação dialógica, o termo aqui se situa como ato colaborativo dos seres humanos, no qual, por intercomunicação na realidade ou, ainda, por problematização dessa, agem em favor da transformação social.

⁴ Gonçalves (2008), inicialmente, define suporte como o ambiente o qual garante as necessidades básicas do ser: abrigo, alimentação e reprodução. Para o autor, é nesse suporte que a vida consegue absorver um imenso salto qualitativo. É, portanto, nesse salto que o homem passa a nomear seus movimentos e formas de agir.

O exercício do diálogo no contexto da formação permanente

O pensamento freiriano faz refletir que o ser humano, pela sua própria condição existencial, é aquele que deve pronunciar⁵ e modificar o mundo. É nessa compreensão que “[...] o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (FREIRE, 2004, p. 78, grifo do autor).

Nessas condições, o diálogo constitui-se como articulador do entendimento entre os sujeitos, proporcionando um exercício entre iguais e diferentes, no qual é permitido ouvir o outro, com alteridade. Nessa proposta, o diálogo está fundamentado na humildade, em detrimento da autonomia, pois não há diálogo se não existe humildade.

Daí que o diálogo permite, a partir de sua dimensão ontológica, que a partilha entre educador e educandos ganhe centralidade, redefinindo o quadro do poder entre os sujeitos envolvidos na relação educativa. Nesse caminho, Freire (1991) argumenta que é tarefa do educador testemunhar aos educandos “[...] como você estuda, como você se aproxima do objeto de seu conhecimento, o que significa para você a busca do conhecimento” (FREIRE, 1991, p. 115).

Esses movimentos rememem a formação permanente do educador, pois exigem uma reflexão sobre o *quefazer* do próprio sujeito. Freire reflete sobre a necessidade de que o educador possa ensinar como conhecer, movimento que não se faz apenas pela transferência de um dado conteúdo, mas pelo ensino deste conteúdo associado ao testemunho do educador.

O diálogo se constitui como elemento fundante no momento em que, na relação educativa, proporciona a comunicação entre os sujeitos cognoscentes. Em um instante, o educador o qual ensina o por ele já sabido e ao ensinar reconhece o antes conhecido, e, de outra maneira, os educandos como aqueles que aprendem conhecendo o ainda não conhecido, conhecendo melhor algo. Para Freire (1991), esse é um momento de imensa riqueza, pois “[...] não são raras as vezes em que o professor, ao ensinar o por ele já sabido, ao re-saber o sabido, se sente de tal forma desafiado pela curiosidade do aluno diante do por ele ainda não sabido que leva o professor a reconstruir seu saber” (FREIRE, 1991, p. 116).

⁵ Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) elabora a diferença entre o dizer e o pronunciar. No caso, o dizer a palavra sozinho ou aos outros, como ato prescritivo, é como roubar a palavra aos demais. O autor enfatiza que o diálogo é o encontro dos seres humanos “[...] mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2004, p. 78).

Nessas condições, é partindo do mundo da vida e pela relação dialógica que Freire irá desafiar os sujeitos a uma compreensão da realidade constiuída, na qual o aprendizado, pela busca desse conhecimento, ganha centralidade. A compreensão da realidade exige do indivíduo o exercício de tomar distância do objeto para que, contraditoriamente, aproxime-se dele para conhecê-lo.

A codificação da realidade em estudo, com a representação de uma situação existencial é o próximo movimento. Para Freire (2004), a codificação se constitui a partir da representação dada pela interação de seus elementos constituintes, na qual os sujeitos se reconhecem na interação e, ao mesmo tempo, passam a ser objeto de reflexão.

Na obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (2013a) argumenta que a situação codificada, ou figurada, a qual remete, por abstração, ao concreto da realidade existencial, promoverá a comunicação verdadeira entre os sujeitos, quando a codificação dos temas constituírem um programa como “[...] um sistema de relações em que um tema conduz necessariamente a outros, todos vinculados em unidades e subunidades programáticas” (FREIRE, 2013a, p. 125).

Na codificação pedagógica⁶, segundo o mesmo autor, como o objeto cognoscível é a situação existencial, não há espaço para o educador narrar o que, para esses, se constitua o saber da realidade. Mas a tarefa é desafiar os sujeitos para que penetrem na significação do conteúdo temático.

Após a codificação, na qual é proposta a representação do tema, na descodificação faz-se o desvelamento do tema. A descodificação significa trazer o objeto desconhecido até a realidade do sujeito, promovendo uma ressignificação, passando a representação a uma situação concreta de aproximação do real, uma percepção crítica, que promove a percepção, o surgimento e o desenvolvimento do conhecimento novo.

É durante a descodificação que os seres humanos irão exteriorizar suas visões de mundo, seus pensamentos e percepções fatalistas. O pensar o mundo, estática ou dinamicamente, na maneira como se realizam os enfrentamentos, irá constituir o envolvimento de cada um. “Quanto mais assumem os homens uma postura ativa na

⁶ No contexto da obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (2013a) utiliza o termo codificação pedagógica em distinção ao termo codificação publicitária. “A pedagógica tem o núcleo do seu significado amplo, expresso por um número plural de informações, enquanto a publicitária tem o núcleo de seu significado singular e compacto, constituído de ‘anunciadores’ que apontam para uma só direção: a que a propagandista impõe” (FREIRE, 2013a, p. 126).

investigação, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 2004, p. 98-99).

Esse pensar imbricado aos enfrentamentos constitui-se a partir da relação entre os seres humanos e o mundo, tendo como referência os fatos concretos. A questão posta pelo autor é que um mesmo fato objetivo pode provocar, em uma época, certo conjunto de temas e, em outro momento, temas diferenciados.

Freire (2013a) compara os dois momentos, pois na codificação, em uma situação existencial vivida pelos sujeitos, não raro, esses se “ad-miravam”⁷ como um mero ato de dar-se conta da situação. Isso, quando o faziam, já na descodificação⁸, como ato cognoscitivo, havia a possibilidade do “ad-mirar” a sua não “ad-miração”. “A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, cointencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo na ‘ad-miração’ da ‘ad-miração’, que vai-se tornando uma forma de ‘re-ad-miração’” (FREIRE, 2013a, p. 127). É por esses movimentos que os sujeitos se percebem transformadores do mundo.

Os pressupostos discutidos estão correlacionados ao respeito em relação ao conhecimento exigido na relação dialógica. O saber da cotidianidade, do senso comum, que o educando aporta na relação educativa será mediatizado, dialeticamente, ao conhecimento científico associado às questões de natureza político-ideológicas. Dessa maneira, todos esses movimentos são elaborados pelo educador em um processo de formação permanente, pois, conforme já discutido, esse terá nas “situações-limites” o seu próprio *quefazer* e por meio de uma relação dialógica com outros educadores poderá

⁷ Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2011) compreende o termo “ad-mirar”. “‘Ad-mirar’ e ‘ad-miração’ não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um ‘não-eu’. [...] Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não eu’, curiosamente, para compreendê-lo. [...] Ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o objeto, mas também nossa admiração anterior do mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma ad-miração de), estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada” (FREIRE, 2011, p. 84-85).

⁸ Na obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (2013a) reconhece quatro momentos para o processo de descodificação: 1º) “É aquele em que os educandos começam a descrever os elementos da codificação, que são as partes constitutivas de seu todo” (FREIRE, 2013a, p. 127). É nesse momento que se constitui a “ad-miração”. O autor argumenta que, anterior a esse momento, se estabelece o silêncio de cada um, quando as consciências intencionadas à codificação a apreendem como um todo; 2º) É o momento da etapa descritiva, no qual acontece a cisão da totalidade “ad-mirada”. Essa cisão compreende um movimento como “[...] se o sujeito estivesse olhando a realidade de dentro” (FREIRE, 2013a, p. 128); 3º) Nesse momento, o sujeito com os outros envolvidos volta à “ad-miração” anterior a qual abarca a situação codificada em sua totalidade. Há uma preparação “[...] a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária” (FREIRE, 2013a, p. 128); e 4º) Nesse momento, o sujeito “[...] realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta” (FREIRE, 2013a, p. 128).

afastar-se desse que fazer para dele se aproximar. Daí que esse educador, fundamentado na relação dialógica, ao proporcionar os movimentos de ação-reflexão aos educandos na relação educativa, estará testemunhando esses mesmos movimentos na relação com outros educadores em um processo de formação permanente.

O estudo de Saul e Saul (2013) enfatiza que, na proposta freiriana, importam os conhecimentos significativos o quais são construídos em diálogo com os educandos a partir de suas “situações-limites”. Esses conhecimentos são aqueles que permitem a leitura crítica da realidade e ajudam a explicá-la, pela busca da razão de ser dos fatos em um processo de superação do senso comum.

Ainda, segundo os mesmos autores, os educandos trazem consigo uma visão de mundo permeada de conhecimentos, sentimentos e sonhos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores. Assim, partir dos conhecimentos, do contexto concreto que os sujeitos trazem é condição para o desenvolvimento de saberes críticos.

Considerações finais

A formação permanente, no pensamento freiriano, prioriza a vocação ontológica do ser humano, vocação de ser mais, promovendo a compreensão do contexto e dos saberes dos educadores envolvidos, suas condições sociais e históricas. Nessas condições, a formação permanente freiriana tem como exigência o trabalho em um ambiente e liderança democráticos, no que possibilite ao educador ter voz ao falar sobre a sua realidade, seu cotidiano. Cotidiano esse, encharcado pelo seu *quefazer* o qual é revestido de importância e significado ao servir de testemunho na relação junto a outros educadores, como junto aos educandos.

Ainda, possui por objetivo ampliar as compreensões dos educadores sobre a escola e a comunidade escolar para que esses sujeitos possam desvelar as “situações-limites” por eles vivenciadas em sua prática docente, no intuito de que admirem os avanços que estão sendo conquistados e os espaços possíveis de luta. Desvelar as “situações-limites” consiste em perceber as situações de opressão enfrentadas pelo educador, as quais se constituem, no cotidiano, em impedimentos que dificultam o processo de humanização dos seres humanos envolvidos na relação educativa.

De maneira resumida, a formação permanente:

- Exige uma relação dialógica entre os sujeitos, a escuta da prática – o diálogo deve priorizar a vocação ontológica do ser humano, vocação de ser sujeito, promovendo a compreensão do contexto e dos saberes dos envolvidos na relação;

- Parte da leitura da realidade, do contexto vivido - Ao pronunciar o mundo, pela palavra verdadeira, os seres humanos transformam e humanizam esse mesmo mundo, e o diálogo passa a constituir-se como caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres;
- Demanda a reflexão crítica – a reflexão crítica teórica remete a aquele educador que potencializa os saberes, relacionando-os ao dinamismo da época em que vive e ao contexto socio-histórico no qual está inserido;
- Contitui a relação teoria prática - ao considerar que o concreto e o abstrato se movimentam, dialetizam-se, possibilitando a superação da abstração e o surgimento de um novo concreto, de um saber ressignificado, reflete-se que o saber científico do educador será ressignificado no momento em que esse sujeito teoriza a própria ação, ou a sua realidade vivida;
- Requer a noção do inacabamento associado à práxis – os movimentos de ação-reflexão-ação criam as possibilidades de que o educador atribua um significado a realidade percebida, constituindo uma práxis e, conseqüentemente, o exercício da transformação social.

Retomando as discussões iniciais do texto, compreende-se que as ideias centrais da proposta freiriana são a humanização e a libertação dos seres humanos e, como tal, qualquer concessão irrefletida aos mecanismos de opressão tende a inviabilizar esse projeto. Nesse contexto, a conscientização está para além da tomada de consciência, pois busca “[...] uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmistificada” (FREIRE, 1980, p. 90).

Nesse sentido, a educação assume seu papel no momento em que marcha na direção da constituição de uma nova realidade e, ao mesmo tempo, denuncia as estruturas desumanizantes. Para que isso aconteça, a formação permanente deve partir da realidade dos educadores, bem como, o processo educativo parte da realidade dos educandos. Em ambos os casos pelos movimentos de ação-reflexão-ação é possível manter a constante dialetização entre objetividade e subjetividade.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Da consciência do inacabamento à noção de corpo consciente na obra de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (org).

Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática e inspiração cristã-marxiana. João Pessoa: Ideia, p. 53-65, 2008.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.14, n.33, p. 102-120, 2013.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A IMPORTÂNCIA DA AMOROSIDADE E DOS VÍNCULOS AFETIVOS NO PROCESSO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Nome da autora: **Carolina Zasso Pigatto²**

Nome das coautoras: **Ivani Soares³, Micheli Daiani Hennicka⁴**

Resumo: Este trabalho tece reflexões sobre a importância da amorosidade e dos vínculos afetivos estabelecidos entre as professoras (de uma Escola Municipal de Educação Infantil, de Santa Maria/RS) em seu processo de auto(trans)formação permanente e sobre como esse processo se reflete em suas práxis. Usamos Freire (1921 – 1997) dialogando com Pichon-Rivière (1907 – 1977). Utilizamos a metodologia dos Círculos Dialógicos, através dos quais todas tiveram voz e vez, sendo reconhecidas como seres sociais e possuidoras de vínculos afetivos.

Palavras-chave: Vínculos afetivos; Círculos Dialógicos; Auto(trans)formação.

Introdução:

Neste trabalho, socializamos os resultados de uma pesquisa realizada com professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil, em Santa Maria, RS. Apresentamos os aprofundamentos teóricos (baseados, principalmente, em Freire (1921 – 1997) e Pichon-Rivière (1907 – 1977)) e trazemos as contribuições da pesquisa para a sociedade em geral e, em especial, para a comunidade escolar.

Questionamentos fazem parte da nossa trajetória, como pessoas e profissionais, e, para respondermos a eles, devemos traçar estratégias e organizar objetivos. Assim, o objetivo principal do trabalho foi compreender como os professores de uma Escola de Educação Infantil, de Santa Maria – RS, percebem os Vínculos Afetivos entre si na educação infantil e na sua auto(trans)formação permanente.

¹ Orientador: Prof.º Dr. Celso Ilgo Henz. Doutor em Educação (UFRGS, 2003). Professor Associado 2 da UFSM. Coordenador do Grupo de Estudos “*DIALOGUS*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. E-mail: celsoufsm@gmail.com.

² Professora da educação básica da rede pública de Santa Maria/RS. Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional e em Psicopedagogia. E-mail: carolzpigatto@hotmail.com. UFSM/RS.

³ Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM/RS. Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*. E-mail: ivanirodhen@gmail.com.

⁴ Professora da educação básica da rede pública de Santa Maria/RS. Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional, Pedagoga. E-mail: michipedag@yahoo.com.br. UFSM/RS.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Estar preparados para contribuir com o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, com um olhar atento para as relações entre os sujeitos, sem esquecer que o professor também é um ser humano e que as relações entre os professores se refletem diretamente em seu trabalho, é um grande desafio para os profissionais de educação infantil.

Acreditamos que esse trabalho pode trazer reflexões para os educadores enquanto grupo de trabalho, possibilitando perceberem-se integrantes de uma equipe e sentirem-se importantes nesse grupo. Consideramos que os vínculos afetivos, estando estabelecidos entre os professores, podem refletir em um ambiente de trabalho mais acolhedor e mais disposto ao diálogo e à socialização de suas práticas, cooperando para a auto(trans)formação dos envolvidos.

Metodologia e Referencial Teórico:

A educação que queremos é um processo dinâmico, dialógico, socializador, transformador, que proporciona mudanças para educadores e educandos e que permite que os professores adquiram consciência do seu inacabamento; procurem aprender com e sobre os outros sujeitos; e possam se perceber como parte do processo de aprendizagem, a qual perpassa a sensibilidade entre as pessoas, as relações estabelecidas, a pesquisa, as inquietações, as curiosidades.

Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, a qual aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas. “As investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma gama de casos” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 147). Buscamos explicações, respostas aos “porquês” das coisas; ou seja, buscamos aprofundar o entendimento de um grupo social, de um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas.

Como procedimento metodológico, coerentes com a proposta construída, optamos pelo estudo de caso, pois, “[...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2005, p. 20). Assim, apresentamos uma proposta, realizada em uma escola, na qual a construção dos dados foi



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



feita com as professoras e na qual todas tiveram a oportunidade de expressarem suas vivências, suas práticas, suas histórias de vida. Tiveram voz e vez, ou seja, foram reconhecidas como seres sociais, com suas complexidades reconhecidas.

Os dados foram produzidos através de entrevistas semiestruturadas, uma vez que estas possuem como características questionamentos básicos como suporte em possíveis temáticas geradoras e teorias relacionadas ao tema da pesquisa. As perguntas geraram novas perspectivas e novos questionamentos.

Com base na proposta epistemológico-política que vem sendo desenvolvida pelo “Grupo *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire”, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)⁵, propusemos a realização de círculos dialógicos virtuais. A forma virtual de utilização dos círculos dialógicos foi inaugurada na pesquisa de mestrado de Kaufman (2015), “[...] acreditamos que esta será mais uma forma inovadora de reinventar Freire, nos inspirando em seus ‘círculos de cultura’”⁶. Portanto, estamos reformulando as proposições de Freire para o nosso momento da educação e auto(trans)formação com professores.

Os temas geradores dos círculos emergiram das entrevistas semiestruturadas e a realização de círculos virtuais permitiu que todas as professoras que se dispuseram a participar da pesquisa (doze, no total) pudessem efetivamente se envolver.

Usamos a hermenêutica para analisar os dados produzidos, em conjunto com as coautoras, pois se refere a um estudo da interpretação das narrativas dialógico-problematizadoras, uma relação que é estabelecida entre o sujeito e sua forma de ver e dizer o mundo.

[...] a hermenêutica constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. Esse horizonte não é imaginário, mas constitui a busca de compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele. O pensar

⁵ Dinamiza seus estudos e pesquisas sobre Paulo Freire e a auto(trans)formação dos professores a partir de uma metodologia denominada *Círculos Dialógicos Investigativo-formativos*.

⁶ Conforme Brandão (2013), a proposta dos círculos de cultura seria formar com as pessoas um círculo no qual “o animador coordena um grupo que não dirige e, a todo momento, anima um trabalho orientando uma equipe cuja maior qualidade deve ser a participação ativa em todos os momentos do *diálogo*, [...]” (p. 44). E seria de “de cultura”, “porque, muito mais do que o aprendizado individual de “saber ler e escrever”, o círculo produz modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar” (p. 45).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



da hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 164).

A hermenêutica possibilita ainda, por meio da linguagem, que possamos revelar os significados e sentidos sobre como vimos nos constituindo em mulheres e homens, considerando as vivências e o contexto do qual fazemos parte. Pensamos a metodologia assim estruturada, tendo como base que a perspectiva dialógica de Paulo Freire possibilita compreender os vínculos afetivos estabelecidos (ou não) entre as professoras e em seus processos de auto(trans)formação permanente.

Para Freire (2006), a afetividade está presente na empatia, na amizade, na amorosidade, no cuidado, na proteção, além do desenvolvimento ético e estético que é resultado da vivência com o estudante; destacamos, ainda, que está presente entre os professores, no seu desenvolvimento crítico, político e criativo. Percebemos que o autor menciona em seus escritos a importância do papel da afetividade sem, no entanto, realizar uma definição sobre esse sentimento; apresenta, isso sim, a amorosidade em seus textos, de forma que a tomamos como, necessariamente, também estar imbricada com os vínculos afetivos.

Freire (1997) considera amorosidade e cognição como sendo indissociáveis e, com isso, estão diretamente relacionadas à aprendizagem. Ressalta ainda a relevância do amor estar presente nas relações estabelecidas entre todos, em especial, entre estudantes e professores. A amorosidade freireana de certa forma transcende a concepção reducionista sobre “afetividade”, uma vez que desafia as pessoas a se doarem, a serem solidárias com os outros sujeitos, envolvendo o respeito aos diferentes, acolhendo-os com humildade e tendo a percepção de que o outro também precisa se expressar, pela palavra ou de outra forma. O diálogo estabelecido entre os sujeitos oportuniza a todos se posicionarem como seres humanos que possuem sabedoria, sentimentos e uma linguagem. Corroborando Fernandes (2017, p.38), “na centralidade dessa amorosidade, a dialogicidade é um conceito fundante da teoria pedagógica freireana que se faz antropológica”, visto que possibilita ultrapassar a subjetividade e “se transformar na ética construída nas intersubjetividades” por meio das lutas libertadoras, mostrando-nos a ética na perspectiva da esperança, com indignação.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Também podemos perceber, através dos estudos realizados nas obras de Freire, que alguns professores são tomados pelos sentimentos de medo e de insegurança quando não são capazes de desenvolverem seus trabalhos da maneira que gostariam. “[...] nessa relação entre sujeito que *teme* a situação ou o objeto do *medo* há ainda outro elemento componente que é o sentimento de *insegurança* do sujeito temeroso” (FREIRE, 1997, p. 27), que não pode, no entanto, esmorecer a esperança por espaços mais humanizadores.

Estabelecer relações mais próximas requer que o sujeito, em especial o professor, “não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos” (FREIRE, 1987, p. 14). A existência do diálogo entre professores é uma forma de saber sobre o outro, de pensar sobre si, de descobrir com o outro, de aprender, e, principalmente, de viver em sociedade, respeitando as diferenças entre os sujeitos.

É necessário destacar que, para se estabelecer um diálogo, Freire (2006, p. 117) assinala sobre a importância do silêncio na comunicação. Escutar os indivíduos, deixar os outros se expressarem é reconhecê-los como sujeitos, e não como objetos. É fundamental que “a fala comunicante de alguém procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem” (Idem). Sendo assim, o diálogo é elemento importante para a comunicação, porém a escuta deve ser primordial e, segundo Freire (2006), ela deve ser mais que cordial, ou seja, deve ser uma “*escuta sensível*”, e um “*olhar aguçado*” para as expressões. Em alguns momentos o silêncio se faz presente e pode ter um significado superior a muitas palavras; cabe a nós saber escutá-lo, saber interpretar os seus sentidos.

A compreensão da quietude, ou seja, do silenciamento do outro é significativo para entender, buscar o significado, desenvolver o “olhar aguçado” e a “*escuta sensível*”. Pois, o silêncio, durante um diálogo, pode ser a busca pelas vivências, nas quais cada um pode estar realizando reflexões críticas, que possibilitam uma tomada de consciência de si, com o outro, considerando ação-reflexão-ação tanto das suas práticas pedagógicas, quanto de suas atitudes/ações para com os estudantes, numa espécie de “caminhar para si” (JOSSO, 2010). Quando a “*escuta sensível*” e o “olhar aguçado” acontece entre



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



colegas professores, as relações fluem com mais facilidade, refletindo no seu trabalho, principalmente nos processos de ensino-aprendizagem com os estudantes.

Quando os professores pensam sobre suas práticas com o grupo estão tendo a possibilidade de desenvolverem um olhar aguçado sobre si e sobre o outro e, nesse sentido, carecem reaprender a olhar para o outro, a ouvir o outro, a estar aberto a ele, a conviver com ele. Ter essa sensibilidade e esse respeito durante o diálogo faz parte do processo de uma aprendizagem estético-afetiva e pedagógica⁷. As proposições freireanas possibilitam-nos refletir sobre os sentimentos, as relações estabelecidas entre os sujeitos, a amorosidade, a humildade, a ética, o diálogo, os temores, os quais estão presentes nos vínculos afetivos estabelecidos entre professores em uma escola.

Ressaltamos como primordial e indiscutível que os estudantes e os professores se relacionem de forma afetiva, e, para compreendermos essas relações, é possível expor dados acerca dos vínculos afetivos, a partir das teorias de Pichon-Rivière (1989, 1998, 2007). O autor destaca que

[...] o vínculo é sempre um vínculo social; através da relação com essa pessoa repete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e em espaços determinados. Por essa razão, o vínculo se relaciona posteriormente com a noção de papel, de *status* e de comunicação (2007, p. 31).

Os vínculos afetivos estão diretamente relacionados à comunicação e às relações entre as pessoas. Como explica o autor, “isso nos leva a tomar como material de trabalho, e observação permanente, a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento, que chamamos de vínculo” (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 3). As formas como as pessoas se relacionam entre si permitem entender que não existe um único tipo de vínculo. Outro fator ao qual devemos estar atentos é o quanto o grupo influencia no processo social, ou seja, no desenvolvimento das pessoas. Buscamos perceber como esses vínculos são estabelecidos e, ao analisarmos a situação vivida com atenção, podemos chegar a um determinante sobre os vínculos estabelecidos ou não entre os envolvidos.

A análise da negação do vínculo leva-nos ao estudo da despersonalização. Podemos definir a despersonalização como uma tentativa de perda do ser, do

⁷ Sobre esse assunto ver artigo: Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação. HENZ. 2010. Disponível em <https://gepfaccat.files.wordpress.com/2012/10/dialogando-sobre-cinco-dimensc3b5es-para-rehumanizar-a-educac3a7c3a3o-celso-ilgo-henz.pdf>.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



si-mesmo ou do eu, uma tentativa de não ser aquele que quer se vincular, mas de ser outro. Ou de não ser ninguém para não ter compromisso no vínculo (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 12).

Por meio dessas palavras, podemos afirmar que, em algumas situações, existe a negação do vínculo, a sua não aceitação. O estudante pode não querer se vincular com os professores, e os professores uns com outros, ou os gestores não se colocarem no lugar do outro. Pichon-Rivière (1998) sinaliza como um dos principais objetos de pesquisa da psicoterapia analítica os vínculos internos e externos. E ainda defende que os vínculos podem variar de normal a alterados, ou seja, os vínculos patológicos. Nesta pesquisa, acreditamos que o vínculo afetivo estabelecido é o normal, por isso não serão prolongadas as definições sobre patologias.

Pichon-Rivière (1998) considera também que as relações entre os sujeitos e o mundo externo são um processo psíquico dialético. Isso o levou a articular o conceito de estrutura, o qual tolera juntar a expressão das duas dimensões das relações: intrapsíquicos e interpessoais. Os vínculos podem ser intrapsíquicos quando dizem respeito aos pensamentos, aos sentimentos, à consciência e à pré-consciência; já os interpessoais se referem à forma como a pessoa se relaciona com o mundo ao seu redor. Dependendo dos vínculos interpessoais que serão estabelecidos, mudará a forma como se interage com o outro. “Já definimos o conceito de vínculo como uma estrutura complexa de interação, não de forma linear, mas em espiral, fundamento do diálogo operativo, em que cada giro há uma realimentação do ego e um esclarecimento do mundo” (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p. 26).

Os autores Paulo Freire e Pichon-Rivière

convergem ao instrumentar as pessoas para que desenvolvam um processo educativo que facilite o surgimento de “novas cabeças”. O educador e o psicólogo social complementam-se ao explicar como é o sujeito, como é a prática revolucionária que o sujeito pode realizar, quão importante é a capacidade criativa dos homens. Contudo, não eliminam a contradição e as dificuldades, aspectos que devem ser superados na ação comunitária, seja na vida da escola seja na escola da vida (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO, 1989, p. 80).

Esperamos que, com essas definições sobre vínculos afetivos e afetividade, tenhamos conseguido conduzir nossos escritos nesta pesquisa, pois consideramos que o



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



diálogo possibilita relações em um processo constante, como os autores supracitados nos apontaram, em forma de espiral, com a qual a auto(trans)formação está relacionada.

Estar em formação é uma procura pela transformação como profissional, é (re)pensar suas teorias e práticas, é buscar novas perspectivas, é auto(trans)formar-se. Imbernón (2010, p.40) esclarece que isso não é simples, afirmando que

A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como, por exemplo, as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais.

A intenção é de se cogitar uma formação que atenda às necessidades dos professores, ou seja, algo que os motive de fato, uma reestruturação não apenas na proposta, mas, principalmente, na postura dos participantes. Uma formação que possibilite aos professores participarem criticamente, quer dizer, o “objetivo da *rearmada* deveria ser o de ressituar os professores para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho” (Idem, p. 41), uma vez que, em muitos espaços de formação, a participação restringe-se meramente a ouvir algum palestrante, ou em oficinas para apresentações de trabalhos. Por que não pensar em uma formação que oportunize refletir sobre as relações afetivas entre educadores/educadores e sobre o quanto os vínculos afetivos influenciam, ou não, nas suas práxis?

Verificamos que Freire já havia pensado na formação dos professores e escreveu sobre a importância das relações entre os sujeitos e sobre o quanto isso refletia na práxis dos docentes, pois, em muitos dos seus escritos, menciona essa importância, como nesta passagem: “[...] uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa *gentetude*” (FREIRE, 2009, p. 64). Nas escolas existem muitos momentos em que as opiniões divergem. Esses descompassos proporcionam momentos mais intensos de diálogos, discussões, em especial quando existem discordâncias em determinadas situações, e, certamente, de aprendizagens, as quais fazem parte do processo de nossa auto(trans)formação.

Resultados e Desenvolvimento:



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Foi necessário analisarmos, por meio de uma “escuta sensível” e de um “olhar aguçado”, cada manifestação dos sujeitos, suas lembranças, ou a falta delas, suas experiências, suas palavras, seus suspiros e seus silêncios. Acreditamos que essa forma seria a mais coerente para, inclusive, estabelecer vínculos afetivos.

Buscamos fazer a relação entre as respostas dos “Círculos”, as entrevistas e as obras/autores já mencionados neste escrito, juntamente com as reflexões sobre as informações reunidas. Durante a realização dos Círculos, percebemos que a maioria das participantes considerava que, naquele ambiente de trabalho, existiam vínculos afetivos positivos. Segundo Pichon-Rivière (2007, p 32), “o caráter ou personalidade resulta do estabelecimento de uma relação particular com um objeto animado ou inanimado, ou com um grupo, de uma maneira particular e com uma fórmula particular”. O autor refere, ainda, que os vínculos são estabelecidos de maneira particular entre os sujeitos.

Constatamos que existia um ambiente de coletividade entre as professoras, mas percebemos nem todas compreendiam a relação entre vínculo afetivo e aprendizagem no cotidiano das práticas na Educação Infantil. Por exemplo, Drika⁸, disse: “Mas eu acho que não, eu acho que tem alguns que não valorizam muito isso [...]. Eu acho que teriam muitos aqui que teriam que rever algumas coisas, eu vejo isso!”. Fourmi complementou a ideia salientando que “[...] alguns não assumem, acham que não, que essa relação, essa aproximação com o aluno não é importante.”

Assim, perguntamo-nos: como poderíamos colaborar para que as professoras efetivamente assumam em suas práticas a relação entre os vínculos afetivos e a aprendizagem? Pensar “formações” de professoras de escolas de Educação Infantil com foco nessa temática seria uma possibilidade, mas, para isso, necessitaríamos de tempo, espaço e incentivo da rede municipal de ensino. Os momentos disponíveis nas escolas para as “formações” são poucos; e acreditamos que são necessárias mais possibilidades.

Atualmente, é um grande desafio para os profissionais de educação infantil sentirem-se preparados para contribuir com o desenvolvimento das crianças em sua

⁸Nomes fictícios com a finalidade de manter a integridade da pesquisa.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



totalidade, pois os momentos disponíveis para formações, na rede Pública de Santa Maria, são mínimos para não dizermos que eles não existem. De acordo com Henz,

Temos o compromisso de assumir-nos diante de nós mesmos(as), dos(as) colegas, da sociedade, das famílias dos(as) educandos(as) e diante dos(as) próprios(as) educadores(as), explicitando sempre a serviço de quê e de quem trabalhamos e educamos, contra o quê e contra quem educamos, que características têm o homem, a mulher e a sociedade que queremos ajudar a se constituírem com o nosso ofício, com o nosso modo de ser, viver, sentir, escutar, refletir, falar, agir e ensinar. Como educador(a) é impossível ficar indiferente, acrítico e apolítico, diante da realidade brutal que desumaniza milhões de crianças, jovens e adultos, mutilando-os e limitando-os nos seus processos de aprender a ser gente (2015, p. 25).

Os professores da Educação Infantil devem estar inseridos como parte do processo de aprendizagem e continuarem lutando por políticas públicas que possibilitem um ambiente de trabalho favorável com as crianças, mas, principalmente, que respaldem esses profissionais e os possibilitem socializarem conhecimentos e estabelecerem vínculos afetivos, sentindo-se parte do grupo no qual desenvolvem seu trabalho. Conforme Pichon-Rivière, as relações interpessoais “[...] são regidas por um permanente interjogo de papéis assumidos e adjudicados. Isto é, precisamente, o que cria a coerência entre o grupo e os vínculos dentro do tal grupo (2007, p. 113). O grupo em que as professoras se encontravam no momento da pesquisa influenciava diretamente no trabalho delas, nos “papéis” que elas desenvolviam na instituição de ensino infantil, uma vez que elas conseguiam estabelecer diálogos sobre suas práticas e refletir sobre elas.

Conclusão

Observar as colegas professoras que participaram da pesquisa, reconhecendo que os vínculos afetivos foram estabelecidos mais com umas e menos com outras, foi significativo para o desenvolvimento da pesquisa. Mas isso, no momento de realizar as análises, acabou se tornando um problema. Não é fácil, embora necessário para manter a ética da pesquisa, saber da vivência das colegas e conseguir criar um distanciamento, despir-nos dos entendimentos nas entrelinhas, do não dito nas entrevistas, por saber de detalhes experienciados por elas e que não estão explícitos nas falas.

Podemos perceber que o grupo dessa escola de Educação Infantil foi um exemplo de trabalho cooperativo e de vínculos afetivos entre professoras. Isso não significa que não sejam necessários aprimoramentos em alguns aspectos, tais como, mais



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



oportunidades para a socialização e reflexão entre as colegas visando a auto(trans)formação. Foi interessante perceber que esse grupo considerou significativo e importante estabelecer vínculos afetivos entre as professoras e percebeu que o diálogo e a socialização de suas práticas colaboram para novos processos de auto(trans)formação das participantes da pesquisa.

Podemos constatar que as professoras apontam para a importância de um trabalho em grupo ser significativo tanto para o trabalho pedagógico quanto para o desenvolvimento das crianças; e que os vínculos afetivos estão diretamente relacionados e se refletem no trabalho das professoras. Os momentos de socialização proporcionaram ampliação de conhecimentos e auto(trans)formações consideradas relevantes para o trabalho das educadoras. As professoras da educação infantil também apontaram para a importância da formação, pois “uma boa formação intelectual devia permitir uma argumentação a toda prova” (JOSSO, 2010, p. 29).

Acreditamos ter alcançado o objetivo da pesquisa e de fato proporcionado momentos de auto(trans)formação e vínculos afetivos entre as educadoras envolvidas direta e indiretamente na pesquisa e desejamos que elas possam ter percebido a importância desses vínculos e da humildade entre os sujeitos. Segundo Freire “[...] é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado” (FREIRE, 1997, p. 38). Seria muito interessante, e é um desejo, talvez utópico, se todos os professores percebessem a importância de serem humildes e amorosos com os estudantes e com seus colegas.

Referências:

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GERWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo. Pioneira. 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 2013.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. 1. ed. São Paulo, Cortez, 2014.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG. 3ª ed. Autêntica Editora. 2017.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo. Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa,** São Paulo, Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido,** 16. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 10. ed. São Paulo, Olho D'água, 1997.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. Dos S. de A. (Orgs.). **Dialogus: Círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores.** São Leopoldo, OIKOS, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre, Artmed, 2010.

INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière.** Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. Trad. Albino Pozzer, Coord. Maria Helena Barreto Abrahão. **Caminhar para si.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

KAUFMAN, N. O. **A formação inicial de professores nas licenciaturas para educação de jovens e adultos no ensino médio.** 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo Grupal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoria do Vínculo.** São Paulo, Martins Fontes, 2007.

_____. **Teoria do Vínculo.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos.** Porto Alegre, Bookman, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO EMPODERAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE AMEAÇA DE UMA “ESCOLA SEM SENTIDO”

Cinthya Maria de Oliveira¹

Larissa Silva Oliveira²

Edna Cristina do Prado³

RESUMO

Num cenário de retrocessos na educação através das políticas públicas, são apresentados alguns dos desafios expostos no projeto “Escola sem Partido” e apontados possíveis caminhos para empoderar a prática docente. Frigotto (2016), contribui na compreensão dos riscos que esse projeto representa à relação pedagógica, enquanto Freire (1996) e Carvalho (2016) nos levam a refletir sobre uma prática que enfrente esses desafios. Ao final, as estratégias são lançadas, a fim de contribuir para o enfrentamento e a possível superação dessa tensão.

Palavras-chave: Empoderamento. Prática docente. “Escola sem Partido”.

INTRODUÇÃO

Considerando a conjuntura de retrocessos personificada em projetos de lei e emendas constitucionais, especialmente no tocante ao âmbito educacional, vê-se a necessidade de ir de encontro—à essa proposta de educação e, conseqüentemente, de sociedade, por via do enfrentamento qualificado, da subversão da ordem que vem sendo imposta aos educadores que estão sendo encurralados a desenvolver uma prática docente sem sentido e que fere os princípios de uma educação emancipadora tal como propõe Freire (1996, 2007).

¹ Universidade Federal de Alagoas. Pedagoga. cinthyaufal@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas. Graduanda de Pedagogia. laryoliveiragirl@gmail.com

³ Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação. wiledna@uol.com.br (orientadora)

O título deste trabalho faz alusão ao projeto “Escola sem partido”⁴, que surge como uma afronta à autonomia dos educadores em sala de aula, vigiando e controlando suas ações a fim de evitar uma suposta doutrinação, acusando o professor de ser um ditador de ideias e os estudantes como meras vítimas, alienadas e condicionadas à incapacidade de pensar e opinar por si próprios.

Frente a isso, este estudo busca apresentar uma reflexão da temática em tela, a partir da perspectiva freireana, dialogando com autores que defendem um ideal de educação reflexiva e conscientizadora. Para tanto, propõe-se a buscar respostas às questões: Quais estratégias podem ser utilizadas para empoderar a prática docente diante das ameaças que vêm sendo postas? Quais os principais desafios da relação professor-aluno em um contexto de criminalização da ação docente ditada pelo projeto “Escola sem partido”?

A pertinência da discussão–consolida-se na intenção de defender a escola enquanto um espaço plural e verdadeiramente formativo, não se rendendo às políticas que se propõem a amordaçar os nossos professores dentro da perspectiva de uma educação sem sentido, sem expressão. Portanto, em consonância às ideias de Freire, de que a prática pedagógica pode oportunizar momentos de reflexão e conscientização acerca dos fatos da realidade, é que nos dispomos a pensar elementos que contribuam para o empoderamento da atividade docente.

PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo da problemática base deste estudo, desafiamo-nos a refletir, com base em Freire (1996, 2007), Frigotto (2016), Carvalho (2005), Franco (2016) e Libâneo (1986), os principais desafios estabelecidos na relação pedagógica em um contexto de criminalização da atividade docente, bem como, estratégias que colaborem para o empoderamento da prática pedagógica diante das ameaças apresentadas pelo projeto “Escola sem Partido”.

Para alcançar o objetivo-proposto, recorreremos à análise de produções acadêmicas que discutiram estratégias de lidar com os retrocessos que assombram a prática docente, tal como ela deveria ser concebida: incentivando a abertura de diálogo, a manifestação de

⁴ Movimento criado em 2003 que visa proibir a liberdade de expressão dos docentes brasileiros. <https://www.programescolasepartido.org/>. Acesso em 08 de agosto de 2018.

opiniões, respeitando a liberdade de expressão e buscando a desconstrução de qualquer forma de intolerância presente nos discursos, confrontando com os elementos que norteiam a proposta do “Escola sem partido” e destacando suas implicações para a prática docente.

Desse modo, utilizamos a pesquisa bibliográfica como ferramenta para a obtenção dos dados “com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”, assim como compreende Fonseca (2002, p. 32).

Para discutir as categorias fundamentais desta reflexão, dialogamos com Freire (1996; 2007) e Carvalho (2016) ao tratarmos da prática pedagógica e de competências essenciais para conceber uma ação cônica e efetivamente transformadora. Frigotto (2016) esclarece-nos alguns impactos do projeto “Escola sem partido”, especialmente na relação professor-aluno. Libâneo (1986) ajuda-nos a compreender as intencionalidades presentes na prática escolar com vistas à consolidação de um projeto de sociedade e a influência disso nas condições dadas para a realização da atividade docente. Franco (2016) aponta alguns dos desafios que implicam no enfraquecimento da profissão docente, desde a sua formação até a prática e Suojanen (1999) empresta-nos sua definição de “empoderamento” como base para o fortalecimento da postura política do professor e, conseqüentemente, da ação docente para enfrentar os desafios vigentes.

REFLEXÕES SOBRE O TEMA

Entendendo a prática docente como um espaço privilegiado para a concretização de uma ação com vistas à emancipação e autonomia do ser humano e como possibilidade de superação de um modelo educacional meramente reprodutivista e antidialógico, cada vez mais presente no chão das nossas escolas, elencamos como ponto de partida a necessidade da Reflexão-ação, convergindo com Carvalho (2005, p. 20) ao apontar que:

a mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que ‘pensar a prática’ é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação.

Para isso, é necessário que o educador tenha conhecimento das competências que precisa desenvolver a fim de desempenhar seu papel de participante ativo na formação consciente dos sujeitos educandos, tais como:

A rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional. (FREIRE, 1996, p. 14)

Tudo o que Freire defende acima, como sendo características fundamentais de uma prática de ensino crítica e libertadora, é desconsiderado na proposta do projeto “Escola sem partido”, que apesar de ter esse nome, tem suas raízes fincadas nos interesses de um partido único, disposto a encaminhar, a passos largos, o desmonte da educação pública popular e gratuita. Nesse sentido, partindo de fragmentos do projeto educacional descrito na página oficial do movimento “Escola sem partido”, analisamos de que forma esse modelo de ensino atinge diretamente a relação professor-aluno.

Antes, é importante situar que o “Escola sem Partido – ESP”, movimento fundado em 2003 por Miguel Nagib⁵ e apoiado pela bancada conservadora que ocupa o Congresso Nacional, surge como uma ferramenta de defesa à integridade intelectual e moral dos estudantes em detrimento da suposta doutrinação ideológica que, segundo ele, ocorre em sala de aula pelas mãos dos “militantes travestidos de professores”. Esse discurso, presente na página oficial do movimento, é somente a base da criação do projeto que foi aprovado em 2014, pois apresentam ainda um guia completo, desde a cartilha de deveres do professor, até instruções de planejamento da denúncia, caso seus princípios sejam descumpridos, como demonstra o fragmento abaixo:

⁵ Procurador do estado de São Paulo.

Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. (...) E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, DENUNCIEM a covardia de que foram vítimas quando não podiam reagir. (Fragmento retirado da página oficial do Movimento ESP)

O que isso nos aponta? Talvez para uma “desfunção” da escola, afinal, perde-se o sentido de confiança e parceria entre professor e aluno, dando lugar a uma relação de insegurança e vigia. Frigotto (2016), em uma entrevista concedida ao Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato - CPERS, reforça essa ideia afirmando que “a esfinge da “Escola sem Partido”, quebra o que define a relação pedagógica e educativa: uma relação de confiança, de solidariedade, de busca e de interpelação frente aos desafios de uma sociedade cuja promessa mais clara para as novas gerações, é de” vida provisória e em suspenso”. Esta pedagogia de confiança e diálogo é substituída pelo estabelecimento de uma nova função para alunos, pais, mães: *dedo-duro*. Muito mais grave do que os vinte e um anos de ditadura civil-militar na qual os *dedo-duro* eram profissionais”.

Dessa forma, a autonomia do educador é diretamente afetada, uma vez que a liberdade de ensinar é substituída por um manual que limita as possibilidades de ampliar o debate entre professores e alunos, diante do constante clima de ameaça que este projeto instala dentro das salas de aula. Ou seja, controla-se o que ensinar e como ensinar. Tudo isso, baseado em uma tentativa irreal de neutralidade no ensino, considerando que todos somos sujeitos políticos e que o ato pedagógico é também um ato político carregado de intencionalidades (FREIRE, 1996, 2007), sem esquecer que os próprios livros didáticos utilizados nas escolas são, muitas vezes, ideologizados por uma perspectiva dominante.

Sabemos que a educação reflete o modelo de sociedade que se pretende e, se temos uma educação alicerçada nos preceitos ideológicos burgueses, meramente conteudista e alienante, é esperado que se queira barrar toda e qualquer tentativa de empregar uma perspectiva crítica no ensino, o que o movimento “Escola sem partido” considera como “Abuso da liberdade de ensino”. Nessa perspectiva, “bom professor” será aquele que ceder

às regras e imposições dessa escola que condena a doutrinação ao mesmo tempo em que instala uma ditadura nas salas de aula.

A prática docente, por sua vez, é reflexo também das condições dadas para a sua realização e para Libâneo (1986) tais condições não se restringem apenas ao âmbito pedagógico, pois a escola cumpre funções atribuídas pela sociedade, esta que é constituída por classes sociais que apresentam interesses antagônicos e a prática escolar, enquanto espaço de formação baseia-se em condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor-aluno e técnicas pedagógicas.

Portanto, é fundamental perceber que o movimento “Escola sem partido” não se trata apenas de um projeto de lei, ele traz consigo uma série de outras leis que se desdobram para implementar um projeto de sociedade através da educação, investindo em uma formação frágil, acrítica e despolitizada e que desconfigura o sentido real da escola.

Diante da situação vigente de retirada da autonomia docente, é que se enfatiza a necessidade do empoderamento da prática docente, que segundo Suojanen (1999), significa o ato de construção de capacidades, de desenvolvimento pessoal e coletivo, de apreensão de crescente poder de conhecimento e controle, que vai se incorporando por meio do exercício da cooperação, do compartilhamento de saberes e do trabalho coletivo. Apoiando-se em Wilson (1996, p.3) a autora afirma ainda que “o Empoderamento implica em comprometer-se com os objetivos comuns, assumindo riscos e demonstrando iniciativa e criatividade, sempre alinhadas a uma direção ética, advinda do compromisso social coletivamente assumido.”

Outros elementos são relevantes para construirmos uma melhor compreensão sobre o termo “empoderamento” que nos permita fortalecer a prática docente, entre eles está o seu entendimento enquanto ação social coletiva de participar de debates que visam potencializar a conscientização sobre os direitos sociais e civis, possibilitando, assim, a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política.

Não obstante, voltamos à premissa de que não é algo que ocorrerá como um passe de mágica, a importância de uma prática docente empoderada para lidar com os retrocessos apresentados é um bem necessário, mas que carrega consigo dificuldades históricas para se

efetivar. Tomemos como base alguns dos princípios descritos por Franco (2016, p. 513), para compreender parte dos empasses existentes para consolidar uma prática docente que consiga enfrentar os desafios já anunciados:

[...] A formação de docentes no Brasil, ressalvadas boas e belas exceções, está visivelmente distante dos objetivos emancipatórios e críticos, adquirindo, um preocupante caráter tecnicista e aplicacionista.

Essa afirmativa lança crítica aos currículos dos cursos de formação de professores, a fim de problematizar a forma como os professores vêm sendo formados, bem como a perspectiva e as intencionalidades intrínsecas nesse currículo, que refletem diretamente no fazer pedagógico. Currículo este, que muitas vezes se ocupa mais em prescrever métodos de ensino, do que em formar profissionais politizados, capazes de refletir criticamente e atuar sobre sua realidade, de forma que isto se materialize também no ato de ensinar.

[...] A pauperização contínua da profissionalização docente no Brasil e a precarização das condições de vida e carreira dos docentes contribuem para a falta de autonomia e para o aparecimento de uma forma contemporânea de opressão nos professores: a incapacidade de perceberem o sentido social e político de seu trabalho; tornando-se incapazes de atuar com autonomia; incapazes de perceber e transformar as condições que os oprimem. (FRANCO, 2016, p. 513)

Isso quer dizer que o “desvalor” que vêm sendo empregado à profissão docente desencadeia uma crescente saturação que culmina na desmotivação e na desesperança, levando o educador ao “fazer por fazer”, a desacreditar no poder de transformação da sua ação, conformando-o às opressões que o assombram, como se não houvesse mais possibilidade de mudança, pois como observa Franco (2016, p. 513), a precarização das condições de trabalho e carreira impõe aos docentes a quase impossibilidade de opinar, de propor e de decidir sobre o seu próprio fazer, bem como de conviver coletivamente/colaborativamente com seus pares.

Por fim, a escola enquanto espaço democrático não vem traduzindo efetivamente essa essência no trabalho docente, considerando que o currículo é construído com pouca ou nenhuma participação dos professores, o modelo de aula e avaliação muitas vezes são pré-

estabelecidos, afetando a autonomia docente e o incentivo à formação continuada praticamente não existe por parte da gestão.

Se bem observarmos, todos os princípios acima estão sintetizados no projeto “Escola sem partido”, alguns de forma camuflada e despretensiosa, mas não menos ameaçadores. Enxergar nas entrelinhas suas intenções é um exercício necessário para posicionar-se conscientemente sobre os riscos que ele nos apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ideias aqui expostas, percebe-se a ameaça latente vivenciada pelos professores, em virtude de um progressivo desmonte da educação, ameaça esta que atinge também os estudantes, visto que a relação professor-aluno na perspectiva do “Escola sem partido” é seriamente prejudicada. Dessa forma, fortalecer o sentido dessa relação é um dos desafios mais importantes para o enfrentamento dessa guerra contra a educação.

Com isso, o que defendemos, em concordância com Freire (2007, p.44), é uma “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”, pois, enquanto estiver fincada nos moldes atuais, sob o comando das políticas neoliberais, caminharemos para um rumo cada vez mais distante de uma educação libertadora e consciente.

Para isso, a resistência configura-se como estratégia fundamental diante dos retrocessos que vêm sendo impostos. A união da categoria docente contra todas as decisões arbitrárias que vem sendo tomadas, o posicionamento de quem realmente faz educação, em detrimento das leis criadas por quem apenas pretende destruí-la, são formas de resistir politicamente e não apenas assistir passivamente ao desmantelamento que se aproxima. Resistir é, sem dúvida, manter viva a chama da esperança freireana, não a do verbo esperar, mas a do verbo “esperançar”.

REFERÊNCIAS



CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá. Edufmt. 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. A.S. **Pesquisa ação-pedagógica**: práticas de empoderamento e participação. Campinas/SP, ETD – Educ. Temática Digital, v. 8, n. 2, p. 511-530, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordaza aos educadores. Artigo concedido à página do sindicato CPERS, julho de 2016. Disponível em: <http://cpers.com.br/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em: 30/07/2018.

LIBANEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Democratização da escola pública. São Paulo, Loyola, 1986.

Movimento Escola sem Partido: educação sem doutrinação. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/> Acesso em 30/07/18.

SUOJANEN, U. Action research – a strategy for empowerment. In: K. Turkki (Org.). *New approaches to the study of everyday life*. Helsinki: Finland Publications 4, 1999.

WILSON, P. *Empowering the self-directed team*. Great Britain: Gower Publishing Limited, 1996.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

A PROBLEMATIZAÇÃO DO PROGRAMA “ESCRAVO, NEM PENSAR” NA PERSPECTIVA FREIRIANA

OLIVEIRA, Jôyara Maria Silva de¹

ANJOS, Hildete Pereira dos²

SILVA, Moisés Pereira³

Resumo

O trabalho analisa, a partir da teoria freiriana, o livro de apoio didático do programa “Escravo, nem pensar”. O programa, criado pela ONG Repórter Brasil, atua nas escolas públicas com o objetivo de combater e prevenir o trabalho escravo contemporâneo a partir da educação. Relacionando o modo de organização do livro com os princípios propostos na obra freiriana, percebe-se que a proposta do Programa “Escravo, nem pensar” apresenta-se como possibilidade de educação emancipadora, com base na relação dialógica.

Palavras-chave: Teoria freiriana. Formação de professores. Escravidão contemporânea.

Introdução

Educar para a libertação é muito significativo numa proposta de formação para o enfrentamento ao trabalho escravo. Nesse sentido, tão importante quanto a produção de conhecimento sobre o trabalho escravo são as discussões de práticas educativas significativas dentro do espaço escolar rompendo com o modelo de educação tradicional e desenvolvendo uma educação que venha a contribuir para a formação da consciência crítica. Essa é proposta do programa “Escravo, nem pensar” (doravante ENP) desenvolver conhecimento crítico a partir da realidade dos sujeitos para o enfrentamento e prevenção ao trabalho escravo contemporâneo.

O “Escravo, nem pensar” é um programa que atua nas escolas públicas com o objetivo de combater e prevenir o trabalho escravo contemporâneo a partir da educação. Foi criado em 2004 pela ONG Repórter Brasil e atua no município de Marabá (Pará) desde 2007. O foco do programa é a formação de professores para atuar nas escolas com o tema da escravidão contemporânea, relacionando com os conteúdos curriculares e em conformidade com a realidade da comunidade escolar. O programa parte do princípio de que é possível combater a escravidão contemporânea a partir de uma educação pautada

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia/ UNIFESSPA. Instituição de fomento: CAPES. E-mail: joyaraoliveira@unifesspa.edu.br.

² Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia/ UNIFESSPA. E-mail: anjoshildete@unifesspa.edu.br.

³ Doutor em História Social. Professor da Seduc-PA e professor licenciado da Universidade Estadual de Goiás, UEG. E-mail: mosico100@gmail.com.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

**PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO**
20, 21 e 22 de setembro de 2018

na sensibilização e conhecimento crítico. Para isso, o programa dispõe de uma metodologia específica pautada em determinadas categorias: construção coletiva; participação e o diálogo; contextualização da realidade e valorização da autonomia dos sujeitos. Essas categorias são também aspectos que estão presentes na teoria do conhecimento desenvolvida por Paulo Freire, conhecida também como pedagogia libertadora (GADOTTI, 1996). Além da formação e o desenvolvimento de oficinas, o ENP também disponibiliza material de apoio didático para auxiliar o professor a desenvolver projetos na sala de aula sobre a temática da escravidão. Para esse artigo apresentam-se os aspectos metodológicos do programa e se realiza uma análise da estrutura da segunda edição do livro “Escravo, nem pensar! Uma abordagem sobre trabalho escravo contemporâneo na sala de aula e na comunidade (REPÓRTER BRASIL, 2012)”, investigando na organização desse livro conceitos próprios da teoria freiriana: tema gerador; professor pesquisador; educação como ato político; problematização; diálogo e rigorosidade metódica.

Aspectos metodológicos

Esse trabalho compõe parte de uma pesquisa de mestrado, que está em andamento, a qual tem como objetivo geral analisar a partir da execução do programa ENP na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Paulo Freire, em Marabá (Pará), as relações entre a pedagogia libertadora e a metodologia do Programa ENP. Para tanto, está sendo realizada uma pesquisa de estudo de caso que tem como locus a escola de Ensino Médio Professor Paulo Freire, localizada na cidade de Marabá (Pará). Considera-se que a escola Paulo Freire, devido a sua história de lutas – uma escola criada a partir da iniciativa da própria comunidade, que preocupada com a educação de suas crianças lutou pela criação da escola pública no seu bairro – indica condições favoráveis para a proposta metodológica do ENP, uma vez que a própria escola assume serem adeptos da teoria freiriana.

Para tanto, nesse artigo serão discutidos os aspectos metodológicos do programa e análise bibliográfica do livro de apoio didático destinado aos professores em formação, discutindo como os conceitos freirianos estão inseridos na proposta de educação do programa e na construção do livro.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

O pensamento freiriano

**PAULO FREIRE:
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO**
20, 21 e 22 de setembro de 2010

Paulo Freire é um educador brasileiro reconhecido internacionalmente pela sua teoria do conhecimento, faz uma crítica a educação brasileira denominada por ele de “educação bancária” e propõem a discutir outras formas de se pensar a educação. Deixou um grande legado espalhado pelo mundo: seu nome está vinculado a várias universidades internacionais e universidades brasileiras. Recebeu várias homenagens e prêmios. Em 2012, o educador e filósofo Paulo Freire foi nomeado Patrono da Educação Brasileira. Aqueles que tiveram a oportunidade de conhecer e trabalhar junto com ele, o descrevem como uma pessoa muito humana, que amava a vida e as coisas do mundo (VENTURI, 2006).

Na sua filosofia de educação, Freire vê o ser humano como um ser curioso, um ser inacabado e inconcluso que está sempre a procura do saber. A curiosidade é uma categoria fundamental presente nos princípios da teoria de Paulo Freire. De acordo com ele, é da natureza humana a curiosidade, e é essa curiosidade que faz o educando aprender, a conhecer as incertezas e o significado das coisas próximas da sua realidade (GADOTTI, 1996). Os seres humanos são sujeitos de ligação, conectados com o mundo, compartilhando o mundo com o outro, e este mundo está em constante transformação. Sendo assim, o ser humano está em constante processo de evolução e transformação, por isso que são seres inconclusos e inacabados. Daí que Paulo Freire (2011) diz que a grande vocação do ser humano é a humanização, o ser mais, que quando é negada, a luta do oprimido é restabelecer a sua humanidade, sua liberdade. Dentro de uma educação libertadora, esse processo de humanização se dá através do diálogo e da conscientização, em que os sujeitos partem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, restabelecendo uma relação entre os homens e homens, homens e mulheres e esses como o mundo.

Freire acredita que para uma educação libertadora é necessário o diálogo como sendo a essência da educação, em que educador e educando se educam juntos, conectados com o mundo. Na educação dialógica deve ser superado a contradição educador-educando, na qual o professor comunica e o educando recebe a comunicação e a decora. Na concepção de educação dialógica o educador não deve tratar da realidade como algo parado, um recorte de uma determinada situação e nem trabalhar temas distante da realidade de seus alunos. O educador ao invés de forçar a memorização de teorias críticas pelo educando, poderia, através do diálogo, problematizar a contradição presente na relação opressor-oprimido e assim realizar uma reflexão na prática. “Uma



X Colóquio Internacional Paulo Freire

**PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO**
20, 21 e 22 de setembro de 2018

pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2011, p. 43). Aqui Paulo Freire desenvolve a questão fundamental da sua concepção de educação: a liberdade-libertação. A educação tem como objetivo a libertação da realidade opressiva, buscando transformá-la e lutando para melhorar a realidade dos oprimidos para que esses se reconheçam como sujeitos da sua história. (GADOTTI, 1996).

Análise do livro de apoio didático do programa “Escravo, nem pensar”.

A escravidão contemporânea está disseminada em todos os lugares do mundo e tem como um dos seus principais motivos as desigualdades sociais e a condição de extrema pobreza em que várias pessoas vivem. Nessa situação o escravista tem total controle do trabalhador, com fins lucrativos (BALES, 2001). O trabalho escravo contemporâneo é um negócio rentável uma vez que o escravista não tem muitos gastos com sua produção, pois esse não arca com as despesas salariais do trabalhador. Pensando nesse problema, a ONG Repórter Brasil cria o programa ENP com objetivo de conscientizar e combater as práticas escravistas através da educação, desenvolvendo conhecimento e levando informação para as escolas públicas do Brasil a fim de alcançar um maior número de pessoas.

Os pressupostos teórico-metodológicos do processo formativo do programa ENP são inspirados na perspectiva da educação popular. Embora existam outros aspectos da educação popular na proposta do ENP, a base da proposta de formação do Programa são os pressupostos metodológicos: construção coletiva; participação e o diálogo; contextualização da realidade e valorização da autonomia dos sujeitos.

Primeiramente, compreendemos que todo indivíduo é provido de saber, o qual deve ser valorizado, seja ele formal ou informal. Sendo assim, o conhecimento só pode ser construído de forma efetiva, se essa *construção for coletiva*, partindo de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Logo, a *participação* e o *diálogo* são centrais nesse processo; ambos são instrumentos didáticos que permitem a troca de saberes. Além disso, o conhecimento deve ser contextualizado na *realidade* local. Outro pressuposto fundamental é a *valorização da autonomia* dos sujeitos. Entendemos que os participantes da formação devem se colocar como sujeitos do processo educativo, durante a formação e em suas escolas. Sendo assim, apresentamos propostas de abordagens dos conteúdos, de discussões e didáticas específicas para que sejam incorporadas, reproduzidas ou transformadas pelos participantes de acordo com a sua experiência e o contexto local. É importante ressaltar que um de nossos pressupostos é também a utilização de materiais didáticos simples, de fácil acesso e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

triviais ao ambiente escolar, o que colabora para essa apropriação e adaptação da metodologia utilizada na formação para a sala de aula (REPÓRTER BRASIL. s/d, p. 08).

Sobre a “construção coletiva” o programa considera que todo indivíduo possui um saber e que esse saber deve ser valorizado. O que importa aqui é o mundo do sujeito do conhecimento que é, em si, objeto de conhecimento. É a ideia de que “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 2005, p. 191). A construção do conhecimento deixa de ser um ato mecânico para tornar-se uma prática democrática de construção coletiva do saber, o que só é possível numa perspectiva dialógica de relação humana. Sobre o assunto, Freire (2005) defende que, para a concretização de uma relação dialógica, é necessária a superação do autoritarismo de quem é dono de um saber, sobre quem não sabe e deve receber esse saber. Diferentemente da relação anti-dialógica, que é autoritária e instrumentalizadora, a prática dialógica parte da problematização dos contextos de vida dos sujeitos, sendo o diálogo o “encontro dos homens para ser mais” (FREIRE, 2005. p. 94). Dessa forma, a construção do conhecimento é um processo “participativo e dialógico”.

Considerando-se que o objetivo fundamental do Programa é a prevenção ao trabalho escravo nada mais apropriado do que a “contextualização da realidade” social dos alunos, elemento enfatizado no material do ENP. Reconhece-se a importância da vida, do trabalho, da cultura, enfim, das possibilidades de reconhecimento, pelos alunos, dos mecanismos e das estratégias utilizadas por aqueles que se beneficiam do trabalho escravo. Disso decorre outra consequência, a “valorização da autonomia dos sujeitos”. É possível que qualquer indivíduo diga ou escreva alguma coisa sobre o trabalho escravo, mas somente o sujeito, no mundo que constitui sua realidade, pode fazer uso desse saber que, por isso, precisa ter significados para si. A autonomia, no entanto, não é pensada apenas do ponto de vista dos sujeitos vulneráveis ao trabalho escravo, mas, e isso também é importante, enquanto perspectiva do trabalho docente. Nesse caso, os participantes da formação devem ter a autonomia para modificar a metodologia, os instrumentos didáticos ou as propostas de abordagem dos conteúdos de acordo com a realidade da escola ou comunidade em que atuam. Dessa forma, levando em consideração os pressupostos metodológicos do programa ENP, parece cabível uma reflexão mais detalhada sobre a relação dos princípios fundamentais da teoria freiriana com a metodologia do ENP. Destacam-se agora, alguns conceitos freirianos que tem



X Colóquio Internacional Paulo Freire

PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO
20, 21 e 22 de setembro de 2010

relação com os pressupostos metodológicos do ENP e que estão presentes no livro “Escravo, nem pensar! Uma abordagem sobre trabalho escravo contemporâneo na sala de aula e na comunidade (REPÓRTER BRASIL, 2012)”, destinados para os professores em formação: educação como ato político, pesquisa, rigorosidade metódica, problematização, diálogo e tema gerador.

Um dos aspectos presente na teoria de Paulo Freire é a “educação como um ato político”, para o autor não existe educação neutra. O livro de apoio didático possui um discurso político muito forte a favor dos trabalhadores, das pessoas escravizadas, dos povos indígenas e dos movimentos sociais. Além de denunciar os problemas ambientais, os impactos ambientais causados pelo agrotóxico, os problemas de saúde, danos ambientais causados pela mineração e as siderúrgicas, a concentração de terra e os empregadores que utilizam da mão- de- obra escrava onde se tem pessoas da própria política partidária envolvidas.

O trabalho é peça fundamental na vida dos direitos humanos. Vimos neste capítulo que diversos direitos e conquistas de melhores condições de trabalho foram fruto da luta e da organização dos trabalhadores. Para aprofundar esse debate, você pode sugerir ao grupo que pesquise a história das conquistas dos direitos dos trabalhadores (REPÓRTER BRASIL, 2012.p. 20).

No primeiro capítulo do livro trata sobre questões relacionadas ao direito e o trabalho. O ENP se propõe a discutir o que é o trabalho humano e os direitos trabalhistas, destacando a luta dos trabalhadores mobilizados em sindicatos e associações, organizando greves e paralisações pela conquista de direitos trabalhistas.

[...] Em Piquiá de Baixo, localidade de Açailândia onde moram 300 famílias, nada menos do que 65,2% das pessoas sofrem com problemas respiratórios. No assentamento Califórnia, comunidade de 268 famílias da região, mais da metade dos habitantes (52,1%) possui estado de saúde ruim, ou muito ruim. Ao mesmo tempo, apenas no primeiro trimestre de 2011, a Vale registrou lucro de 11, 291 bilhões. Passando trinta anos da implantação do Programa Grande Carajás, o Maranhão, um dos Estados atingidos pela sua atividade, não vive o mesmo progresso da [empresa] Vale (REPÓRTER BRASIL, 2012.p. 1001).

Já o capítulo seis, discute a questão ambiental com relação ao trabalho escravo contemporâneo, trazendo alguns recortes de reportagem que mostram os danos ambientais que são causados pela produção de soja, eucalipto, cana de açúcar (atividades que em sua maioria tem uma relação direta com o trabalho escravo) e os



X Colóquio Internacional Paulo Freire

danos causados na saúde dos moradores pelas siderúrgicas, fazendo questionamento a respeito da contradição existente, de um lado uma grande empresa que explora recursos naturais de uma população e tem altos lucros anuais e do outro essa mesma população sofre com problemas de saúde causados pela própria empresa. Dessa forma, ou o educador desenvolve uma educação a serviço do opressor, ou ele defende uma educação para a liberdade do oprimido.

Esse problema de ensinar ou de educar é fundamental e que, sem dúvida, relaciona-se ao que dizíamos antes: posições políticas bem determinadas em um mundo hierarquizado no qual os que detêm o poder detêm o saber, e ao professor a sociedade uma parte e do poder. Este é um dos caminhos de reprodução da sociedade (FREIRE, 2011.p. 67).

Paulo Freire afirma que não há como escapar do caráter político da educação, mesmo quando o educador diz ter uma prática neutra, apenas pedagógica e que não se envolve com questões políticas, esse já está assumindo uma posição política. A posição de manter as relações de poder ao invés de denunciar as suas contradições.

No tópico denominado “pesquisa” há, além do material de consulta, a indicação de leituras para os professores; sob o título de “mais dicas” sugere aos participantes dos cursos referenciais para o conhecimento teórico da temática do trabalho escravo, conforme abaixo:

MAIS DICAS

- VÍDEOS
- **APRISIONADOS POR PROMESSAS 2006,17 MIN)-DOCUMENTÁRIO** *produzido por Comissão Pastoral da Terra, Centro pela Justiça e o Direito Internacional e Witness.*
- **NAS TERRAS DO BEM-VIRÁ (2007, 110 MIN) – DOCUMENTÁRIO** *Direção de Alexandre Rampazzo.*
- **À SOMBRA DE UM DELÍRIO VERDE (2011, 30 MIN) – DOCUMENTÁRIO** *Direção de Na Baccaert, Cristiano Navarro e Nicolas Muñoz.*
- SITES
- Programa de rádio “Vozes da liberdade”:
www.reporterbrasil.org.br/vozes
- Agência de Notícias da Repórter Brasil: www.reporterbrasil.org.br
- Comissão Pastoral da Terra: www.cptnacional.org.br
- Organização Internacional do Trabalho: www.oit.org.br
- LIVROS
- **Vidas Roubadas – Escravidão e morte na Amazônia** *Binka Le Breton (Loyola, 2002).*
- **Pisando fora da Própria sombra – A escravidão por dívida no Brasil contemporâneo** *Ricardo Rezende (Civilização Brasileira, 2004).*



X Colóquio Internacional Paulo Freire

- **Atlas político-jurídico do trabalho escravo contemporâneo no Estado do Maranhão** *Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán (ÉTICA, 2011).*
- **Almanaque do alfabetizador MEC/OIT/ Repórter Brasil (2009).** (REPÓRTER BRASIL, 2012.p. 48).

A existência de um tópico como “pesquisa”, no livro didático, é o pressuposto de competência científica do professor e de possibilidade de conhecimento formal do mundo da parte do aluno. São atitudes necessárias. O reconhecimento do contexto de vida do aluno faz-se, sobretudo, a partir de uma compreensão crítica desse contexto, no que é fundamental, por exemplo, a habilidade de ler. Paulo Freire defende que a pesquisa deve ser uma prática cotidiana do professor, o professor deve se perceber como um pesquisador, deve sempre questionar, indagar constatar e pesquisar para conhecer o que ainda não conhece (FREIRE, 1996). O programa ENP pressupõe conhecimento teórico sobre o trabalho escravo da parte dos professores envolvidos no programa, para o que é imprescindível o processo de pesquisa.

A “rigoriedade metódica”, no horizonte da proposta do programa é fundamental para que se possam distinguir as questões relacionadas ao trabalho escravo, inclusive casos de trabalho escravo, de noções gerais fundadas no senso comum. Há no material de apoio didático disponibilizado pelo Repórter Brasil esforço para que o professor, pelo estudo do tema, possa desenvolver a competência e possa formar competências que sejam capazes de ler casos de trabalho escravo na prática cotidiana das pessoas objeto da formação, inclusive partindo da realidade de vida destes trabalhadores. No material de apoio, sob o título de “Mão na massa”, os organizadores do material formativo propõem atividades que, organizadas pelo educador, possam ajudar o aluno a relacionar o conceito de trabalho escravo com a vida prática.

Solicite aos alunos e alunas que escrevam um texto narrativo, como lição de casa, sobre a vida de um trabalhador que tenha sido explorado como mão de obra escrava. Se houver algum trabalhador na comunidade que tenha sido submetido ao trabalho escravo, você pode convidá-lo para dar um depoimento (REPÓRTER BRASIL, 2012.p.47).

A “rigoriedade metódica” não tem a ver com o tratamento que se dá ao objeto ou os conteúdos, aquilo que Freire chama de discurso bancário, mas com a relação que deve ser feita entre os conteúdos com o cotidiano, desenvolver conhecimento que estão conectados com o concreto (FREIRE, 1996). O livro do ENP discute as formas de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

**PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO**
20, 21 e 22 de setembro de 2018

escravização do trabalho a partir de textos e documentos. Nessa atividade, com a orientação do educador, o educando poderá identificar na sua realidade cotidiana as características do trabalho escravo. A atividade também procura objetivar o problema, condição necessária para o seu enfrentamento.

A “problematização” é outro elemento central da formação. Há duas estratégias no material formativo. No primeiro caso, há indagações que podem ser respondidas pelos alunos. A natureza dessas indagações é produzir uma reflexão sobre o cotidiano de vida e trabalho das pessoas participantes do processo formativo. Outra perspectiva é a utilização de iconografia que acompanhada de indagação ou não, também contribui para a constituição de um momento reflexivo sobre a temática. O objetivo é que os sujeitos possam reconhecer seus contextos de vida e de trabalho e que possa, mesmo quando ele próprio não é afetado, reconhecer os elementos práticos da escravidão contemporânea.

Ainda existe trabalho escravo no Brasil?(REPÓRTER BRASIL, 2012.p. 22).

PARA REFLETIR

- Quais são as principais características do trabalhador que pode ser escravizado?
- Pelo perfil dos trabalhadores, você consegue imaginar as condições em que vivem em seus locais de origem? (REPÓRTER BRASIL, 2012.p.23).

Na “problematização” deve-se sempre questionar e refletir sobre os temas tratados. Esses questionamentos vão ter como resultado uma relação dialógica entre educador e educando (FREIRE, 1996). A problematização é um dos princípios que Paulo Freire mais desenvolve na sua teoria, ele destaca a importância do educador em levantar indagações a respeito dos temas desenvolvidos na sala de aula. No primeiro questionamento, após tratar dos aspectos do conceito de trabalho escravo, o livro levanta o questionamento se ainda há no Brasil esse tipo de prática. Depois, no segundo questionamento o livro faz perguntas sobre o perfil das pessoas que são aliciadas para o trabalho escravo, oferecendo a possibilidade de educando e educador refletirem sobre a falta dos direitos humanos como uma das causas da continuação desse problema. A problematização só pode ser desenvolvida a partir uma relação dialógica entre educador e educando.

Paulo Freire considera que só há comunicação a partir do “diálogo” entre educador e educando, sendo que no diálogo: “O fundamental é que professor e alunos



X Colóquio Internacional Paulo Freire

saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996. p.86). ”

Sobre o assunto, ao problematizar o tema da escravidão contemporânea, o livro do ENP desenvolve atividades para estimular o diálogo entre educador-educando.

Faça algumas perguntas ao grupo: Trabalho escravo realmente existe hoje em dia? Vocês têm notícia de algo desse tipo? Onde já ouviram falar sobre possíveis casos? Esse passo de diálogo expõe os conhecimentos que o grupo já possui sobre trabalho escravo, permitindo, aliás, perceber se o fato está de alguma forma presente na realidade local. Também vai mostrar o que as pessoas pensam sobre o problema. Caso o grupo mostre incerteza ou desconfiança em relação à questão, com o desenrolar da atividade poderemos trabalhar com muitos elementos novos, até então desconhecidos, que deverão contribuir para um novo olhar (ONG REPÓRTER BRASIL, 2012. p.46).

Para Freire uma educação dialógica deve ser construída a partir de uma comunicação em que educador e aluno vão se educando juntos (FREIRE, 2005).

E por fim, tratemos do “tema gerador”, que é constituído daquilo que é mais importante a um grupo social. Aquilo que, por sua gravidade, ou por sua importância na vida social, dá sentido ao ato educativo. Nesse caso, a temática da escravidão contemporânea é um tema gerador. Trata-se de um assunto relacionado com a realidade dos educandos das escolas pública do Brasil. Ligados ao trabalho escravo, existem subtemas que podem constituir temas geradores, como a questão agrária, os problemas ambientais, a migração e o tráfico de pessoas. Estes temas, inclusive o do trabalho escravo, no âmbito da escola, podem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar, com os conteúdos curriculares. Sobre o conceito do tema gerador Paulo Freire (2011.p. 103) afirma:

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja, igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Para Freire, o tema gerador não é um estudo do sujeito como se fosse um objeto de pesquisa e muito menos para comprovação de alguma hipótese, mas a investigação profunda dos temas e assuntos que fazem parte da realidade do sujeito, para serem problematizados na sala de aula. Para isso, é necessário que educador participe da vida do educando, conheça o contexto da comunidade e principalmente dialogue com ele.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO
20, 21 e 22 de setembro de 2018

Considerações Finais

O trabalho escravo contemporâneo é um problema histórico e social que deve ser debatido. Em vista da variedade de situações de trabalho escravo, independente da região e do tipo de atividade, a educação parece ser uma das ferramentas para a superação desse problema que feriu os direitos humanos.

Reconhece-se aqui, que embora a educação seja ferramenta importante, não se trata de qualquer modelo de educação. A educação tradicional, aquela identificada por Paulo Freire como educação bancária não tem condições de contribuir com a superação do trabalho escravo, porque é autoritária e negligente. Freire (1997) reconhece que a educação sozinha não é a solução para todos os problemas sociais. “É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa (FREIRE, 1997. p.21).” Nesse sentido, à medida que a proposta do Programa Escravo, nem pensar apresentam-se como possibilidade de educação emancipadora, que reconhece nos indivíduos o potencial para a construção de saberes e o seu contexto como objeto desses saberes, bem como a importância da relação dialógica como possibilidade de reconhecimento entre os sujeitos do processo educativo, avalia-se que há aí uma possibilidade efetiva de enfrentamento do trabalho escravo contemporâneo com elementos da perspectiva freiriana de educação. A produção de conhecimento acerca desse tema possibilitará exercícios de conscientização e sensibilização, para que o problema do trabalho escravo contemporâneo ganhe mais visibilidade na sociedade.

Referências

- BALES, Kevin. **Gente descartável: a nova escravatura na economia global**. Lisboa: Caminho, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, v 22, Ed. 51, 2011.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 47ª Ed. Editora: Paz e terra, 2005.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 7ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Política e educação**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 1997.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. Cortez: Instituto Paulo Freire, Brasília, 1996.

**PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO**
20, 21 e 22 de setembro de 2018

REPÓRTER BRASIL, **Escravo, nem pensar**: uma abordagem sobre trabalho escravo contemporâneo na sala de aula e na comunidade. 2ªEd. São Paulo: Repórter Brasil, 2012.

_____. **Metodologia Escravo, nem pensar!** Uma experiência de formação continuada para professores. Disponível em: <http://www.escravonempensar.org.br/wp-content/uploads/2013/03/1.-metodologia.pdf>. acessado em 15/21/2017.

VENTURI, Toni. **Paulo Freire Contemporâneo**. Disponível em: www.tvescola.mec.gov.br em 22/10/2017.

AS LEIS INTRODUTÓRIAS DOS SABERES AFRODESCENDENTES E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Auxiliadora Maria Martins da Silva¹

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo analisar as leis antirracistas produzidas no estado brasileiro especialmente no que tange a educação. Constatamos uma efusiva produção de leis ligadas aos direitos humanos fundamentais da população negra em especial a lei 10.639/03 promulgada faz quinze anos enfrentando dificuldades de implementação inclusive no curso de pedagogia que forma os professores que vão atuar no chão da escola pública e privada e necessita construir os saberes africanos e afrodescendentes, libertando-se da opressão do conhecimento científico eurocêntrico.

Palavras-chaves: lei 10.639/03, opressão, educação libertadora.

INTRODUÇÃO

A legislação produzida num município, estado ou federação, acerca da educação vem substituir um costume antigo por um novo costume, o que torna essencial relacionar as práticas legislativas com as práticas pedagógicas produzidas, pós publicitação das novas leis, bem como com as relações sociais, econômicas, culturais e políticas mais amplas desenvolvidas na sociedade. Nesse sentido, se pode melhor compreender as leis educativas como um ordenamento jurídico característico do campo educativo, mas que guarda implicações com outros campos da vida social, de acordo com Thompson:

Pois “a lei” enquanto uma lógica de igualdade, sempre deve tentar transcender as desigualdades do poder de classe, ao qual é instrumentalmente atrelada para servi-lo. E “a lei” enquanto ideologia, a qual pretende reconciliar os interesses de todos os graus de homens, sempre deve entrar em conflito com o sectarismo ideológico de classe (THOMPSON, 1987, p. 360 – 361).

Na Inglaterra de Thompson, tornou-se necessário a ele o estudo da igualdade entre as classes, mas, no Brasil, as desigualdades são muito mais profundas, muito mais prementes, precisa-se de igualdade de classes, igualdade étnico-racial, igualdade educacional, enfim,

¹ Professora Adjunta da UFPE / CE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e coordenadora do GEPAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismo e Antirracismo na Educação.

torando-se necessárias as leis educacionais existentes, bem como, a promulgação e efetiva legitimação e o controle social para fazer valer a construção e a exercitação das políticas públicas étnico-raciais equitativas, nosso estudo, portanto, objetiva *realizar um breve histórico das leis municipais, estaduais e federais que apontam para efetivação da equidade e justiça étnico racial no Brasil.*

Paulo Freire (2000), em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, debate diferentes conceitos, entre eles, o conceito de mudança, constatando não haver “cultura nem história imóveis”. Observamos, conseqüentemente, que a construção de políticas públicas de referência para os povos afrodescendentes, no Brasil, que pudesse pautar a Educação das Relações Étnico-raciais nos currículos escolares, propostas pedagógicas e práticas de ensino, são uma reivindicação antiga do Movimento Negro Brasileiro desde o século XIX e intensificada nos anos 80 do século XX, principalmente, em função do advento do Centenário da Abolição, mas também devido, provavelmente, aos novos estudos e pesquisas realizados pelas academias internacionais e nacionais levando-nos a concordar com Thompson (1987, p. 358), ao asseverar que “as regras e categorias jurídicas contribuem para a auto definição ou senso de identidade dos homens”.

Acreditamos, com base nesse sentido defendido pelo autor, que estas discussões antigas do movimento negro, e que se aprofundam nesse início de século XXI na esteira da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban na África do Sul, em setembro de 2001, colaboram para que se busque o enfrentamento dos problemas ligados às relações étnico-raciais, culturais, religiosas entre os países presentes à conferência, bem como, no seio desses mesmos países, nos trazendo contribuições importantes na construção e na expressão de determinadas identidades pessoais, coletivas e profissionais dos/as educadores/as brasileiros/as, o que nos leva a corroborar Freire (1987, p. 30) ao assegurar que “Não haveria cultura ou história sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta”.

Pesquisas realizadas por vários acadêmicos/as comprovam a inserção diferenciada dos negros na educação brasileira e, corroboradas pelo IBGE(2010), serviram como importantes instrumentos nas mãos do MNU – Movimento Negro Unificado, do movimento social negro e outros setores da sociedade civil que puderam cobrar dos legisladores e gestores municipais, estaduais e da federação, ações e promulgação de leis visando à promoção do avanço nessa luta contra o racismo, a discriminação racial e promovendo a democratização do ensino ao

incorporar a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana aos diferentes níveis e modalidades da educação pública e privada (BRASIL, 2004).

A legislação nos Estados-Nação, deste modo, e na educação funciona como um mecanismo de controle externo sobre as instituições e sobre os indivíduos de uma sociedade, prescrevendo códigos normativos que possam favorecer a pacificação interna, a igualdade, a inclusão justa e os comportamentos compreendidos como civilizados. Sendo o racismo e a exclusão de grupos indesejáveis nas sociedades democráticas, criam-se leis que possam proporcionar mudanças nas relações desiguais e nas referências mútuas entre negros e brancos existentes nas figurações sociais anteriores de modo que haja um equilíbrio de poder como assegura Thompson (1987, p. 358): “As formas e a retórica da lei adquirem uma identidade distinta que, às vezes, inibem o poder e oferecem alguma proteção aos destituídos do poder”.

Nesse sentido, no campo da educação, os saberes ocidentais e eurocêntricos, nos últimos anos, por força de lei, têm passado a conviver com os saberes afrodescendentes, causando um desequilíbrio na sua hierarquia e poder social e educacional o que nos permite fazer um histórico das leis e prescrições que colaboram como bases introdutórias dos saberes afrodescendentes na Educação Brasileira, na ordem cronológica em que aparecem e da forma como incidem sobre os diferentes níveis e modalidades de ensino no país.

Nesse sentido, uma primeira questão a nos guiar consiste em saber *Quais são as leis brasileiras que buscam normatizar o ensino e a aprendizagem dos saberes africanos e afrodescendentes nos diferentes estados e municípios da federação*. Portanto, objetivamos fazer um levantamento e uma análise das leis e das prescrições que colaboraram na reelaboração do conceito de raça nos currículos escolares brasileiros, lançando as bases introdutórias dos saberes afrodescendentes, de modo a perceber se a retórica da Educação das relações étnico-raciais contida nas leis tem encontrado eco nos costumes das pessoas e instituições educativas, especialmente, na ordem cronológica em que aparecem.

REFERENCIAL TEÓRICO - METODOLÓGICO

Consideramos as leis extremamente importantes enquanto uma conquista que garante a retenção e o exercício dos direitos dos indivíduos em sociedade, contudo, a existência delas não garante, por si só, a transformação das relações de poder e a dinâmica da manutenção dos privilégios de determinados países, sociedades, grupos humanos e indivíduos que historicamente mantiveram relações sociais de dominação dos brancos sobre os negros, não de igualdade, desde os tempos coloniais, nesse sentido defendemos com Freire que:

Com efeito, a Europa forjou grande parte de sua identidade moderna á custa dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como o mais civilizado e do africano como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, ahistórico e assim por diante (FREIRE, 2011, p.43).

O que vem sendo mudado com a introdução de leis internacionais e nacionais que buscam o combate ao racismo e o estabelecimento do respeito aos direitos humanos da população negra que integra o Estado – nação brasileiro.

1.1 Leis internacionais e nacionais que colaboraram para a introdução dos saberes afrodescendentes e do conceito de etnia negra na educação brasileira

Internacionalmente,

1. Declaração Universal dos Direitos Humanos – Organização das Nações Unidas (ONU) – 1948, no seu Artigo 2 declara que: “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, (...) ou qualquer outra condição”.

O conceito de raça está incorporado à Declaração Universal dos Direitos Humanos que coloca fronteiras éticas às relações entre todos os povos do mundo, no entanto, não impediu que as leis racistas dos EUA só viessem a começar a ser desmontadas no final dos anos 1960 após inúmeros episódios de violência extrema dos brancos contra os negros e de fortes movimentos de resistência e multiculturais, nem impediu a existência do Apartheid na África do Sul e as atrocidades cometidas contra quem se insurgia contra esses regimes de segregação racial.

Nacionalmente,

1. A Carta Magna do Brasil, a Constituição Brasileira de 1988, no seu Artigo 5: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Dados atualizados no que diz respeito à educação das crianças de sete a catorze anos nos dizem que temos 97% delas sendo atendidas nas escolas públicas, 80% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão estudando, mas apenas 30% dos jovens de 18 a 24 anos estão na escola, sendo que 71% destes estão no ensino fundamental e médio e 12,1% em cursos de graduação. No Ensino Superior, prevalece o elitismo e a exclusão; por exemplo, podemos constatar que

houve expansão universitária, mas 74,1% dessas matrículas pertencem às faculdades particulares e 25,9% às universidades públicas. Os brancos no Ensino Superior somam 72,9% e 3,6% (INEP, 2004). Observa-se um funil educativo onde o ensino das crianças encontra-se quase que totalmente universalizado, enquanto o ensino médio para os jovens e o Ensino Superior para os jovens e os adultos não apresentam rendimentos satisfatórios, apontando falhas na proclamada igualdade legal.

2. A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, no seu inciso I, diz respeito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

As leis acima explicitadas expressam mudanças na estrutura social internacional e nacional, apontando para tratamento igualitário para todos os indivíduos das figurações sociais, no entanto, observamos que esses discursos oficiais, um com mais de sessenta anos e o outro com mais de vinte anos, se traduzem em mudanças sociais muito sutis, haja vista as condições de penúria e desigualdade de poder em que vivem as populações negras de vários países da África e de outros países onde os negros e as negras para lá foram levados na condição de escravizados.

Em 22 de agosto de 1988, cria-se a FCP - Fundação Cultural Palmares, pela Lei nº. 7.668. Esse órgão é uma entidade pública que passa a funcionar vinculada ao MINC - Ministério da Cultura, e teve o seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº. 418, de 10.01.92. Tem importante significado para o movimento negro em prol da educação das relações étnico-raciais, uma vez que tem como sua principal função formular e implantar políticas públicas que objetivem a potencialização e a participação da população negra brasileira no processo de desenvolvimento, a partir de sua história e cultura.

As leis nos estados da Federação - Um forte exemplo

1. Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989:

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

IV - promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1ª, 2ª e 3ª graus.

Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (Constituição do Estado da Bahia *apud* SILVA JUNIOR, 1998, p. 106-107).

O Estado da Bahia mostra aqui um pioneirismo ao fazer referência à religião afro-brasileira historicamente discriminada e vítima de extrema intolerância religiosa como ocorreu em Alagoas por ocasião do fato histórico “O quebra de Xangô” em 1812 e mais recentemente, nos anos 60-70, em Olinda e Recife, com o fechamento de terreiros de

Umbanda e Candomblé e a exigência de alvará de funcionamento para que uma prática religiosa pudesse ser exercida, o que não ocorreu com as outras religiões. O pioneirismo da Bahia talvez venha possibilitando aos outros estados e municípios da federação um modelo diferenciado no trato da educação considerando as contribuições da população negra.

É importante salientar também que essa constituição baiana abarca os três níveis de ensino, percebendo ser fundamental intervir no terceiro grau considerando que na universidade formam-se formadores que logo estarão atuando na formação das crianças, jovens e adultos que acessam o primeiro e o segundo grau. Incluir também uma preocupação com a educação militar pode colaborar na reeducação do tipo e da qualidade de visão e abordagem dos indivíduos negros, carregados de relatos de despreparo, desmando e inclusive extermínio deliberado dessa população por milícias fardadas, esquadrões da morte, investidas policiais bárbaras em locais de vida e de lazer de maioria negra, favelas, invasões urbanas.

Segue, abaixo, uma lei federal visando à reestruturação dos sistemas de ensino público e privado para introdução da educação das relações étnico-raciais num âmbito social mais amplo onde observamos que não há referência ao conceito de etnia negra. Os relatores, os legisladores ou grupos responsáveis pela formulação e promulgação das leis brasileiras usam, com frequência, nesse período, o conceito de afro-brasileiros e/ou raça negra, e/ou negros.

1. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003².

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro - Brasileira.

§ 1º - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirão estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL D. O., 2003).

Esse conjunto de leis, sendo promulgadas em diferentes épocas do Século XX e no início do século XXI, visando à implementação do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, demonstra um processo civilizador em curso

² Nesse mesmo ano, em 21 de março a medida provisória nº 111, transformada em lei em 23 de maio (Lei nº. 10.678), criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, da Presidência da República. E em 20 de novembro de 2003, o Decreto nº. 4.887 instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 485).



operando deslocamentos e mudanças no trato com as ações educativas efetivas evidenciando que a estrutura política e as redes de interdependência tecidas pelos movimentos sociais negros, têm contribuído para o avanço no combate ao racismo e a uma maior participação na vida social e educacional dos indivíduos com pertencimento étnico-racial negro, demonstrando o lugar da educação para a civilização, uma vez que a educação confere empoderamento àqueles e àquelas que a detêm, o que nos levar a pensar com Freire a necessidade de uma:

Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta Pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2011, p.43).

A Lei Federal nº 10.639/03, promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, depois das leis municipais e estaduais, é demarcatória da civilização que, segundo Elias (1993, p. 123), “pode ser entendida como uma mudança no controle das paixões e conduta, a qual guarda estreita relação com entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas”.

Dessa forma, essa lei não se configurou numa imposição autoritária de governo, mas num atendimento às reivindicações históricas da sociedade, um olhar sobre o que já estava acontecendo nos estados e municípios e, em particular, atendimento às demandas do movimento social negro organizado.

Desse modo, discutir a lei nº 10.639/03 nos leva a entender que a construção do futuro da nação brasileira não pode prescindir do conhecimento do seu passado e a história do passado do Brasil que foi contada até hoje omitiu a contribuição dos povos africanos e de seus descendentes na construção do país, dando-nos, como consequência, uma imagem negativa do negro, e por extensão, da sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

No que diz respeito às sanções por não cumprimento de leis, é usual o desprezo e o desrespeito às leis brasileiras que não funcionam com o mesmo peso para ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres, o que torna necessários a mobilização e o debate envolvendo os educadores e as organizações da sociedade civil para que essa lei e outras mais recentes possam, de fato, serem cumpridas pelo poder executivo das esferas federal, estadual e municipal (BRASIL, 2004). O que remonta à necessidade de nos descobirmos sendo oprimidos, por séculos e precisando lutar por nossa libertação, de acordo com Freire:

Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam

a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (FREIRE, 2011, p.43).

A lei nº 10.639, nesse sentido, constituiu-se numa alteração à lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, com apenas três artigos, o 26-A, o 79-A e o 79-B, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação, cumprindo o estabelecido na Constituição Federal de 1988, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente e em consonância com o Plano Nacional de Educação, dispositivos legais que “asseguram igualdade de condições de vida e de cidadania, direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros” (BRASIL, 2004).

A abrangência de lei nº 10.639/03 contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É importante salientar que a História da África sempre nos foi apresentada de forma secundária tanto nas escolas quanto nas academias. Nosso saber limita-se às informações veiculadas pela mídia: catástrofes, miséria, epidemias, guerra e muita fome. Desse modo, entendemos que a dimensão da pluralidade étnica brasileira, nas práticas pedagógicas, antes de fora da escola, irá se refletir nos currículos e nessas práticas com a adesão das Universidades Brasileiras à abordagem desses conteúdos nas diversas disciplinas pedagógicas e de formação de professores/as.

Desse modo, em educação, temos pedagogias, metodologias, teorias das relações étnico-raciais por construir e, para isso, necessitaremos considerar as experiências exitosas de professores e de escolas ainda isoladas, mas podendo tornar-se experiências de políticas públicas de promoção da igualdade racial na educação como sugerem os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 32):

[...] para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por emigrantes de diferentes países. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido a escola deve ser lugar de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

Considerando que essa lei 10.639/03 debutou, ou seja, completou 15 anos, como professora do CE - Centro de Educação da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, lecionando a

disciplina Teoria Curricular, apliquei um estudo dirigido, numa turma do terceiro período de Pedagogia para levantar a aplicabilidade da lei no CE - Centro de Educação, para estudo da cartilha das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, uma vez que ali estão sendo formados/as os/as professores/as que irão aplicar a referida lei, nas escolas ao realizar os estágios obrigatórios e ao concluírem o curso, como profissionais habilitadas ao ensino – aprendizagem no Ensino Fundamental, a saber:

DISCIPLINA: Teoria Curricular

PROFESSORA: Auxiliadora Martins

TURMA: Pedagogia / Noite

ESTUDO DIRIGIDO(grupo de, no máximo, 05 pessoas)

1) Identifique e cite quais são os documentos que compõem a cartilha estudada.

2) Quais são os principais conceitos veiculados pela cartilha?

3) Quais os princípios da Educação das Relações Étnico raciais?

4) O que a UFPE, seu curso de Pedagogia e as disciplinas que você estuda têm feito

no sentido da implementação dessa lei e diretrizes?

5) Proponha uma atividade/ação/evento educativo que demonstre a busca pela implementação dessa lei/diretrizes.

Respostas ilustrativas de 1 grupo de 3 estudantes:

Estudo Dirigido

1. Identifique e cite quais são os documentos que compõem a cartilha estudada.

Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854

Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1978

Constituição de 1988

Lei nº 10.639/03 – MEC

LDB: 9.394/96

LDB: 10.639/2003

LDB: Inciso III do art. 1º, Inciso IV do art. 3º, Inciso II do art. 4º e Inciso VIII do art. 4º

ECA: 8.096, de 13 de junho de 1990

PNE: 10.172, de 9 de janeiro de 2001

Constituição Federal: art. 205

Constituição Federal: art. 3º-IV

Lei nº 9.394/96 – art. 26-A

Decreto 4.428, de 13 de maio de 2002

Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997

Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995

CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004

2. Quais são os principais conceitos veiculados pela cartilha?

Valorização da cultura afro-brasileira e africana; inclusão social; democratização da educação; educação e cidadania para todos.

3. Quais os princípios da Educação das Relações Étnico-raciais?

Trocas de conhecimento, quebra de desconfianças, aprendizagem entre brancos e negros, com o intuito de construir uma sociedade mais justa e igualitária, livre de desigualdades sociais e raciais.

4. O que a UFPE, seu curso de Pedagogia e as disciplinas que você estuda têm feito no sentido da implementação dessa lei e diretrizes?

Em algumas disciplinas o debate é aberto. É discutida a importância da cultura afro-brasileira para o nosso país e tornam possível uma maior compreensão acerca desse tema. Podemos destacar também as atividades que acontecem no espaço físico do Centro de Educação que refletem a cultura afro através de apresentações, palestras, rodas de diálogos, danças culturais e até mesmo dentro do ambiente tradicional que é a sala de aula um assunto que mesmo antigo ainda se encontra muito presente na sociedade. De maneira geral, temos a visão de que o curso de Pedagogia na UFPE tem foco em combater as desigualdades raciais e sociais do Brasil, conseguimos perceber isso através de conteúdos e discursos provenientes de alguns discentes. Mas, ainda é perceptível pela maioria dos docentes um preconceito enraizado que partem de sua própria posição para falar sobre tal assunto, visto que é uma discussão bastante polêmica mas que também tem a necessidade de ser reforçada sempre que possível.

5. Proponha uma atividade/ação/evento educativo que demonstre a busca pela implementação dessa lei/diretrizes.

Se faz necessária a realização de um projeto, começando pelos discentes, onde enfrentar questões relacionadas a valores e atitudes não é simples, pois envolve o trabalho com as regras do convívio dentro desse ambiente e a articulação de muitas atividades. É importante desencadear ações e reuniões com professores e alunos, redefinir conteúdos curriculares para explorar na sala de aula e estabelecer formas concretas para lidar com as questões (regras, registros e conversas entre partes envolvidas em conflitos) dentro e fora do espaço universitário. Também é preciso levar esse assunto para ser discutidos nas escolas de redes públicas, privadas e municipais de uma forma dinâmica para que desde cedo o público infantil possa usufruir do conhecimento sobre a história desses povos e construir um pensamento diferente para quebrar esse preconceito, tendo se possível, o apoio da instituição escolar e dos familiares. Tudo isso para construir um ambiente de conscientização sobre os malefícios causados pela discriminação. É essencial fazer de diversos espaços, ambientes amplos no qual as questões étnico-raciais não sejam tratadas de forma impune e onde sejam realizadas semanalmente ou sempre que possível, rodas de conversas ou depoimentos de várias pessoas para obter um maior entendimento.

As 3 estudantes não fazem referência à existência de uma disciplina obrigatória, dentro as 54 do curso de Pedagogia que trate da Educação das Relações étnico – raciais. Causa espanto, uma vez que, fica complicado ensinar, nas escolas de Ensino Fundamental, aquilo que não foi aprendido no curso de Pedagogia. Esse fato demonstra que, uma instituição federal, descumpra uma lei federal promulgada faz 15 anos. As estudantes responderam de forma errônea a 1ª, 2ª e 3ª questão de acordo com o que está escrito nas Diretrizes Curriculares, contudo, fazem um bom esforço de contribuição ao Centro de Educação e seus professores/as propondo atividades inovadoras que podem e devem ser desenvolvidas, contudo, considero

uma lei e suas diretrizes implementadas quando ela consta na Proposta Curricular do Curso em questão, sendo conhecida e vivenciada por docentes e discentes e, não parece ser o caso. O que nos leva a voltar a afirmar com Freire:

Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (FREIRE, 2011, p.43).

As funções exercidas pelos negros nessa sociedade brasileira, em sua maioria, foram as funções subalternas. A educação que foi destinada aos negros, ao longo dos séculos, foi a educação do *dominador/opressor*: antes da abolição as aprendizagens ocorriam na base das chicotadas para aprender a não fugir, não errar, a ser obediente e subserviente. No pós-abolição, aprende-se a cultivar o branco e o conhecimento de matriz eurocêntrica, uma vez que os saberes de matriz africana estavam de fora das escolas e da educação brasileira, causando profundas desigualdades étnico-raciais sociais e educativas que as legislações vêm paulatinamente tentando desmontar, incorporando, nesses novos textos jurídicos, as reivindicações seculares do movimento social negro por igualdade na educação e em todos os setores da vida nacional.

CONSIDERAÇÕES

Toda uma legislação produzida, ao longo do século XX e no início do século XXI existentes e operantes na sociedade brasileira são indicativos de mudanças tanto nos costumes dessa mesma sociedade quanto no comportamento dos indivíduos que precisarão reorientar suas vidas e concepções no sentido de ajustar-se a esses novos modos de ser, de se comportar e de pensar para convívio na sociedade que se reconhece discriminatória e se compromete por força de lei a ser igualitária e democrática, fruto não apenas das iniciativas dos governos de esquerda, bem como, do campo de poder do Estado mas também, pelo controle social do movimento social negro.

Essas mudanças sociogenéticas e psicogenéticas observadas nesse processo de análise do surgimento de leis antirracistas e na observação do surgimento de toda uma legislação voltada à introdução dos saberes africanos e afrodescendentes e à implementação da igualdade étnico-racial, têm como membros estimuladores, atores e setores do movimento social negro e, em especial, do Movimento Negro Unificado que, ao longo dos anos, vem tornando explícitas as desigualdades étnico-raciais existentes, atestadas por inúmeras

estatísticas divulgadas pelo próprio Estado, bem como, o racismo institucional, de modo a fazer governos, instituições e indivíduos repensarem suas práticas, sendo a educação um campo considerado central no processo de emancipação³ da população negra brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: www.senado.gov.br.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Formação do Estado e civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SILVA JÚNIOR, H. Notas sobre Direito e Raça. **Revista do CEERT**, São Paulo, v.1, nov. 1998.

THOMPSON, E. Paul. **A formação da classe trabalhadora inglesa**. V. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

³ Nilma Lino Gomes (2007) define emancipação como uma transformação social e cultural, como libertação do ser humano; esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, com todas as tensões e contradições próprias desse processo, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República (GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



ATITUDES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS NA SALA DE AULA PARA HUMANIZAÇÃO DO/A ESTUDANTE

REZENDE, Enivalda¹

Neste trabalho, identificamos atitudes de professores e professoras na sala de aula que contribuem para a humanização dos/as estudantes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem etnográfica desenvolvida na rede municipal de Recife. Identificamos as atitudes éticas e suas implicações para o processo pedagógico. Os resultados indicam que atitudes éticas facilitam o processo pedagógico e que professores e professoras demonstram não perceber a dimensão e significado das atitudes pedagógicas, manifestas na sala de aula e suas implicações para a formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Atitudes pedagógicas. Prática Pedagógica. Humanização

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre de estudo sobre as atitudes pedagógicas de professores na sala de aula, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação. Procuramos, mediante estudo etnográfico, identificar e discutir as principais atitudes assumidas por professores no cotidiano da sala de aula de uma escola pública da cidade de Recife.

Atitude é um conceito recorrente no debate acerca das questões humanas. Edwards (1983, p. 245) afirma: “Os indivíduos possuem complexos padrões de sistemas de atitudes que são únicos em cada um”. São construídas durante o seu processo de socialização². Aparecem em atendimento a certas funções e solicitações do meio

¹ Professora da Rede Municipal do Recife/doutora em Educação. email: enivaldarezende@hotmail.com

² É o processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem. Este processo constitui o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações. A socialização não é uma espécie de “programa cultural”, em que a criança absorve de forma passiva as influências com as quais entra em contato. Até os recém-nascidos têm necessidades que afetam o comportamento daqueles que são responsáveis por tratar deles: as crianças são, seres ativos. A socialização liga as diferentes gerações entre si. (GIDDENS, 2004, p. 27)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



cultural que vão caracterizando indivíduos e grupos humanos. Surgem e mantêm-se na interação que o indivíduo estabelece com os que o rodeiam, possuem caráter adaptativo, não é algo definido, estável e inalterável. A educação e a persuasão são alguns dos fatores que contribuem para uma mudança de atitude.

Autores como Braghirolli (1985) e Rodrigues (1999) que refletiram sobre componentes da atitude destacam os elementos cognitivo, afetivo e comportamental como a ela integrados e intimamente interligados. O elemento cognitivo refere-se aos pensamentos que a pessoa elabora em relação ao objeto social; afetivo diz respeito aos sentimentos para com um objeto social e o comportamental exprime a prontidão para se comportar de determinada forma em relação ao objeto social.

Para Rodrigues (2005, p. 61): “apesar de não haver correspondência perfeita entre atitude e comportamento, não há dúvida de que o conhecimento das atitudes de uma pessoa nos permite antecipar, com relativa probabilidade de acerto, os comportamentos que ela exibirá”. Segundo este autor, o comportamento das pessoas tem uma relação lógica com as suas atitudes. Ao assumirmos uma posição favorável ou desfavorável diante de um objeto, pessoas ou acontecimentos, estamos manifestando atitudes; isto impõe uma interação ativa com o mundo físico, social e cultural de que fazemos parte. Assim, nossas atitudes têm alcance na percepção e juízo que constituímos em relação às pessoas e as coisas, influenciando de certo modo o nosso agir e reagir a elas. Conforme Zabalza (2000, p. 29):

As sociedades tendem a manter certo controle sobre os comportamentos dos seus cidadãos e, nesse sentido, tendem a privilegiar certos tipos de atuações e a eliminar outras. Nesse papel conformador de atitudes, a escola desempenha um papel limitado, mas fundamental.

Reconhecemos que pesquisar sobre atitudes na área de educação é desafiador e complexo. Contudo, admitimos que o estudo das atitudes dos docentes frente aos discentes no contexto da sala de aula auxilia na compreensão das relações que se estabelecem e se criam no interior desse espaço; permite entender melhor a maneira como professores atuam pedagogicamente.

Ao analisarmos atitudes pedagógicas dos professores na sala de aula, situamos nosso estudo no âmbito da Psicologia Social, uma vez que não localizamos no campo da Pedagogia estudos que se debruçassem sobre as atitudes pedagógicas. Neste artigo,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



tratamos inicialmente sobre as atitudes no panorama da Psicologia, em seguida trazemos uma discussão das atitudes em interlocução com a Educação. Na concepção de Souza (2007, p. 18), “Compete a Pedagogia, auxiliada por outras ciências da educação³ garantir as argumentações para que a educação não se desvie de seus horizontes, que é a transformação do existente na busca da humanização”.

Na literatura há inúmeras definições de atitudes, o que revela a falta de consenso e complexidade do tema. Há numerosas acepções e termos aos quais estão associados à ideia de atitude. Na perspectiva de uma melhor compreensão do conceito, tomaremos algumas das definições elaboradas, em diferentes momentos históricos por estudiosos do assunto; recolhidas por Zabalza (2000, p. 24). A seleção feita por este autor ajuda-nos na construção de uma concepção para o nosso objeto de estudo: atitudes pedagógicas em sala de aula.

Na proposição de Thurstone (1931 apud ZABALZA, 2000, p. 24) “atitude é a soma das inclinações, sentimentos, prejuízos, obliquidades, ideias preconcebidas, medos, ameaças e convicções acerca de um determinado assunto”. Essa caracterização contrasta com a dos autores Krech e Crutchfield (1948, apud ZABALZA, 2000, p. 24) para os quais atitude “é um sistema estável de avaliações positivas ou negativas, sentimentos, emoções e tendências de ações favoráveis ou desfavoráveis no que se refere a objetos sociais”. Não estamos mais diante de inclinações, sentimentos, prejuízos, mas de um sistema que resulta de avaliações. Por isso, se torna “uma forma de ver algo com agrado ou desagrado”. Por outro lado, Newcombe (1951 apud ZABALA, 2000, p. 24), afirma que atitude resulta de “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de uma carga afetiva a favor ou contra um objeto social definido que prepara para uma ação coerente com as cognições e afetos relativos ao dito objeto”. Essa organização duradoura de crenças e cognições se transforma, segundo Anderson em (1981 apud ZABALZA, 2000, p. 24), “uma emoção moderadamente intensa que predispõe ou prepara um indivíduo para que reaja

³ Sociologia da Educação, a História da Educação, a Filosofia, da Educação, a Biologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Política da Educação. (SOUZA, 2007, P. 18).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



coerentemente, de um modo favorável ou desfavorável, a se ver confrontado com um objeto determinado”. Constitui “uma tendência para se comportar de uma forma consistente e persistente perante determinadas situações, objetos, sucessos ou pessoas” (Coll 1987 apud ZABALZA, 2000, p. 24). Por isso.

É uma predisposição interior da pessoa, que se manifesta através de reações emotivas moderadas que são adotadas cada vez que uma pessoa está na presença de um objeto (ou de uma ideia ou de uma atividade). Estas reações levam-na a aproximar-se ou afastar-se deste objeto. (MORISSETTE, 1989 apud ZABALZA, 2000 p. 24).

Embora não seja possível apresentar um único conceito de atitude há uma constante quando se refere ao termo: atitude é uma predisposição judicante para responder. Ela salienta um pró ou contra para um determinado objeto, ou seja, a atitude possui um componente avaliativo. Podemos assim dizer que constitui um sistema estável de avaliações, modo de ver algo.

Com base nos conceitos aqui resenhados e confrontando-os com a Pedagogia da Autonomia proposta por Freire (1996), construímos uma tipologia de atitudes pedagógicas que nos ajudou a compreendê-las e interpretá-las. Assim, categorizamos as atitudes pedagógicas como: **éticas, autoritárias e indiferentes**. Essa categorização foi de fundamental importância para o nosso olhar etnográfico sobre a sala de aula. Neste trabalho, enfatizamos apenas as atitudes éticas, atitudes que contribuem para a humanização do/a estudante.

Conforme Chauí (1995, p. 345): “ética e moral referem-se ao conjunto de costumes tradicionais de uma sociedade e que, como tais, são considerados valores e obrigações para a conduta de seus membros”. A atitude ética manifesta-se em sala de aula através da autoridade do docente, respeito para com os estudantes; relação fundada no diálogo; coerência entre discurso e prática do professor. Essas manifestações ou posições de maneira geral estão imbricadas e contribuem de modo decisivo para construção da humanidade dos educandos.

A autoridade docente se revela na liderança, no modo disciplinado como os docentes orientam seus alunos, no respeito à sua liberdade, viabilizando a construção da sua humanidade. Conforme Freire (1996), a educação não se faz sem autoridade, pois o educando precisa do referencial do educador, a fim de ter base para a construção do seu.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O professor que assume uma atitude ética é capaz de assumir sua autoridade sem autoritarismo, isto é, a autoridade do professor garante a possibilidade de que suas orientações sejam ouvidas, discutidas e acatadas pelo grupo.

O diálogo e respeito do professor para com os alunos é, também, revelador de uma atitude ética. É na relação dialógica que se constitui a educação humanizadora e corporifica a atitude ética. Para Freire (1996) o diálogo é elemento chave da prática pedagógica democrática. Freire advoga que o respeito é um imperativo ético e não um favor. Outra forma de manifestação da atitude ética do professor em seu fazer pedagógico é a coerência, ou seja, sintonia entre o seu discurso e a sua prática.

Decorrente do que acima apresentamos, podemos desdobrar a atitude ética do educador em sua capacidade de: demonstrar competência técnica para ensinar, comunicar-se com amabilidade com os alunos, empenhar-se constantemente para manter a unidade do grupo classe, usar de critérios construtivos para avaliação, entre outras.

A categorização das atitudes pedagógicas, apresentada nos limites deste texto, constituiu-se como valioso suporte para identificar e interpretar as ações do professor no interior da sala de aula. Explicitar, previamente, essas atitudes e como elas se manifestaram entre os docentes, nos leva a reafirmar que a teoria não emerge dos dados, mas os dados são construídos pelo pesquisador, a partir de seus referenciais teóricos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Dada a natureza do nosso objeto de estudo, optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que nela os sujeitos de estudo são “gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (MINAYO, 2000, p. 22). Assim, elegemos a etnografia como abordagem de pesquisa. Conforme André (2004), etnografia significa “descrição cultural”. Constitui-se num relato escrito de maneira minuciosa de dados coletados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas, os comportamentos e atitudes de um grupo social.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Como é comum nos estudos de etnografia a observação se constituiu o principal procedimento de nossa pesquisa. Nosso campo empírico foi uma escola da rede pública municipal da cidade de Recife - PE. Na ocasião da pesquisa, funcionava em três turnos e atendia a 1.260 (mil e duzentos) estudantes, distribuídos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, provenientes de camadas periféricas da cidade. O campo de pesquisa foi definido com base no fator investimento na qualificação do quadro docente, preponderante nessa rede, no período em que desenvolvemos a pesquisa. Admitíamos que o processo formativo pudesse interferir para a construção de atitudes pedagógicas dos docentes. Também optamos por esta escola porque desejávamos observar as práticas dos docentes em turmas iniciais e finais do ensino fundamental, o que não tem sido comum a escolas municipais.

Os sujeitos de nossa pesquisa foram duas turmas de 1º e 3º ciclo e seus 09 (nove) professores. Eles constituíam um grupo com idade média de 33 anos e uma média de 9 anos de exercício profissional. Todos eram pós-graduados e a sua maioria (70%) era do sexo feminino. O nosso objeto de pesquisa demandava o contato direto com os sujeitos de pesquisa, uma vez que as atitudes se manifestam no cotidiano, nas relações dos sujeitos. Assim, observação participante com registro em diário etnográfico.

Observamos o cotidiano dos nove (09) professores durante cinco meses, em dias contínuos, contabilizando um total de 640 horas. O trabalho foi desenvolvido em duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma do 1º ano do 2º ciclo e outra do 1º ano do 3º ciclo. No diário etnográfico registramos:

com detalhes nossas ações e as ações dos sujeitos com quem interagimos [...]; fatos marcantes (descobertas, incidentes significativos, encontros, reuniões, reflexões, leituras, conflitos, problemas enfrentados, etc.)” Também registramos atividades rotineiras, eventos corriqueiros, ações e detalhes que vemos sempre, “mas sem muito notar ou levar em conta o significado que pode ter em relação ao objeto de estudo [...]. (EL HAMMOUTI, 1999 apud SOUZA, 1999, p. 16-17).

Os registros do diário de campo foram organizados e interpretados com apoio da análise de conteúdo. Com este recurso, encontramos significados nos ditos e escritos da prática docente. Organizamos as informações relacionando as diversas situações



observadas à tipologia das atitudes pedagógicas construída no referencial teórico. Inicialmente, selecionamos as atitudes manifestas pelos professores, registradas em nosso diário etnográfico. Em seguida relacionamos as mais recorrentes, depois as dimensões de atitudes evidenciadas foram agrupadas conforme a tipologia construída. Organizamos a análise das informações por atitudes pedagógicas: éticas, autoritárias e indiferentes.

3. RESULTADOS

Com base na análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (204) categorizamos e discutimos as atitudes pedagógicas dos docentes conforme a tipologia apresentada, qual seja, atitudes éticas, autoritárias e indiferentes. Trata-se de um estudo amplo, no qual utilizamos a observação participante instrumento de coleta de dados. No âmbito deste trabalho, enfocaremos as atitudes éticas, com base na tipologia de atitudes éticas elaborada.

Consideramos como manifestações de atitude ética na prática docente de professores: *a assiduidade e pontualidade às aulas; organização prévia da sala e dos recursos didáticos; recepção e acolhida dos alunos para a aula; construção coletiva do conhecimento e exercício da escuta e dialogicidade*. Essas dimensões que identificamos como partes da atitude ética, não podem ser vistas de maneira isolada, mas interdependentes, pois estão imbricadas nas práticas que buscam os processos de humanização.

No que se refere à *assiduidade e pontualidade às aulas* constatamos que professores assíduos e pontuais possibilitavam uma melhor qualidade na construção e apropriação do conhecimento pelos alunos. Professores com essas características mostravam-se mais empenhados na elaboração do planejamento das aulas, na proposição de atividades mais criativas (sempre sintonizadas com o tempo), provocavam mais o interesse do aluno. Esse modo de conduzir o processo permitia um maior envolvimento e participação.

A falta de respeito ao tempo pedagógico dos educandos decorrente da ausência e atrasos de alguns docentes às aulas, além de tumultuar o ambiente, deixava as relações



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



tensas, como ilustra o “diálogo” de entre P5⁴ e a turma do 1º ano do 3º ciclo, após uma alteração de horário.

Prestem atenção! Eu saio já da sala, eu estou fazendo um favor a vocês, esse não é o meu horário aqui. (Fala P5 com o dedo em riste e os olhos sobressaltados).

- Oxente professora! A gente pediu pra senhora vim? Veio porque quis. A gente já ia embora. (Fala o aluno E).
- Cale a boca, você não quer nada E, não sei o que você vem fazer na escola.
- Quero mesmo não, era bem melhor a gente ir embora.
- Eu subi a aula porque a coordenadora pediu, mas eu já me arrependi. Deus me livre! Ou ficam calados ou eu saio da sala.

Ao chegar atrasado para a aula, o professor levava boa parte do tempo buscando estabelecer um clima favorável para iniciar o trabalho, chamando atenção dos alunos.

Nesse sentido, Vasconcellos (2000, p. 27) baseado em pesquisa afirma:

Grande parte do tempo da aula é usado pelo professor para articular “estratégias de sobrevivência” (artifícios que o professor recorre para tentar dar conta da tarefa educativa: chamar atenção de alunos, dar “sermão” na classe, elogiar a turma para ver se os “ganha” para o trabalho, fazer trabalho de grupo para “ocupar” os alunos e poder “respirar um pouco, pedir para prestar atenção, ameaçar, gritar, pedir silêncio, etc.”) ao invés de estar interagindo construtivamente com o conhecimento e com os alunos.

Os docentes que buscavam respeitar o horário das aulas evitavam transtornos para com a organização e funcionamento da escola e impediam a indisciplina nas turmas que observamos. Percebemos que os maiores problemas disciplinares, desavenças e agressões físicas entre os alunos ocorriam nas aulas de professores que chegavam atrasados ou faltavam aulas com frequência.

A atitude ética também se revelou no modo de *organização prévia da sala de aula*. Observamos que os professores ao organizarem antecipadamente a sala contribuíam para que as aulas transcorressem com mais tranquilidade. Alguns problemas disciplinares eram evitados, eles não interrompiam o andamento normal das aulas ou, por exemplo, se afastavam do recinto da sala de aula para providenciar carteiras ou materiais didáticos a serem usados nas aulas. A respeito da organização

⁴ Codificamos os participantes desta pesquisa utilizando um P maiúsculo que abrevia a palavra professor seguida do nº de ordem dos protocolos das entrevistas que realizamos com esses profissionais.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



prévia da sala de aula e dos materiais didáticos para aula convém citar o que foi dito por P-1:

Eu não sei dar aula sem que a sala esteja em ordem, se não organizo tudo com antecedência fico perdido, perco o controle da situação, me estresso. Quando acontece de eu me atrasar, é um horror! Não dá tempo para organizar as carteiras e os alunos como gosto. Organizar tudo entende? Eu planejo as aulas no final de semana, anoto no meu diário tudo que vou fazer e precisar. Quando termina a aula do dia eu já deixo as coisas organizadas no armário para o outro dia, é só conferir enquanto os alunos conversam um pouquinho, depois eu começo a aula em paz.

Podemos identificar como atitude ética o cuidado do professor em receber e acolher os alunos à porta da sala de aula. Constatamos que aqueles costumeiros em receber os alunos de maneira tranquila e alegre, estabeleciam um clima favorável à interação e aprendizagem. Essa atitude contribuía para criar ou fortalecer laços afetivos entre docente e discentes. A esse respeito P1 afirmou:

Sempre eu gosto de ficar à porta recebendo meus alunos. Ajo assim em toda e qualquer turma que eu ensino, seja com gente pequena ou grande. Recebendo os alunos à porta eu fico logo sabendo quem chega bem ou quem está com algum problema. Falo com cada um, eles gostam. Eu sinto melhor assim.

Podemos ainda identificar como uma atitude ética a *preocupação do professor com a construção coletiva do conhecimento*. Percebemos que, com essa atitude, o docente contribuía para que os alunos participassem de modo mais intenso e interessado nas aulas. Eles revelavam um maior envolvimento nas atividades propostas quando o professor pedia que dessem opiniões ou quando formavam grupos para realização de atividades. A troca de saberes resultava em contentamento dos alunos, deixando-os mais descontraídos e motivados. O trecho do depoimento de um aluno expressa o gosto pela participação:

Professor a gente adora fazer as tarefas de grupo, a gente ajuda quem não sabe ler e responder, ninguém arreta, fica tudo na paz [sic].

Embora percebêssemos atividades que buscavam a construção coletiva do conhecimento demandassem um pouco mais de trabalho e exercício de autoridade por parte desses professores, aqueles professores que manifestavam essa atitude davam mais



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem que se sentiam fortalecidos com a ajuda dos colegas.

Sobre o *exercício da escuta e dialogicidade*, o diálogo e respeito de saber escutar os alunos é também revelador de atitude ética do professor. É na relação dialógica que se constitui a educação humanizadora e corporifica a atitude ética. Para Freire (1996) o diálogo é elemento fundante da prática pedagógica democrática. Freire advoga que o respeito é um imperativo ético e não um favor.

Freire(1996) nos ensina que a relação dialógica se inaugura quando o professor abre-se para o mundo e para os alunos. Observamos a manifestação dessa atitude pedagógica ética na prática docente de alguns professores, - a abertura para o outro - tanto em momentos de construção do conhecimento quanto em tomadas de decisões, em situações que necessitavam a participação dos alunos, planejamento de atividades, socialização de conhecimento, proposições de tarefas e avaliação de comportamento dos alunos. Um indicativo é a ação de P1, buscando conscientizar e envolver os alunos na dinâmica da aula. Dialogava com os mesmos ao propor a agenda de atividades do dia, bem como, ao final do horário, no momento de avaliação da aula. Em relação à decisão da agenda, observamos o seguinte diálogo entre P1 e a sua turma do 1º ano do 2º ciclo: Olhem a nossa agenda, vamos ler?

- Conversa livre.
 - Leitura deleite
 - Correção da tarefa de casa
 - Recreio
 - Atividade de Português
 - Tarefa de casa
 - Organização da sala
 - Avaliação do nosso dia
- Tá boa a nossa agenda de hoje?
-Tá
-Vocês sugerem alguma atividade para acrescentar? Será que o tempo vai dar para fazer tudo que planejamos?
- Vai, É só não conversar, conversar fora da hora (**aluno W**).
-Vocês concordam com **W**?
- Concordamos.
- Então tudo bem. Hoje teremos uma boa aula, concordam comigo?
- Sim tio.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Os docentes que manifestavam capacidade de escuta e a da dialogicidade, buscavam conscientizar os alunos sobre o direito que todos tinham de falar e serem ouvidos, essa atitude era importante para a existência da ordem e participação de todos na sala de aula. Ao manifestar essa atitude os professores contribuíam para formar nos alunos a atitude da escuta e dialogicidade. Abrir-se para o outro.

Decorrente do que acima apresentamos, podemos desdobrar a atitude ética do educador em sua capacidade de: demonstrar competência técnica para ensinar, comunicar-se com amabilidade com os alunos, empenhar-se constantemente para manter a unidade do grupo classe, usar de critérios construtivos para avaliação, entre outras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que realizamos, sintetizada neste artigo, revelou, também, que os docentes não têm percebido a dimensão e significado das atitudes pedagógicas, manifestas na sala de aula e suas implicações para a formação dos sujeitos. Alunos oriundos das camadas populares que ingressam na escola pública, muitas vezes, fracassam em sua trajetória educacional, não constroem a sua humanidade, talvez devido a atitudes mais autoritárias de docentes. Entendemos ser no espaço da sala de aula que o professor seleciona conteúdos, transmite posições políticas, ideológicas, manifesta e recebe afetos, transmite valores, dialoga sobre o mundo real, constrói possibilidade de transformação da realidade. Reconhecemos que as diferentes formas de se organizar o processo de construção do conhecimento em sala de aula estão intimamente relacionadas às diferentes concepções de ensinar/aprender e que elas se manifestam por meio de atitudes pedagógicas.

Inferimos, portanto, sobre a necessidade de se considerar as atitudes pedagógicas do professor por compreendermos que elas provocam e deixam marcas na formação dos alunos. Elas interferem na formação humana dos alunos podendo construir ou desconstruir as suas aprendizagens. Um repensar dos nossos cursos de formação de professores, de modo a considerar essa temática, seria um indicativo de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



nosso estudo, uma vez que as atitudes pedagógicas do professor frente aos alunos contribuem tanto para a sua humanização quanto para a sua desumanização.

Em suma, nosso estudo possibilitou contribuir para o debate acerca das atitudes no campo da educação, recupera um assunto pouco investigado cientificamente nos centros universitários de formação de professores. Oferece subsídios para que as escolas possam refletir o saber da práxis pedagógica que desenvolvem, pois em seu cotidiano nem sempre percebem que as atitudes de seus professores interferem nos resultados escolares, na construção/desconstrução da humanidade dos alunos e deles próprios; im/possibilitando uma melhor convivência no recinto escolar. Nisso reside à necessidade de superação de práticas de sujeitos isolados, pois entendemos que a formação dos alunos depende de uma ação conjunta de todas as práticas de todos sujeitos da ação educativa que integram a instituição escolar. Souza (2001). Neste sentido, devem atuar coletivamente, na perspectiva de identificar os problemas que inviabilizam a construção da humanidade dos sujeitos e juntos elaborarem projetos no sentido da superação desses problemas.

5. REFERENCIAS

ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11ed. Campinas: Papirus, 2004.

BRAGHIROLI, Eliane Maria. **Psicologia Geral**. Vozes, Petrópolis: 1985

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 4ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

EDWARDS, David C. **Manual de Psicologia geral**. 7ed. Cultrix, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4ed. Fundação. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.



X Colóquio Internacional Paulo Freire
Opressão e Libertação na
Atualidade



RODRIGUES, Aroldo, **Psicologia social**. 23ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Psicologia Social para principiantes**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, João Francisco de. **A educação escolar, nosso fazer maior, dê(s)afia o nosso saber: Educação de jovens e adultos**. Recife: Bagaço, 1999.

_____. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre educação na adversidade cultural. Recife: Bagaço, 2001.

_____. **E a educação popular: que??** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **O discurso didático sobre atitudes e valores**. In TRILLO, Filipe. Atitudes e valores no ensino. Lisboa: Instituto Piaget. 2000. P. 19-97.

DIAS MELHORES PARA SEMPRE: ESPERANÇANDO COM PAULO FREIRE

SILVA, Lincoln Tavares*
SILVEIRA, Vanessa Barros**

RESUMO

A expressão “não tem jeito”, captada em fala de docentes, conduz-nos a reflexões sobre o cotidiano escolar, dificuldades encontradas e sua relação com a espera e o esperar. Visamos que a prática docente saia da condição passiva para a condição atuante, intervindo no processo educativo para aprimorá-lo. São utilizados os conceitos “situações-limites” e “atos-limites”, demarcando a importância desse deslocamento, rompendo com os impedimentos para o sujeito “Ser mais”, caminho possível a partir da prática docente crítica.

Palavras-chave: Prática docente. Esperançar. Liberdade.

1. Introdução

Vivemos esperando

* Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia e do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – CAp-UERJ. É Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2012). É Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2003) e possui Graduação Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990/1992). Especializou-se em Políticas Territoriais do Estado no Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: lincolntsilva@hotmail.com.

** Pedagoga da Universidade da Força Aérea e mestrandia do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Cap-UERJ. Possui Pós-Graduação em Administração e Supervisão Escolar pela Cândido Mendes/ AVM (2010) e Pós-Graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância PIGEAD pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2017). Graduação com licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Magistério das disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio pelo Centro Universitário UNIABEU (2008). E-mail: vanabarros.ped.vb@gmail.com. Orientador: Lincoln Tavares Silva (Professor da UERJ).

Dias melhores
Dias de paz, dias a mais
Dias que não deixaremos
Para trás
Vivemos esperando
O dia em que
Seremos melhores (melhores, melhores!)
Melhores no amor
Melhores na dor
Melhores em tudo...
(Jota Quest – Dias Melhores, 2000)

O Educador Paulo Freire é considerado um dos mais notáveis na Pedagogia Mundial e suas obras, a exemplo da "Pedagogia do Oprimido" (1968), "Pedagogia da Esperança" (1992) e "À Sombra desta Mangueira" (1995), embora escritas há algumas décadas atrás, continuam a nos ensinar nos dias atuais.

Na tentativa de trazer proximidade das contribuições de Paulo Freire com os fazeres cotidianos de cada um de nós, tomaremos a liberdade de chamá-lo de Paulo, assim como faziam os amigos que conviveram com ele. De maneira que possamos nos sentir capazes de também fazer contribuições, descartando assim, qualquer distanciamento entre teoria e prática e entre pensadores e sujeitos “comuns”, que são tão produtores de conhecimento quanto.

Ao longo do diálogo aqui proposto, traremos reflexões a partir de pensamentos e conceitos elaborados por Paulo, para tentarmos compreender e lidar com questões do atual contexto.

Assim como no trecho da música escolhida para introduzir esse trabalho, vivemos esperando dias melhores e também de buscarmos ser melhores. Contudo, conquistar esse objetivo não é uma tarefa simples, mas um dos possíveis caminhos a trilhar é o da Educação. Essa “espera” aqui falada não pode se dar na passividade, com sentido substantivado. Paulo nos fala do exercício de esperar, proposto na condição de verbo. Dessa maneira, o ato de educar e educar-se seria o gerúndio do esperar, exercício contínuo, na possibilidade de dias melhores e de sermos melhores também.

Deslocando essa reflexão para o interior do cotidiano escolar, verificamos que a cada dia é mais complexo manter o esperar e que as questões do contexto e das desigualdades sociais, muitas vezes, promovem o sentimento de desesperança e da espera substantivada.

Fica a pergunta para nós educadores, como manter o esperar em tempos de desencanto?

2. Da espera ao esperar

Certa vez, num restaurante de comida japonesa, durante uma conversa entre amigos, surgiu a fala de uma docente de escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, expressando que em uma determinada escola “não tem jeito”.

Esta expressão naquele momento me inquietou e me remeteu, como professora e pedagoga, ao sentimento de desesperança em relação ao cotidiano escolar de uma escola pública. Com isso, na inquietação, lembrei-me de Paulo, que diz:

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. (FREIRE, 2005, p. 72)

Dessa maneira, a esperança torna-se mobilizadora das nossas ações, diferentemente da desesperança. Sendo assim, o esperar torna-se imprescindível para fazer rupturas, romper o instituído, propor transformações e caminhar na possibilidade de vivermos dias melhores.

A inquietação moveu-me na esperança do entendimento da condição de desesperança. Pensando em tudo isso, iniciei a pesquisa “Escola tem ou não tem jeito?” que trata sobre a prática docente no Ensino Fundamental. A escolha do objeto prática docente se deu aliada ao fato da expressão “não tem jeito” ter partido de uma professora e por compreender que um dos elementos que fazem a possibilidade de superação existir na configuração do ser docente é a sua prática. Tal condição se trata de uma das bases fundamentais na configuração de processos de ensino e aprendizagem, presentes no contexto do cotidiano escolar. Além disso, as histórias de Paulo nos depõe sobre sua prática, o que nos inspira e nos faz pensar que a Educação se faz por práticas, sendo estas caminhos para a busca de dias melhores.

A prática docente aqui pensada é a do saber-fazer¹ em sala de aula e no cotidiano escolar, que vai além do domínio do conteúdo e de técnicas pedagógicas, que dá espaço à criatividade, muitas vezes “perdida” durante o processo educativo.

Todavia, ao pensar esta prática é preciso ter em mente que, "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer." (FREIRE, 2005, p.17). E é nesse movimento que o docente vai dando espaço ao esperar. Pois,

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 1992, p.5)

Desse modo, a investigação-reflexão que é proposta tem por objetivo analisar como se constrói(em) o(s) sentido(s) de prática docente dos professores nos *espaçostempos* da sala de aula e do cotidiano escolar, considerando as especificidades de seus processos de inserção e atuação.

Sendo assim, serão criados instrumentos e espaços de escuta dos docentes, sujeitos da pesquisa, para obter tais informações, visto que “[...] sem a rigorosidade, que me leva à maior possibilidade de exatidão nos achados, não poderia perceber criticamente a importância do senso comum e o que nele há de bom senso.” (FREIRE, 1992, p.14)

E esse “senso comum” partilhado entre os docentes da instituição pesquisada será subsídio para fazer as análises e buscar caminhos junto com os próprios docentes, na perspectiva de deslocar qualquer representação que coloque a prática na condição de espera para uma prática de esperar.

E será com os próprios docentes que iremos construir caminhos para superar o sentimento exposto na fala “não tem jeito” e (re)inventar a esperança no dia a dia, a partir da valorização das micro inventividades², muitas vezes não percebidas durante o processo de ensino-aprendizado.

¹ Em relação ao saber-fazer, Tardif (2000) chama de epistemologia da prática profissional. Seria o estudo dos saberes utilizados pelos professores em sala de aula e no cotidiano escolar para desempenhar sua tarefa de ensinar.

² Estamos chamando de micro inventividades todas as ações que se dão nas brechas do cotidiano, tecendo caminhos de criações sutis evidenciadas nos detalhes de nosso fazer, uma vez que em todo processo de feita sempre estamos agregando algo.

Dessa forma, torna-se imprescindível voltar o olhar para as feitura do dia a dia e identificar suas potencialidades. Essa reflexão sobre o fazer é próprio da prática docente crítica tão necessária para libertar-se e romper-se com a espera desesperançada para que sigamos esperando nos fazeres do cotidiano.

3. Prática docente crítica, um exercício para a liberdade

A busca por dias melhores e a superação do sentimento “não tem jeito” não podem se dar na prática pela prática, pois seria ingenuidade acreditar que tudo se transforma num passe de mágica. Essa busca precisa ser demarcada pela ação–reflexão–ação, por uma prática docente crítica, a práxis, enquanto exercício diário para a liberdade. Sendo assim, a prática docente precisa ganhar situacionalidade que emerge das discussões e reflexões feitas em grupo, do enfrentamento com a realidade. Dessa forma,

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaçotemporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2007, p. 35)

Será a partir desta tomada de consciência que o sujeito, no caso de nossa investigação o professor, poderá escolher intervir em seu contexto para tentar efetivar melhoras de Si e de sua inserção com os outros. Dessa maneira, a postura docente sai da espera passiva para dar lugar ao que se caracteriza como esperança crítica, que busca modificar, transformar o cotidiano escolar e o contexto fora dele.

Contudo, esse exercício diário para a liberdade, superação dos obstáculos que surgem no dia a dia é um trabalho de pouco a pouco, de conta gotas, para conseguir permear outros espaços, pois se tomamos a educação como prática de liberdade, não podemos deixar ao lado o entendimento que esta prática somente se efetiva se conjugada às condições sócio-econômico-políticas de existência em liberdade. Tal condição, conforme advoga Paulo (2013, p. 3) associa a renovação pedagógica à renovação da sociedade de forma global. Disso decorre outro entendimento. É

necessário iniciar esse debate para que as ações que ainda estão se estabelecendo no microuniverso social, caminhem em direção para um universo macro, que seria a sociedade como um todo.

Entendendo que apenas e partir da reflexão crítica da prática e do contexto é possível libertar-se para romper com o que nos impede de sermos mais, outra discussão trazida por Paulo. Por isso, iremos propor na investigação que realizaremos junto aos professores da escola básica a criação de pontos e vírgulas no cotidiano escolar, que seriam as pausas necessárias para pensar e repensar a prática e o que a cerca, pois

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”. Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. (FREIRE, 1987, p. 41)

Esses percebidos, a partir da reflexão em grupo, que anteriormente não eram vistos, em virtude da correria diária de quem lida com o cotidiano escolar, são os artefatos que mobilizarão a (re)criação das práticas, inclusive por ressaltar as micro inventividades presentes no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, pretendemos, a partir de escutas sensíveis (BARBIER, 2004) do grupo, identificar o que Paulo denominou de “situações-limites”, que seriam as situações que impedem o sujeito de ser mais, colocando-o por certas vezes cristalizado diante do problema posto. No caso da pesquisa, identificaremos todas as situações que de alguma maneira não efetivam a prática docente, de modo que possamos deslocar para outra proposta trazida por Paulo, que seriam os “atos-limites” e buscar caminhos coletivos e singulares de (re)significar a prática para que ela se efetive, pois estes atos

[...] se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo. [...] Portanto, na realidade são essas barreiras, essas “situações-limites” que mesmo não impedindo, depois de “percebidos-destacados”, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do SER-MAIS. (FREIRE, 1992, p. 106 e 107)

Por isso, torna-se imprescindível preliminarmente compreender, o(s) sentido(s) atribuídos pelos professores colaboradores da pesquisa à prática docente, para provocar

nos espaços de discussão a reflexão e em coletivo buscar formas de traspor as barreiras, na constituição verdadeira do “ato-limite”.

Sem dúvida, será de grande significância compreender tais representações (MOSCOVICI, 1981 e JODELET, 2001) para então entender as práticas realizadas por todos de forma individual ou coletiva. Isto nos remete a algumas perguntas: o que os professores entendem por prática docente? Será que o(s) sentido(s) que circulam entre os professores têm a prática docente como ato político? Será que as discussões sobre o contexto estão presentes entre as conversar dos professores e sobretudo na prática em sala de aula? Esses e outros questionamentos serão vislumbrados com a escuta dos professores.

Contudo, a expectativa é de provocar a reflexão para que a prática percebida por eles seja também ato político e não apenas ação pedagógica. Nesse sentido, Paulo nos faz e muito refletir quando diz:

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos "Jardins" de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso sectioná-la daquela trama. (FREIRE, 1992, p.41)

Dessa forma verificamos, que os conteúdos ao serem ensinados precisam estar relacionados à realidade, às contexturas. Cada conteúdo é como se fosse a linha de uma trama maior chamada contexto, que precisa ser alinhavado nas reflexões propostas pelos docentes a seus alunos. Será o ato de alinhavar que permitirá desatar certos nós, evitar puímentos, dar pontos mais resistentes e construir melhores bordados à vida.

Dessa forma, é necessário que os professores se apropriem de conhecimentos, inclusive dos conteúdos, para que possam tecer junto aos alunos os alinhavos com o contexto, pois,

[...] o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a)

necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (FREIRE, 1992, p.42)

Mas a consecução deste uso dos conteúdos e conhecimentos não se dá de forma qualquer. Ela envolve engajamento, inserção, tomadas de posição, coerência ética entre discurso e prática, pois, caso contrário, há sempre

O risco de não sermos coerentes, de falar uma coisa e fazer outra, por exemplo. E é exatamente a sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade. A tarefa da educadora ou do educador seria demasiado fácil se se reduzisse ao ensino de conteúdos que nem sequer precisariam de ser tratados assepticamente e assepticamente "transmitidos" aos educandos, porque, enquanto conteúdos de uma ciência neutra, já eram em si assépticos. O educador neste caso não tinha por que, ao menos, se preocupar ou se esforçar por ser decente, ético, a não ser quanto à sua capacitação. Sujeito de uma prática neutra não tinha outra coisa a fazer senão "transferir conhecimento" também neutro. (FREIRE, 1992, p.40)

A partir desse entendimento, reforça-se a máxima trazida por Paulo, pela qual "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p. 25). Para estar à altura dessa tarefa é necessário tempo para pesquisa, discussão e reflexão, muitas vezes ações comprometidas pela jornada de trabalho e de vida. E nos vem outro questionamento... E como ter *espaçotempo* para fazer tudo isso?

Foi pensando o dia a dia árduo desses profissionais, que nos propomos a criar, como produto da pesquisa, um espaço de interação virtual para que os docentes possam trocar experiências, compartilhar novidades, dialogar e constituir um ambiente de "co-formação", um ambiente de formação entre pares.

Esse espaço não pretende ser apenas um repositório, com temas relacionados à educação, mas um espaço vivo para que os professores possam se apropriar. Um ambiente que também possa ser base de estímulo à pesquisa, busca tão necessária ao fazer docente, pois no entendimento freireano, "toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência". Caso contrário, não se constitui docência verdadeira, pois trata-se de um processo cuja pergunta, indagação, curiosidade, formulada na pesquisa,

na criatividade, é base. É esta pesquisa fundamento de aprendizagem, de busca de conhecimento, de caminho para o ensino, pois é decorrência do que se aprende (FREIRE, 1992, p.99). Dessa maneira, a prática docente tem em si a característica da inquietude, da busca, da investigação, que provoca no outro, nos alunos, também tal inquietação.

Para além disso, espera-se que os professores possam também neste espaço (des)escrever e rerepresentar suas experiências, de modo que o espaço seja mais que um espaço de co-formação, mas também de autoformação. Pois, entendemos que

Escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão redizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua. (FREIRE, 1992, p.28)

Sendo assim, entendemos ser esta uma oportunidade pela qual a prática docente pode torna-se mais que inventiva, torna-se crítica, capaz de (re)inventar com responsabilidade a tarefa de educar, criando a possibilidade de uma educação libertadora, transformadora, no exercício diário com toda a escola.

4. Considerações finais

Não esgotamos e nem pretendemos esgotar aqui as discussões sobre a prática docente. Acredito que, por mais que haja inúmeras discussões sobre certa temática, sempre há possibilidades de agregar algo às considerações já feitas anteriormente. Sob esta perspectiva é que empreenderemos a pesquisa aqui citada “Escola, tem ou não tem jeito?” a aprofundar essa discussão e chamar para a conversa quem muito entende sobre o assunto, os próprios docentes. Afinal, só fazem sentido conceitos, concepções e definições sobre algo se os praticantes compreendem e partilham desses entendimentos, inclusive do entendimento de que os sentidos diferentes atribuídos a estes entendimentos podem nos fazer (re)significar tais conceitos, concepções, definições e os próprios entendimentos.

Sendo assim, propomos um movimento dialético entre conceitos, concepções e definições e a apropriação destes, de forma que todos vão se construindo e se configurando, podendo emergir novos conceitos, concepções e definições. Afinal, “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.”³

Neste breve dialogo aqui proposto trouxemos algumas visões de Paulo sobre o fazer docente e sua postura neste mundo. E a partir da fala “não tem jeito”, discutimos formas de mobilizar essa postura sob a perspectiva crítica do esperar.

Vimos o quanto é importante uma prática docente engajada com as questões do contexto, em que o fazer em sala de aula e no contexto escolar não pode estar apartado do fazer no mundo. Contudo, essa tomada de consciência só é possível com aprofundamento, pesquisa, busca e, principalmente, com o diálogo estabelecido entre pares, incluindo estudantes, sendo necessário portanto, criação de pausas no dia a dia acelerado de um ambiente escolar para pensar e (re) pensar as ações.

Será nesse pensar e (re)pensar que junto, em grupo, poderá ser (re)inventada a prática docente e quem sabe se esperar a (re)invenção da educação. Tarefa de fato, árdua, pois exige de todos os profissionais um exercício diário diante das “situações-limites”, para não dar lugar à espera passiva, mas à esperança atuante, em “atos-limites”, que intervém no contexto para melhorar.

Para possibilitar os “atos-limites”, nos propomos a compreender as representações dos professores sobre prática docente e é a partir desta compreensão dos sentidos atribuídos e do diálogo estabelecido que todo o trabalho irá caminhar. Não há como fazê-lo sem provocar o olhar para dentro, trazer os “percebidos destacados”, que antes eram apenas pano de fundo e assim, construirmos possibilidades de intervir, com a esperança crítica de dias melhores para sempre.

³ Paulo Freire, 19 de setembro de 1921 – São Paulo, 2 de maio de 1997.

Referências

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Liber Livro Editora. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- JOTA QUEST. **Dias melhores**. Álbum Oxigênio. 2000. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jota-quest/46686/> > Acesso em: 29 Jun 2018.
- MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério. **RBE**, n° 13, p. 5-24. 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURIC E_TARDIF.pdf> Acesso em 28 Jul 2018.

ERA UMA VEZ... PROJETO HORA DO CONTO¹: HISTÓRIAS PARA LER O MUNDO E AUTO(TRANS)FORMAR REALIDADES.

SOARES, Ivani²
PIGATTO, Carolina Zasso³

O Projeto Hora do Conto é desenvolvido em Santa Maria/RS desde 2007, contribuindo com a auto(trans)formação das realidades de contextos em que pessoas vivem marginalizadas e diminuídas em sua condição humana. As contações de histórias acontecem em Círculos Dialógicos com crianças, adolescentes e adultos proporcionando a todos a oportunidade de “dizerem a sua palavra”. Este trabalho almeja socializar o que os integrantes do Projeto vêm realizando em diferentes espaço-tempos por inspiração das obras e da *práxis* de Paulo Freire.

Palavras-chave: Contação de histórias. Leitura de mundo. Auto(trans)formação.

Introdução. Projeto Hora do Conto: dizendo a palavra, lendo o mundo e auto(trans)formando realidades...

O “Projeto Hora do Conto: Lendo a palavra e auto(trans)formando realidades” é um dos projetos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, sob a coordenação do Professor Doutor Celso Ilgo Henz, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O Projeto vem sendo desenvolvido desde 2007 e, inicialmente, chamava-se “Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra”. No Projeto, trabalhamos a partir das obras de Paulo Freire, buscando a elaboração de atividades que demonstrem que nós, acadêmicos e professores, acreditamos que, através da educação, podemos fazer algo para transformar realidades e para ajudar as pessoas que vivem marginalizadas, silenciadas e diminuídas na sua condição humana em meio às estruturas excludentes da sociedade, a se emanciparem e a se libertarem.

O Projeto Hora do Conto: Lendo a palavra e auto(trans)formando realidades vai além das histórias, das dinâmicas e dos textos; utilizando a metodologia dos

¹ Desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire. Registrado junto ao CNPQ desde 2011. Coordenado pelo Prof^o. Dr^o. Celso Ilgo Henz (Professor Associado 4 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

² Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM); Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*. E-mail ivanirodhen@gmail.com.

³ Mestre em Educação (UFSM), colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*. E-mail carolzpigatto@gmail.com.

Círculos Dialógicos⁴, trabalha com o “diálogo-problematizador”, amoroso e reflexivo, como uma forma de oportunizar que todos e todas “digam a sua palavra” e desenvolvam a sua leitura de mundo, baseados(as) no contexto sócio-histórico, nas suas vivências, nos diferentes processos de escolarização, sempre a partir do lugar, das circunstâncias e das vozes que os contextualizam e lhes podem dar sentido.

O início de tudo foi o engajamento para desenvolver um projeto de reabilitação do espaço da antiga Estação Ferroviária de Santa Maria/RS, a GARE, incentivando a “leitura da palavra e a leitura do mundo”. Para tanto, desenvolvemos o Projeto Hora do Conto com as crianças da região da “invasão” e organizamos uma biblioteca para atender as necessidades da comunidade. No decorrer do projeto, trabalhando e ouvindo as histórias das crianças, compreendemos, com elas, que aquele local não era uma “invasão”, e sim uma área de “apropriação”. O projeto tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento lúdico, imaginativo e crítico das crianças, procurando estimular sua participação cidadã e tornar o(a) educando(a) sujeito reflexivo diante dos acontecimentos do mundo, sobre o cotidiano de sua vida, criando e recriando seu papel na sociedade.

Outros projetos de pesquisa e extensão que visam colaborar com uma educação libertadora e com a auto(trans)formação com professores, com seus estudos e com diálogos problematizadores permanentes, os quais participamos como membros do Grupo *Dialogus*, nos remeteram a reflexões e a leituras que possibilitaram maior aproximação com a realidade dos meninos e meninas da GARE e outros contextos de vulnerabilidade social e econômica, sobretudo na perspectiva freireana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9).

Através da realização dos trabalhos com o Projeto Hora do Conto, entendemos estar colaborando para que a Universidade Federal de Santa Maria, RS, atenda seu objetivo de extensão universitária no sentido de articular ações de interesse comum entre universidade e sociedade, de caráter artístico, cultural ou educativo; bem como de estarmos incentivando o hábito da leitura e da escrita, pelo contato com os livros; desenvolvendo a imaginação e a criatividade; valorizando a produção dos escritores locais; e proporcionando atividades diferenciadas para a comunidade.

⁴ Proposta político epistemológica de pesquisa em desenvolvimento pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*.

Três premissas orientam o projeto: o desenvolvimento do hábito da leitura em comunidades em situação de vulnerabilidade social; que a leitura de mundo seja feita a partir e com as histórias trabalhadas; mostrar que as histórias podem influenciar no resgate da autoestima e na formação do ser cidadão. Assim, entendemos estar trabalhando no sentido de fazer com que o Projeto Hora do Conto não se torne apenas um “ler” histórias e palavras dos outros autores; mas, a partir delas e com elas, desencadear processos dialógico-problematizadores em que meninos e meninas possam “dizer a sua palavra” enquanto leitura do mundo em que estão vivendo (ou impedidos de viver) como gente. Trabalhamos para que, antes de ler ou contar as histórias dos livros, cada um e cada uma possa contar e reescrever a sua própria história.

Ao longo de nossa caminhada, temos ampliado significativamente os contextos de atuação do Projeto com o envolvimento de outros espaços educativos e a participação de acadêmicos e professores de educação básica, possibilitando que mais pessoas (jovens e adultos) tenham acesso ao Projeto. Isto exigiu uma reorganização do grupo, durante o primeiro semestre de 2018, com a dedicação aos estudos e a partilha das experiências em oficinas organizadas para divulgação do trabalho junto à comunidade acadêmica da Universidade Federal de Santa Maria. Compartilharemos, nas próximas páginas, um pouco da história que vimos construindo ao longo dos últimos 12 anos...

Era uma vez... Um professor sonhador que organizou um projeto de contações de histórias...

O professor Celso Ilgo Henz, impulsionador desse projeto e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*, se coloca, já na introdução de sua tese de doutorado, intitulada *Razão-emoção crítico-reflexiva: Um desafio permanente na capacitação de professores*, como sendo uma pessoa que acredita “que uma práxis educativa crítico-libertadora, que se coloque coerente e radicalmente a serviço da humanização de homens e mulheres-sujeitos é possível” (HENZ, 2003, p. 4). E Henz diz se juntar a “Paulo Freire, Ernani Maria Fiori e outros(as) educadores(as)” para cultivar “a utopia de que com a educação podemos ajudar a despertar nos homens e nas mulheres a vontade e a coragem de querer *Ser Mais*, de querer e acreditar que podem tomar nas suas mãos a condição e a construção do seu processo histórico-cultural (Idem, p.7, grifo do autor). Acadêmicas e acadêmicos, participantes do Grupo de Estudos e

Pesquisa *Dialogus*, acreditam nessa proposta e unem-se para torná-la realidade, transformando realidades nos diversos contextos onde passam a atuar.

Enquanto as ciências [...] deixam passar os detalhes individuais, a poesia continua falando dos homens e das mulheres, da vida, do amor, da beleza, da morte, da esperança, do inacabado, da presença dos(as) outros(as) em nossos sentimentos, sonhos, ideias, formas de ser e viver; vai declamando a intersubjetividade que constitui a subjetividade, num mundo que também vai se configurando interativamente, convidando-nos a descobrir novos sentidos, novas relações, novos horizontes. (HENZ, 2003, p. 17)

Esse é o ser humano que acreditou e apostou nesse projeto, possibilitando que ele acontecesse; e nós, educadores e educadoras, acadêmicos e acadêmicas, acreditamos com ele. Um ser humano constituído pela amorosidade aos processos de sentir/pensar/agir das gentes e de suas genteidades, como ele mesmo gosta de dizer, na utopia possível por um mundo em que cada um consiga “dizer sua palavra” com liberdade e autonomia. Foi pela sensibilidade desse educador, juntamente com seus/suas orientandos(as), que esse projeto foi idealizado e concretizado. A motivação era a busca por despertar o gosto pela leitura, possibilitar o desenvolvimento lúdico, imaginativo e crítico das crianças e adolescentes do local estimulando sua reflexão e possível auto(trans)formação, criando e (re)criando o papel de cada um e de cada uma na sociedade, “declamando a intersubjetividade” para ajudar a constituir outras subjetividades.

Com o passar do tempo e com o projeto já em desenvolvimento na GARE, percebemos a possibilidade de ampliá-lo para outros espaços. O Projeto passou a ser realizado também no “Lar das Vovozinhas” (Amparo Providência Lar das Vovozinhas, Instituição Filantrópica que acolhe e ampara idosos em situação de vulnerabilidade, em Santa Maria, RS.); neste contexto, houve a participação em interação das crianças estudantes do terceiro ano de uma escola particular de Santa Maria, cuja professora era contadora de histórias no projeto e acadêmica do curso de Mestrado em Educação da UFSM. No mesmo período, as contações de histórias passaram a acontecer na Escola Rural João Hundertmarck, no Passo da Ferreira (Distrito de Santa Maria), ampliando seu campo de atuação. Posteriormente, durante três anos consecutivos, essas vivências lúdicas e (re)criativas da autoestima e do gosto pelas bonitezas da vida, marcou presença junto às crianças e aos adolescentes do setor de oncologia da classe hospitalar do Centro de Tratamento à Criança com Câncer do Hospital Universitário de Santa Maria.

Desde que o Projeto foi idealizado, ele esteve presente, portanto, em diferentes locais e em diversas escolas: de periferia, da zona rural, particulares, de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos. Seus colaboradores, com o passar do tempo, foram também aumentando em número e passamos a contar com a participação de bolsistas e voluntárias, de alunas do Curso Normal-Nível Médio (Instituto Olavo Bilac), de alunas do Curso de Educação Especial, da Pedagogia e da Filosofia da UFSM e de professoras da Educação Básica Municipal e Estadual de nossa cidade, ampliando consideravelmente os sujeitos envolvidos na realização do projeto, tanto no lado dos contadores quanto dos participantes das contações de histórias, realizando o objetivo de resgatar a leitura de mundo das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Metodologia. Agindo sobre o mundo e protagonizando a história: os Círculos Dialógicos como possibilidade de auto(trans)formação.

A proposta do projeto, que utiliza os Círculos Dialógicos, inspirados nos Círculos de Cultura propostos por Freire, para trabalhar com literatura infantil, sobretudo com crianças e adolescentes que muitas vezes estão à margem dos processos, das relações e das condições sociais mais humanas e cidadãs, configura-se como uma atividade eminentemente dialógica e participativa, desde o momento da escolha das histórias a serem lidas até a interpretação e produção de sentidos e, quiçá, de outros finais para as mesmas histórias; ou, então, a criação de novas histórias mais significativas e interessantes para o mundo em que meninos e meninas vivem... ou ajudem a construir um outro mundo em que eles e elas sonham um dia poder viver. Mas, sendo direcionado a crianças e jovens, não deixa de ser também para adultos, afinal, guardamos todos, de forma implícita ou explícita, nossa criança interior; e se não tivemos acesso aos sonhos, às utopias, à autoria na fase inicial de nossas vidas, podemos, enfim, vivenciá-las, pois que a aprendizagem se faz no dia a dia, nos sonhos, nas lutas, nas dificuldades, nas surpresas boas, nas tristezas e nas alegrias que nos constituem *gentes de saberes de experiências feitos*.

As salas de contação são organizadas de forma que todos possam estar em círculo. No centro, a contadora, sentada com sua larga saia florida coberta de livros, é a inspiração para que todos possam sentir-se acolhidos e confiantes para dizerem sua palavra; “através do diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica” sobre o assunto da contação “com um coletivo de pessoas”, tendo como base as “questões

levantadas pelo grupo com relação à temática” (HENZ; FREITAS, 2015, p.75). Durante os trabalhos de contação, são percebidos e provocados alguns movimentos⁵, tais como a escuta sensível e o olhar aguçado, a descoberta do inacabamento, a emersão nas temáticas que fará surgir (imersão) os diálogos-problematizadores, o registro (re)criativo, e, quiçá, a conscientização, que leva à auto(trans)formação.

Para que os livros e as histórias contadas e (re)criadas não estejam a serviço de uma cultura hegemônica, a serviço da perpetuação de regras, normas, valores dos grupos dominantes ou “aprendizagens de idade certa”, mas que possam tocar a todos que consigam alcançar, é preciso despertar o desejo de ouvir, ler e escrever histórias, levando os ouvintes à imaginação e/ou a pensamentos jamais visitados. Ler, debater, imaginar, criar e escrever devem ser uma aventura cheia de idas e vindas, possibilitando reflexões, poesias, pinturas, escritos, contestações, posicionamentos, sonhos, projetos, ações... “inéditos viáveis”.

Referencial Teórico e Desenvolvimento. Fazendo o caminho durante a caminhada...

Geralmente, a linha divisória entre a pré-história e a história é atribuída ao tempo em que surgiram os registros escritos. A leitura e a escrita foram os marcos das civilizações antigas. Até os dias atuais, campanhas são feitas para o incentivo da leitura e da escrita das palavras; porém, muitos esquecem daquilo que Paulo Freire chamou de “leitura do mundo”. Brandão (2005, p. 17-18) nos diz que quando vamos para a escola já sabemos muita coisa, que aprendemos “com a vida. Pois a vida que a gente vai vivendo, um pouquinho a cada dia, é uma ótima e incansável professora de cada uma de nós e de cada um de nós”.

Como Brandão bem diz, estamos sempre aprendendo com todos aqueles com quem convivemos, mesmo quando pensamos estar ensinando. Em uma ocasião, trabalhávamos com o livro: “As Aventuras da família Tamanduá”, de Jô Oliveira e Nira Foster, que conta a história de uma família de tamanduás que morava em uma fazenda abandonada e era mais ou menos assim: Certa vez um homem comprou uma fazenda e começou a fazer muitas modificações; dentre elas, expulsou a família de Tamanduás que vivia em suas terras. Sem ter para onde ir, a família foi morar embaixo da ponte. A partir daí, na fazenda, muitas coisas ruins começaram a acontecer, pois o fazendeiro

⁵ Em estudo pelo Grupo Dialogus “inspirada nos Círculos de Cultura freireanos em um entrelaçamento com os pressupostos da pesquisa-formação de Josso” (HENZ; FREITAS, 2015, p.74).

mexeu no equilíbrio ecológico do lugar através do uso indiscriminado de agrotóxicos. Sem saber como resolver os inúmeros problemas que havia criado, o fazendeiro se viu obrigado a ir buscar a família de Tamanduás para ajudar a resolver a questão.

Ao contar essa história, queríamos discutir as questões voltadas ao meio ambiente; entretanto, começamos a perceber uma certa troca de olhares entre os ouvintes, as fisionomias se modificavam a cada página contada. Ao concluir a história, alguns depoimentos surgiram, por exemplo, quando usamos a expressão “invasão” para descrever o modo como a família Tamanduá vivia, muitas crianças, que tinham entre 9 a 11 anos, disseram: “Não era uma invasão! Os Tamanduás se apropriaram de terras improdutivas”. Neste momento percebemos que a maioria deles já havia vivenciado ou ainda vivenciava situações semelhantes às da história. Ali, sentados em círculo, em movimento dialógico, começamos a discutir a questão que um menino levantou: “Por que uns tem tanta terra e outros não tem nada?”. Muitas foram as intervenções e o círculo dialógico formou um consenso: “as terras são mal distribuídas e todos deveriam ter uma parte igual; pois, assim, todos teriam as mesmas condições, terminando com as diferenças”.

Esse poderia ser o final do relato, mas ainda não era: o final da história nos reservava grandes surpresas. Alguém lembrou que o “patrão” teve que ir em busca da família expulsa e, então, as opiniões ficaram divididas, uns acreditavam que a família não deveria voltar, pois haviam sido humilhados, outros, preocupavam-se com as condições que o fazendeiro ofereceria para ter a família de volta. Esta história, diferentemente da história de vida de cada um, termina com a família de Tamanduás na fazenda, em uma bonita casa construída pelo patrão e cedida à família, que recebeu até mesmo um pedaço de terra e lugar para trabalhar. E, então, quando o texto parecia ter se esgotado, surgiu a proposta de criar um novo final para esta história, e o círculo continuou girando... Refletimos com FREIRE (2000, p. 76) quando diz que “A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista”, somos uma totalidade, “com sentimentos, emoções, desejos”.

O desenrolar do trabalho de contação da história da família Tamanduá nos fez perceber que precisávamos fazer alguns “ajustes”. Ou seja, ao adotar uma pedagogia comprometida com os homens e as mulheres em seus contextos histórico-sociais, no

sentido de orientar consciente e criticamente a libertação das pessoas, jamais podemos cair no erro de escolher as histórias ou levá-las prontas; se assim o fizermos, estaremos manipulando os pensamentos e as opiniões. Nosso objetivo deve ser sempre o de promover a discussão corajosa da problemática e o diálogo com o outro, permitindo-lhe “dizer a sua palavra”.

Enquanto educadores nesta perspectiva, somos desafiados a oportunizar à criança ver o mundo, ler o mundo, descobrir o mundo e as maneiras de ser gente neste mundo, contribuindo também para a construção de uma cultura humanizadora; atentos à premissa de que a aprendizagem começa antes da aprendizagem das letras. Quando estimulamos o prazer de ouvir algo ou alguém, aguçamos a curiosidade de ler, de pensar, de ter autonomia para descobrir histórias que estão dentro de um livro. Essa aprendizagem, ao ser estimulada desde a infância, oportuniza a construção de um ambiente dialógico, no qual a pessoa cresce comungando com a vida, e não estando à serviço do cumprimento de regras e programas exigidos, sem sentidos. “Semeando” a criticidade e a criatividade, os horizontes se ampliam e todos vão aprendendo a participar das decisões e a permitir a participação do outro nessas decisões. A partir do respeito à individualidade e às singularidades de cada um, pode-se ir construindo o coletivo e o bem comum, garantindo formas de participação para que as pessoas vivam relações solidárias e justas em igualdade de condições, vivenciando sua cidadania. Assim, para que ocorram mudanças nas interrelações e nas relações sociais, é necessário que cada ser humano esteja comprometido com o processo educacional, de forma que todos sintam-se sujeitos, partilhando e defendendo ideias, construindo regras, propostas e estratégias. Somos aprendizes da arte com a palavra em defesa do que acreditamos; porém, ainda temos dificuldades em ouvir e aceitar a ideia dos outros, em entender que várias culturas podem construir caminhos novos, culturas novas e novas formas de organizar a vida, a escola e a sociedade.

Neste sentido, as histórias têm muito a contribuir, trazendo significados para as pessoas quando dizem algo a respeito da sua vida e do seu mundo. Uma história só prenderá a atenção quando despertar a curiosidade, estimular a imaginação, ajudar a desenvolver a razão-emoção; vindo ao encontro das ansiedades e das aspirações, reconhecendo as limitações e as dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerindo soluções para os problemas que nos perturbam. Ao ouvirmos uma história ficamos presos às cenas, imaginando as possíveis seqüências e soluções. O uso de recursos concretos,

como gravuras, fantoches, maquetes, permitem a visualização da história, estimulando a imaginação e a concretização das cenas. A ação de ler e contar histórias às crianças e aos adultos permite a concretização das ideias abstratas, relacionando a realidade com as cenas que se sucedem. Essa leitura do mundo antecede a leitura da palavra, gerando uma compreensão do lido a partir do visto, do vivido, do experienciado. Daí a importância de conhecer o contexto sócio-histórico-cultural para trabalhar as diferentes histórias dentro e a partir da realidade, apontando caminhos, possibilidades para a construção de uma nova cultura organizacional, democrática e humanizadora.

Segundo Lajolo e Zilberman (1991), a literatura infantil aguça um imaginário peculiar nas crianças, o qual pode dar-se em duas direções, ou “reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade, segundo se expressam narradores e personagens” ou “dá margem à manifestação do mundo infantil, que se aloja melhor na fantasia, e não na sociedade, opção que sugere uma resposta à marginalização a que o meio empurra a criança” (p. 67).

Sim, as histórias, especialmente as infantis, trazem em si uma dimensão ideológica, social e histórica conforme o período em que são criadas, contendo valores, conflitos, ideias existentes de acordo com cada época e cultura. Não se trata apenas de ler e dialogar sobre as histórias dos mais diferentes autores, mas de sempre trabalhar no sentido de, a partir delas, todos poderem “dizer a sua palavra”, manifestando a sua “leitura de mundo” e os seus sonhos de “inéditos viáveis”, como tão belamente nos propôs o educador Paulo Freire. O ser humano é criador do seu conhecimento, é aprendiz e sujeito do processo histórico em que vem sendo, sobretudo pela mediação da linguagem, pronunciando a si e a seu mundo com as palavras que vai aprendendo: primeiramente, repetindo as palavras dos outros; depois, dizendo a sua própria palavra. No momento em que ouve, lê, fala, escreve.... algo mexe com suas razões-emoções, desafiando-o a tomar nas mãos a sua trajetória histórica de homem e/ou mulher. Essa processualidade pode começar por meio da contação de histórias orais e escritas, criando a possibilidade de vislumbrar, de desejar e projetar muitas transformações.

A necessidade de conhecer e intervir no mundo exige uma certeza de que aprender não se resume a acreditar que tudo é certo e nem de estarmos demasiadamente certos de nossas certezas. Freire (2015, p.29) nos ajuda a refletir sobre nossa prática quando diz que é problematizando, dialogando, fazendo releituras, contextualizando que

vamos fazendo novas descobertas, uma vez que “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”.

O ato de ler, contar histórias encerrando a exploração do texto como se a palavra do autor fosse a verdade absoluta, como se a entonação do contador desse à história um ponto final para o que está escrito nas entrelinhas, a interpretação do educador como única, a história fechada em si, não ajuda aos educadores e educandos se tornarem críticos, tendo uma visão contextualizada. Mesmo na ilustração de um livro podemos criar, fazer novas leituras, perceber detalhes que o autor não explorou, porque as visões e leituras de mundo variam conforme a cultura e a experiência vivida pelos novos leitores ou pelas novas leitoras. No momento em que o educando se coloca no lugar dos personagens, brinca com eles, (re)cria e (re)conta histórias, está intervindo, construindo novas alternativas, colocando-se como sujeito, autor da história e de sua própria história de vida.

Uma razão-emoção crítico-reflexiva reconhece que homens e mulheres estão em constante interação com a realidade, exercendo sobre ela uma ação transformadora e sendo condicionados(as) pelos resultados desta transformação. É fundamental partir sempre da problematização do mundo do trabalho, das ideias, dos mitos, das crenças, das convicções, das obras, dos produtos, das artes, das ciências, das aspirações, enfim, do mundo da cultura e da história que homens e mulheres conhecem pela vivência cotidiana⁶, buscando com eles(as) descobrir que tudo é resultado das relações dos membros da espécie humana com o mundo, mas que esta realidade ao mesmo tempo condiciona aos seres humanos, seus criadores.

Na medida em que o conhecimento do mundo exterior vai mudando, muda também o ser humano; modifica-se a visão, a concepção e a postura de homens e mulheres para com este mundo, modifica-se o seu sentir/pensar/agir. Se antes a realidade do mundo era vista como algo mágico, "sendo assim porque tem que ser", agora ela se apresenta como possibilidade, como horizonte de aventura histórica, onde cada um(a) pode ser mais, sendo conscientemente no mundo, com o mundo, através da reflexão e da ação transformadora, do compromisso histórico de ser o sujeito do mundo

⁶ Veja-se que em todo o processo de alfabetização de adultos(as), Paulo Freire propunha sempre partir de *Palavras Geradoras* levantadas junto ao povo, na sua cotidianidade, para depois decodificá-las pelo diálogo problematizador (com eles/as) e assim chegar a uma nova consciência sobre a realidade, a cultura, e sobre a concepção dos(as) trabalhadores(as) sobre si mesmos(as).

no qual e com o qual vai se humanizando. Isto é conscientização, que é muito mais do que a mera tomada de consciência: é ação consciente, intencional, comprometida e transformadora.

É fundamental que o educador tenha a clareza de que a leitura do mundo acontece antes da leitura da escrita. No dia a dia das suas vidas, as pessoas “pronunciam” o seu mundo, mesmo que não saibam “ler e escrever”; os seres humanos leem além das palavras, leem o mundo ao seu redor e, por isso, para que a leitura seja realmente compreendida, é preciso que se consiga estabelecer relações daquilo que se leu com a realidade vivenciada.

Conclusão. CONSIDERAÇÕES PARA PROSEGUIR... fazendo a diferença para a construção de um outro viável possível.

Destacamos que, ao iniciar esse projeto tínhamos um objetivo específico, qual seja, a construção de uma biblioteca junto à antiga Estação Férrea de Santa Maria, findo o qual, o projeto poderia ter se exaurido. No entanto, permanece ativo até hoje e, ousamos dizer, cada dia mais ativo e contando com o apoio e a participação sempre renovada de novos participantes, ainda que mantendo alguns dos pioneiros do Projeto. Ao longo dos anos, o Hora do Conto tem cumprido com seu objetivo de possibilitar o desenvolvimento lúdico, imaginativo e crítico das crianças, dos jovens e dos adultos com os quais interage, estimulando sua participação cidadã e tornando o(a) educando(a) sujeito reflexivo sobre os acontecimentos do mundo e sobre o cotidiano de sua vida, criando e recriando seu papel na sociedade.

As premissas do Projeto, o desenvolvimento do hábito da leitura em comunidades em situação de vulnerabilidade social; a leitura de mundo feita a partir e com as histórias trabalhadas; e o exemplo de que as histórias podem influenciar no resgate da autoestima e na formação do ser cidadão estão sempre presentes, desencadeando processos dialógico problematizadores, para que cada um e cada uma possa contar e reescrever a sua própria história. Comungamos com Freire (2016a, p. 126) quando diz que não há mudança sem sonho nem sonho sem esperança e que “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado. [...] A utopia implica essa denúncia e esse anúncio”.

Por acreditar neste sonho e nesta mudança, nos propomos a contribuir com a aprendizagem de uma leitura mais significativa e crítica do mundo e das palavras, ainda

que em meio às estruturas que nos são impostas, tanto nas escolas como pela sociedade como um todo. Acreditamos nas pessoas, acreditamos na educação, acreditamos que um “outro mundo é possível”, e que nós educadores podemos ajudar a fazer a diferença. Por isso, em meio a trilhos e livros, queremos prosseguir estudando, dialogando, investigando, confrontando, problematizando, refletindo, sonhando; ousamos olhar e construir outros horizontes, outras práticas, porque entendemos que “[...] os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.” (FREIRE, 2016b, p. 62).

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos R. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo. Uma história de pessoas, letras e de palavras.** SP: UNESP, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler. Em três artigos que se completam.** 23ªed. SP: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira.** 3ªed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 52ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do Oprimido.** 23ª ed. RJ. Paz e Terra, 2016a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos.** 3ªed. SP: Paz e Terra, 2016b.
- HENZ Celso Ilgo. **Razão-emoção Crítico-reflexiva: Um desafio permanente na capacitação de professores.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Andrade (Orgs). **Dialogus: Círculos Dialógicos, Humanização e auto(trans)formação de Professores.** São Leopoldo. Oikos, 2015.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias.** 5ª ed. São Paulo. Ática, 1991.
- OLIVEIRA, Jô; FOSTER, Nira. **As aventuras da família Tamanduá.** Editora José Olympio. Rio de Janeiro. 1996.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

ESCOLA SEM PARTIDO E O ALVO EM PAULO FREIRE

**PAULO FREIRE:
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO**

20, 21 e 22 de setembro de 2010

Márcen de Pádua Ribeiro. Doutorando em Educação – PUCMG. Professor do curso de Pedagogia – FACISABH. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente (GEPFOR). E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br

Resumo:

O presente é uma reflexão teórica e possui como recorte temático o conceito de diálogo em Paulo Freire, compreendido como central em sua pedagogia. O trabalho se contrapõe aos argumentos dos apoiadores do Movimento “Escola sem Partido” que enxergam em Paulo Freire, o responsável pela suposta doutrinação recorrente nas escolas brasileiras. Através de levantamento dos argumentos dos apoiadores do Movimento, o trabalho busca identificar como Paulo Freire se tornou o alvo preferencial dos ataques de setores conservadores da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Escola sem Partido; Paulo Freire; Diálogo

Introdução e Metodologia

O presente trabalho visa discutir os argumentos do Movimento “Escola sem Partido” em relação a obra de Paulo Freire, interpretando-a como um exemplar de doutrinação ideológica de viés comunista, e, que, portanto, serve de premissa para a criação de um projeto de lei que pretende frear a suposta doutrinação ocorrida na educação básica, que teria em Paulo Freire uma espécie de mentor ideológico.

Trata-se de uma reflexão teórica, fruto de análise bibliográfica da obra de Paulo Freire e possui como recorte temático o conceito de diálogo, compreendido como elemento central de uma pedagogia dialógica. Através do desenvolvimento deste conceito ao longo da obra freireana, o trabalho defende que a teoria de Paulo Freire jamais pode ser associada a um viés de doutrinação e manipulação. O trabalho se contrapõe aos argumentos dos apoiadores do Movimento “Escola sem Partido” que enxergam em Paulo Freire, o responsável pela suposta doutrinação recorrente nas escolas brasileiras.

Para tal, foi realizado um levantamento nos materiais produzidos oficialmente pelo Movimento “Escola sem Partido” e por seus apoiadores, no intuito de comprovar a demonização de Paulo Freire por meio de imagens pejorativas e comentários acerca de sua obra. Posteriormente, foi realizada uma discussão no intuito de apontar como a obra freireana, calcada no diálogo como elemento crucial, jamais poderia ser interpretada como uma apologia à doutrinação.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO
20, 21 e 22 de setembro de 2018

O contexto inspirador do presente artigo é o atual momento político vivido pelo Brasil, que torna a obra freireana mais atual do que nunca. Tempos políticos instáveis, de descrédito na esperança e nítidas sensações de retrocesso por parte de um governo, não conduzido pelo voto, mas faminto por reformas e medidas não dialogadas com a sociedade civil mediante urnas e/ou debates públicos. Nesse sentido, procuramos resgatar, desde as manifestações de junho de 2013 no Brasil, movimentos conservadores que em muitos momentos escolheram Paulo Freire como alvo, acusando-o de ser uma espécie de mentor da doutrinação ideológica que impera na educação brasileira. Tais acusações, evidentemente sem nenhum componente científico, passaram a vigorar consolidadamente em setores da Direita, e serviram de pretexto, por exemplo, para consolidação do movimento “Escola sem Partido”, que deu origem a realização de um anteprojeto de lei, levado adiante em alguns Estados via câmaras estaduais, e em nível federal, especialmente pelo Projeto de Lei 196 do senador Magno Malta.

Recentemente, a partir das manifestações de junho de 2013 no Brasil, setores distintos da sociedade foram às ruas dizer suas palavras, propagar suas bandeiras e faixas. Setores conservadores expressaram sua ira em relação à teoria freireana a partir de cartazes com os dizeres: "Basta de Paulo Freire!". Tais dizeres traziam o descontentamento com o que chamavam de "educação ideológica", promovida nas escolas brasileiras. As redes sociais, nesse sentido, transformaram-se em fértil terreno para a disseminação do ódio em relação a Freire, e de manifestações diversas acerca de sua obra, revelando não raramente uma ignorância explícita.

O diálogo em Freire tem um alvo: a relação educador e educando no processo dialógico de educar e ser educado, transformar e ser transformado. O educador, situado em espaço educacional formal ou não, ciente de sua tarefa político-pedagógica, tem em Paulo Freire uma epistemologia voltada para uma concepção de educação e de mundo, comprometida com a educação popular, com a lógica dos oprimidos, buscando no sujeito, sua capacidade de "ser mais", em prol da superação da condição de dominação e de uma realidade desigual e injusta.

Trazer o pensamento de Paulo Freire neste trabalho é defender uma educação comprometida com a perspectiva dos oprimidos, marginalizados e excluídos. É pensar uma educação com esses sujeitos e não para eles. Daqueles que, na luta, moldam suas vidas e vêem na educação uma oportunidade e uma esperança. Comprometer-se com



X Colóquio Internacional Paulo Freire

PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO
20, 21 e 22 de setembro de 2018

uma educação transformadora é condição básica para docência de orientação freireana. Transformar aqui deve ser entendido no sentido crítico, de não naturalizar nem aceitar as desigualdades sociais como um fato dado, pelo contrário, percebê-las como um processo histórico de consolidação de alguns, em detrimento do silenciamento de outros.

Uma verificação no *YouTube* nos revela uma série de vídeos em que pessoas resolvem opinar negativamente a respeito da obra freireana¹. Analisando os vídeos mais acessados, observamos primeiramente que o número de visualizações, ainda que os vídeos tenham sido gravados em datas distintas, sempre paira em torno das trinta mil. Número considerável, embora não acachapante, e quase equivalentes, o que nos permite inserir que talvez esse seja o nicho virtual daqueles que não toleram a obra freireana, independente de a conhecerem. Conhecer a obra, nesse contexto, nem sempre é regra.

Analisando os três vídeos mais acessados, percebemos os seguintes pontos em comum: Paulo Freire seria o ideólogo do comunismo e, portanto, o responsável pela doutrinação de esquerda especialmente nas escolas públicas brasileiras já a três décadas, no mínimo. Fora isso, ele também é “adorador de Che Guevara”; “admirador do stalinismo”; e “ideólogo do Partido dos Trabalhadores”. Concluímos nesses discursos que pouco importa se Freire nunca elogiou Stálin em sua obra, nem se o PT nasceu bem depois de suas incursões bibliográficas. Em relação a Guevara, sem dúvida Paulo Freire nutria por ele grande admiração, enxergando na figura de “Che” um revolucionário que acreditava em sua utopia, na busca por um mundo mais justo compactuado pelos oprimidos.

Mais recentemente, o movimento “Escola sem Partido”, criado sob a premissa de que há uma doutrinação de esquerda nas escolas, tem buscado via Congresso Nacional, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inserindo o dever da docência alcançar a neutralidade, sob o pretexto de impedir a manipulação dos estudantes brasileiros. O projeto em seus artigos e incisos, busca conter a suposta manipulação dos docentes brasileiros:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; [...]



X Colóquio Internacional Paulo Freire

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; [...]

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. [...]

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; [...]

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; [...]

V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, s,p)

O anteprojeto de lei do movimento “Escola sem Partido” que tem servido de inspiração para diversos projetos de lei em âmbito estadual e federal, tenta garantir uma suposta neutralidade no ato educativo, amarrando a educação escolarizada às convicções dos pais. Além disso, preconizam que o educador não pode promover suas opiniões ou preferências, nem incitar alunos a participar de manifestações ou demais atos públicos. Sob o pretexto de garantir a pluralidade de idéias sem ações manipulatórias, o projeto tenta exigir do docente uma suposta neutralidade, que Freire (2013) já alertara como impossível no ato educativo. No entanto, os idealizadores do movimento confundem doutrinação com politicidade da educação.

É nesse sentido que a teoria freireana é utilizada como parâmetro definidor de tudo que significa uma educação doutrinatória. Os partidários do movimento “Escola sem Partido” enxergam em Freire a expressão máxima da doutrinação e por diversas vezes o utilizam como exemplar concreto de tal ação. Em um debate no canal Futura, o criador do Movimento “Escola sem Partido”, o advogado Miguel Nagibe, disse textualmente que *“Paulo Freire não conhecia direito constitucional. Ele era o pedagogo do PT. Ele utilizou toda sua pedagogia progressista pra promover os interesses do partido.”* Após ser corrigido pelo apresentador, que ressaltou que Freire cronologicamente é anterior ao PT, Miguel Nagibe continuou afirmando sua teoriaⁱⁱ, desconsiderando também que Paulo Freire, advogado de formação, fatalmente conhecia noções de direito constitucional.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO
20, 21 e 22 de setembro de 2018

Apoiadores do Movimento “Escola sem Partido” utilizam Paulo Freire em alguns momentos em tom jocoso, já em outros momentos tentam uma análise de sua obra, ainda que feita de forma rasa, atrelando a Freire algo que o próprio sempre condenou: a doutrinação. Mas para o Movimento, a pecha pregada em Paulo Freire serve como estratégia de *marketing* para a própria divulgação do ideário defendido pelos adeptos do “Escola sem Partido”. Desse modo, nas redes sociais, em debates públicos, ou nos artigos contidos no *site* do Movimento, não raramente Paulo Freire está lá, sempre criticado de forma apoteótica, com frases de efeito e pouca análise. É sob esse prisma que Paulo Freire se torna “*Paulo Nosferatu Freire*” em uma postagem da rede social do idealizador do Movimento Escola sem Partido, Miguel Nagibe.

Referencial Teórico e Resultados

Não são raros os artigos publicados no *site* do movimento, cujo nome de Freire aparece sempre sob acusação de ser uma espécie de menor de uma educação comunista doutrinatória presente nas escolas brasileiras. Em que pese que os artigos tentem argumentar com um pouco mais de profundidade suas críticas à obra freireana, ainda assim, não conseguem escapar de generalizações imprecisas e vagas.

Sempre com retórica virulenta, palavras de impacto e expressões irônicas e estereotipadas, os artigos conseguem chamar atenção daqueles que preferem retórica à análise, mas não conseguem tecer argumentos que busquem corroborar as próprias críticas que fazem. Dos quinze artigos analisados por nós, todos retirados do *site* do movimento, apenas um, intitulado “Pedagogia do Opressor”, esboça timidamente uma contra-argumentação se utilizando de três passagens literais da obra de Freire para justificar as críticas do artigo. Nos demais, há um emaranhado de frases de efeito que carecem de um mínimo de solidez argumentativa para serem levadas a sério em uma discussão que se pretenda construtiva.

Nos artigos encampados pelo movimento, podemos encontrar todo tipo de generalização de efeito: “Paulo Freire, que prega a liberdade, mas cultua totalitarismos. Pedagogia do Oprimido, [é] uma espécie de manual de autoajuda marxista” (Stern, 2015, s.p). Em outra generalização que não apresenta nenhuma argumentação posterior, Freire é acusado de inspirar o preconceito lingüístico: “O reducionismo pedagógico é o grande legado de Paulo Freire. Juntando-se ao “construtivismo pós-piagetiano”, ele



X Colóquio Internacional Paulo Freire

PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO
20, 21 e 22 de setembro de 2015

inspirou o “preconceito linguístico”, que vilipendia a norma culta do idioma” (Stern, 2015, s.p).

Tais críticas se somam a muitas outras, sempre partindo da premissa de que há um domínio marxista na educação brasileira: “É a visão marxista que domina soberana em nossas escolas e que se revolta quando confrontada com posturas mais conservadoras.” (Rodrigues, 2015, s.p). Em um artigo em específico, é fornecida a definição da função da educação, sob o manto da aparente neutralidade: “A educação é um processo entre ensinar e aprender, tem finalidade social, serve para a manutenção da sociedade” (Rodrigues, 2015, s.p). É curioso constatar que para os apoiadores do “Escola sem Partido”, uma educação que vise a manutenção da sociedade é encarada para eles como uma função neutra, objetiva. Não se dão conta de que pensar a educação nesse viés é também tomar partido, ou seja, se posicionar diante da educação e do mundo, e, portanto, não possuir qualquer tipo de neutralidade. Assim, para o movimento, neutralidade é tudo aquilo que serve manter o *status quo* enquanto manipulação seria toda e qualquer Pedagogia cujo objetivo seria questionar, problematizar e transformar a sociedade.

Por essa razão, fica fácil compreender o incômodo com a teoria freireana, desde sempre compactuada com os oprimidos, visando lutar por uma sociedade que supere sua condição de opressão. A obra freireana se compromete com uma concepção de educação e de mundo, jamais neutra, que denuncia a lógica excludente. Em meio a isso, Freire (1992, 2013) sempre fez severas críticas ao educador, que sob o manto revolucionário, acabava por ter ações sectárias, doutrinatórias e bancárias. Assim, Freire (1992 2013) chamava a atenção para o diálogo, justamente como a práxis libertadora dos sujeitos, cujo papel dos educadores não é dizer a palavra para o outro, e sim, com o outro, lerem o mundo e se modificarem a partir de suas distintas leituras.

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (Freire, 1992, p.20)

Todos os artigos analisados centram as rasas críticas na obra *Pedagogia do Oprimido*. Há um profundo silêncio sobre o restante das obras freireanas, tampouco uma tentativa



X Colóquio Internacional Paulo Freire

PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO
20, 21 e 22 de setembro de 2018

de analisá-las dentro de contextos históricos, perpassando o desenvolvimento de seus conceitos. A referida obra é uma espécie de marco da manipulação da educação brasileira. Os artigos dão a entender que a partir dela, a manipulação comunista se fez presente na educação brasileira. Para um artigo ligado ao movimento, num primeiro momento a obra não possui temática educacional, já nos parágrafos seguintes, contraditoriamente o autor a concebe como uma obra educacional perniciosas:

O estranho é que a obra de Paulo Freire não versa sobre educação. [...] Esse best-seller sobre educação é, ao contrário, um tratado político utópico que clama pelo fim da hegemonia do capitalismo e a criação de uma sociedade sem classes. Professores que adotam essas idéias perniciosas arriscam prejudicar seus alunos - e ironicamente, seus alunos mais desfavorecidos sofrerão em maior escala. (Stern, 2015, s.p)

Em outra crítica presente nesses artigos contidos no *site* do movimento, Paulo Freire é acusado de uma ter uma pedagogia que transporta Marx para a sala de aula, impedindo que alunos pensem por conta própria. A crítica, agressiva e superficial, ignora solenemente todos os conceitos de conscientização, emancipação e libertação que Paulo Freire desenvolveu ao longo de sua obra, que como ponto em comum possuem como premissa básica a criticidade do educando, de autonomamente, ler o mundo dentro de sua realidade.

Ou seja, gente que se recusa a pensar por conta própria, preferindo dar uma de papagaio de oportunista. Idiotas úteis, em resumo. Esse é o resultado de uma estratégia deliberada dos socialistas. Paulo Freire tem tudo a ver com isso. Sua “pedagogia do oprimido” nada mais é do que transportar Marx para a sala de aula. Os “professores” passaram a se enxergar não como transmissores de conhecimento objetivo ou como tutores para instigar o pensamento próprio nos alunos, mas como transformadores sociais, como salvadores de almas, como libertadores de escravos burgueses. (Constantino, 2015, s.p)

Talvez a expressão mais simbólica da agressividade somada a superficialidade das críticas feitas à teoria freireana, por parte de apoiadores do “Escola sem Partido”, pode ser observada na passagem do artigo de autoria de Reinaldo Azevedo, conhecido colunista da Revista Veja. Nesse trecho estão contidos todos os fundamentos das críticas: superficialidade, palavras de impacto, agressividade, ausência de contra-argumentação e ironia.

A escola brasileira acabou, morreu, foi para o ralo. Virou lixo. Foi vítima de “progressista” aguda. A “progressista” é uma infecção provocada por um vírus cuja letalidade se deve à mente torta de Paulo Freire, que muita gente considera um santo. Não é que ele tenha criado o bichinho original. Mas foi quem o espalhou (Azevedo, 2014, s.p)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

**PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO**
20, 21 e 22 de setembro de 2018

A crítica desses setores conservadores à teoria freireana carrega a injusta acusação de que Paulo Freire é um doutrinador, quando, na verdade, toda sua obra possui em si um valor essencial: o diálogo. Os setores conservadores que atacam a teoria freireana possuem imensa dificuldade de produzir críticas com um mínimo de fundamento científico capaz de refutar e contrapor a teoria freireana. Limitam-se à acusação de doutrinação negando a dialogicidade, certamente, marca central de suas obras.

Em tempos cuja sociedade brasileira encontra-se polarizada, dividida em extremos que pouco escutam e muito falam, o diálogo é fundamental e necessário, e encontra na teoria freireana alicerce fundamental. Diálogo pressupõe a escuta e o respeito ao outro, assim como a necessária compreensão de que não existem dicotomias de saberes quando se dialoga. É bem verdade que o diálogo freireano, ainda que sob forte componente filosófico-humanizador, integra-se fortemente ao campo educacional.

Desse modo, a justificativa do presente artigo consiste no fato de que a educação é justamente esse potencial de transformação em busca de uma sociedade que dialoga ao invés de disseminar o ódio. Sem dúvida, uma educação sob bases dialógicas freireanas, oferece às sociedades gerações de educandos que percebem no diálogo, a potência máxima da autonomia e da libertação, que pressupõe escuta atenta, amorosidade, rigorosidade metódica e oferta da palavra (Freire, 1976, 1983, 1992, 1996, 2013).

Conclusão:

Em um contexto de opressão, seja no âmbito educacional, ou para além dele, o diálogo humanizador, transformado, é impossível. Entre sujeitos opressores, para Freire (2013) ocorre palavreados, e não diálogo. Reitera-se aqui, a impossibilidade de diálogo entre opressor e oprimido, sobrando apenas um anti-diálogo opressor e que silencia a palavra de um, em detrimento de outro. Para Freire (2013), no anti-diálogo a relação entre A e B é vertical, em outras palavras, um dialoga para o outro, e jamais, com o outro. O autor sintetiza o anti-dialógo:

[...] É desamoroso. É acrítico, e não gera criticidade. Exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de simpatia entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica, faz comunicados. (Freire, 2013, p.126)



X Colóquio Internacional Paulo Freire

PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO
20, 21 e 22 de setembro de 2018

Na sociedade brasileira atual, o anti-diálogo tem tomado lugar mediante intensa polarização política e ideológica que reverbera nas redes sociais e deságua no cotidiano escolar. Movimentos que pedem por uma "Escola Sem Partido" aproveitam desse momento para denunciar uma suposta "ideologização" na educação brasileira. Com isso, defendem uma ilusória neutralidade na educação e confundem o componente político presente na educação, com o ato sectário de meramente doutrinar.

Acreditamos aqui que apoiadores de movimentos dessa natureza na verdade querem consolidar a ideologia dominante que já é consolidada e manter assim o *status quo*. Conforme ensina Paulo Freire ao logo de sua obra, toda educação é um ato político de modo que a neutralidade na educação é impossível. Desvelar as ideologias é papel fundamental de uma educação emancipadora e libertadora na perspectiva freireana. Desvelá-las não é impô-las, caso contrário a educação se torna anti-dialógica. Ao contrário, desvelar as ideologias é problematizar a educação, estimulando a reflexão de que nos atos educativos, carregam-se implicitamente visões de mundo.

A docência autoritária, que manipula sutilmente ao invés de estimular a criticidade, é denominada por Freire (2013) como bancária. Anti-dialógica em essência, essa concepção de docência, pretensamente neutra, nega o viés político da educação, rejeitando seu componente ideológico. A pretensa neutralidade é tudo o que a camada dominante mais deseja no âmbito educacional, para não ter que lidar com o desvelamento do mundo, e a possibilidade de emancipação do oprimido.

Assim, setores conservadores defendem uma neutralidade escondendo suas próprias ideologias. Acusam Paulo Freire de fundamentar uma pedagogia da doutrinação, desconhecendo sua pedagogia do diálogo. O incômodo causado por Freire é compreensível. Sua pedagogia, muito mais do que mera metodologia de ensino, é pensada com o oprimido e não para ele. Em outras palavras, com Paulo Freire, os silenciados históricos necessitam gritar sua palavra, desvelando um mundo classista, desigual, que camufla as ideologias sob aparente neutralidade.

Dialeticamente, a educação não transforma a sociedade, mas ao mesmo tempo não há transformação que consiga ignorar a importância do processo educativo, e aqui vale sempre lembrar: para além da escola enquanto instituição. E nesse sentido, o professor bem como sua formação, são peças chave para uma educação que se pretende



X Colóquio Internacional Paulo Freire

libertadora e na contribuição de uma sociedade aberta à pluralidade e ao diálogo com o outro.

PAULO FREIRE
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO
20, 21 e 22 de setembro de 2014

O pensamento de Paulo Freire permanece mais vivo do que nunca para uma educação que se pretenda dialógica, humanizadora, emancipadora, que possui, como dizia Freire (2013, p.56), "fé nos homens" e em sua capacidade de "ser mais". Em tempos tão sombrios, cujas vozes que visam anular o outro reverberam com cada vez mais intensidade, defender uma pedagogia do diálogo é uma saída possível e urgente para caminharmos rumo a uma sociedade verdadeiramente democrática.

Referências:

AZEVEDO, Reinaldo. **Valesca Popozuda numa prova de filosofia e o fim da escola.** In: ESCOLA SEM PARTIDO, 2014. Disponível em: < <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/468-valesca-popozuda-numa-prova-de-filosofia-e-o-fim-da-escola-ou-popozuda-e-a-nossa-schopenhauer>> Acessado em: 10/04/2017.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".** Maio/2016.

CONSTANTINO, Rodrigo. **Escola sem Partido já!** In: ESCOLA SEM PARTIDO, 2014. Disponível em: < <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/536-escola-sem-partido-ja>>. Acessado em: 14/04/2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: www.escolasempartido.org.br Acessado em: 10/04/2017.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

RODRIGUES, Odiombar. **Ensino, educação e doutrinação**. In: ESCOLA SEM PARTIDO, 2015. Disponível em: < <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/554-ensino-educacao-e-doutrinacao>>. Acessado em: 11/04/2017.

STERN, Sol. **Pedagogia do Opressor**. In: ESCOLA SEM PARTIDO, 2015. Disponível em: < <http://www.escolasempartido.org/doutrina-da-doutrinacao-categoria/502-pedagogia-do-opressor>>, Acessado em: 14/04/2017.

ⁱ Eis uma listagem com os vídeos mais acessados, cuja temática é crítica em relação à obra freireana:

- “Olavo de Carvalho fala verdades sobre Paulo Freire” (30.427 visualizações): < <https://www.youtube.com/watch?v=ag-kqDBFkAE>>

- “O vigarista Paulo Freire” (33.989 visualizações): < <https://www.youtube.com/watch?v=I6qb2gMSqgQ>>

- “Seja imbecil aprenda com Paulo Freire” (30.214 visualizações): < <https://www.youtube.com/watch?v=qlbFieL9rLg>>

Todos os vídeos foram acessados em 10/04/2017.

ⁱⁱ Ver o debate aqui: < <https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk&t=22s>> Acessado em: 10/04/2018



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



ESTÁGIO-DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIA DE UMA DOCÊNCIA COMPARTILHADA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Karla Christiane de Góis Lira¹

Antonio Anderson Brito do Nascimento²

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Hostina Maria Ferreira do Nascimento³

RESUMO: Com objetivo de conhecer/compreender aspectos da docência compartilhada em relação aos professores que exercem e articulam-se para o desenvolver das atividades em sala de aula. Este artigo se remete a experiência de docência compartilhada em uma turma do sétimo período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atividade proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Tendo como principal referencial teórico Freire (1996) e utilizando de uma pesquisa de caráter qualitativo.

Palavras-chaves: Estágio-docência. Docência compartilhada. Formação docente.

¹ Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestranda em Educação e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN); integrante do grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/UERN); participante da pesquisa de fluxo contínuo do Grupo de Pesquisa Educação e linguagem (GEPEL/UERN); e-mail: chrisgois1@hotmail.com

² Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Aluno bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET PEDAGOGIA/UERN), integrante do grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/UERN); participante da pesquisa de fluxo contínuo, do Grupo de Pesquisa Educação e linguagem (GEPEL/UERN); aluno voluntário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UERN); e-mail: andersonb.nascimento@gmail.com

³ Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN); Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Tutora do Programa de Educação tutorial (PET PEDAGOGIA/UERN). Coordenadora do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE); da pesquisa de fluxo contínuo do Grupo de Pesquisa Educação e linguagem (GEPEL/UERN); e-mail: hostinanascimento@hotmail.com.br



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Introdução

Quando falamos em escola, as nossas lembranças logo nos remete a um lugar de aprendizagem, trabalho em equipe, local em que gestão, professores e funcionários em geral primam pela união em prol de resultados satisfatórios no processo educacional. Contudo, em contraposição a esta visão anteriormente citada, a prática docente ainda é uma forma de trabalho que traz em suas raízes o tradicionalismo, prática que ainda permeia na educação e mantém o individualismo e a solidão no exercício da docência na maioria das séries/anos e durante o ensino superior.

Embora sabendo que atualmente as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental têm sua docência compartilhada de modo que venham atender às necessidades das crianças especiais, na maioria das turmas de todo o ensino básico a docência é exercida de forma solitária, de maneira que nos acostumamos, tanto alunos como professores, a conviver com apenas um(a) professor(a) em sala de aula.

Novas experiências nos aprimoram enquanto profissionais em constante formação trazendo inquietações e questionamentos que vão possibilitando vivenciar a profissão ainda nos primeiros momentos, nos permitindo fazer uma fusão entre ser aluno e ser professor, viver teoria e prática e desenvolver textos pautados na reflexão sobre as ações realizadas que nos propiciam contribuições formativas.

A experiência de docência compartilhada que nos levou à reflexão aqui desenvolvida aconteceu em uma turma de sétimo período do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Mossoró/RN, em uma disciplina eletiva intitulada Educação Popular: Perspectivas Freireanas. O corpo docente foi constituído de seis professores, sendo uma a professora titular e os demais, seus orientandos do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN.

As reflexões aqui esplanadas inicialmente partiram de vários questionamentos que surgiram ao nos depararmos com o desafio da docência compartilhada. O mais expressivo dos questionamentos que surgiram foi: Quais as reais possibilidades e desafios que essa prática vem proporcionar a professores em formação? Dessa forma,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



esta pesquisa tem, como principal objetivo, conhecer/compreender aspectos da docência compartilhada em relação aos professores que exercem e articulam-se para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

É na escrita deste artigo que percebemos, como diz Zabalza (2004, p. 10), que:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

É nesta tentativa de nos distanciarmos para perceber a ação desenvolvida que trazemos algumas reflexões de uma das professoras e a visão de um dos alunos da disciplina sobre a experiência. Pretendemos, a partir deste trabalho, que se desencadeie outro texto mais intenso que trará o relato e ponto de vista dos demais professores com relação à experiência, ou seja, diversos olhares sobre uma só experiência vivenciada e compartilhada em grupo.

O estágio-docência nos permitiu, com essa perspectiva de docência compartilhada, pensar mais no próximo de modo que nos preocupamos com o espaço que cada um ocupou em sala de aula, procurando fazer com que os discentes percebessem nessa ação mais possibilidades para o processo de formação e de aprendizagem.

Metodologia ou Referencial Teórico

Destacamos como principal referencial da disciplina e deste trabalho o pensamento de Paulo Freire, especialmente quando o autor traz a autonomia dos educandos e a reflexão sobre a prática docente (FREIRE, 1996). O procedimento metodológico baseou-se em uma pesquisa qualitativa na qual nos utilizamos de um relato baseado e originário da experiência de docência compartilhada dentro do estágio-docência vivenciado pela mestranda que se coloca entre os autores deste trabalho.

Para que tivéssemos material suficiente para a construção desse artigo gravamos em áudio a conversa entre os dois autores deste texto sobre a experiência vivenciada, tentando relatar cada momento da disciplina, as impressões que tivemos de cada situação compartilhada, na visão da professora e na visão do aluno, o que a experiência



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



representou já que se tratava da primeira vez que os dois tivemos a oportunidade de viver uma disciplina com seis professores e quarenta alunos.

Após a conversa, realizamos a transcrição dos áudios e em seguida analisamos estes, destacando cada ponto que foi relevante para nós. Para a pesquisa bibliográfica, nos utilizamos das leituras em Freire já realizadas anteriormente e durante a disciplina já que o material explanado durante as aulas se tratava das obras do autor, e alguns outros referencias que nos ajudaram a explicar melhor o assunto abordado neste trabalho.

Os relatos das experiências, as leituras em Freire e os questionamentos que surgiram a princípio na disciplina, foi o que realmente nos deu respaldo para escrever esse artigo. Fazemos questão de deixar claro que é apenas uma ideia inicial, já que percebemos que o assunto nos permitiu alguns caminhos para novas pesquisas.

A docência compartilhada a partir do olhar docente

Partilhar a docência de uma disciplina ou sala de aula sem que haja um desrespeito à didática e à maneira que cada professor tem de conduzir sua aula é algo desafiador, pois, por mais que compartilhemos da mesma experiência, é de se esperar pensamentos que uma vez ou outra divergem de forma que nos leva a refletir sobre nossa prática, ou até mesmo, a prática do outro.

A docência compartilhada levou a buscar cada vez mais o conhecimento da realidade estudada, tanto entre alunos como entre os professores e despertou o desejo de pensar as melhores maneiras de conduzir a aula para que alunos e professores se sentissem à vontade para explanar suas ideias. Isso nos remete ao pensamento de Nascimento, Pernambuco e Lima (2017, p. 50):

[...] o estudo da realidade (ER) é o despertar do interesse sobre as situações da realidade que demonstram e requerem a necessidade de estudo para interpretá-las e contribuir para sua transformação. A organização dos conhecimentos (OC) é o estudo das perguntas da problematização fundamentado teoricamente. E a aplicação dos conhecimentos (AC) permite que características gerais do conhecimento construído possam ser aplicadas à compreensão de outros conhecimentos, fenômenos e situações.

Essa experiência nos remete a pensar como Freire (1996, p. 41) que ensinar exige o reconhecimento a assunção da identidade cultural.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico-pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

E essa perspectiva de conhecer realidade e sujeitos nos possibilitou novos olhares que nos levaram à valorização do diálogo e nos permitiu a aproximação entre os professores e os alunos enquanto sujeitos que constroem saberes em coletividade sem que haja perda de suas identidades.

A forma compartilhada de fazer docência nos deu a oportunidade de ter em nossa formação peculiaridades essenciais para um processo de educação com mais qualidade, partilhando com o outro sentimentos em comum e, ao mesmo tempo, sentimentos diferentes que só apoiam e fortalecem o pensamento docente, indo em concordância ao que diz Tardif (2000, p. 16): “O objeto do trabalho docente que são os seres humanos (...) trazem consigo as marcas do ser humano”.

A experiência da docência compartilhada nos levou ao processo de ação-reflexão-ação e nos fez praticar a alteridade. A cada aula que acontecia, analisávamos o momento, refletíamos sobre o que acontecia e planejávamos nossas ações para a próxima aula, observando a participação de cada aluno e nos colocando no lugar deles a cada atividade planejada.

Essa experiência veio ao encontro do que Freire (1996, p. 23) diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. E essa forma de construção do conhecimento foi percebida em nossas aulas, pois buscamos a cada aula fazer com que essa horizontalidade dos saberes se sobressaísse, fazendo com que a partilha de conhecimentos realmente acontecesse e tudo isso tem influenciado de forma significativa em nossa formação enquanto professores e alunos.

Estivemos buscando sempre promover e mediar discussões em pequenos grupos, tendo em vista a numerosidade de alunos. Cada grupo era mediado por um professor para depois trazermos a discussão para o grande grupo, fazendo, assim, com que todos participassem e expressassem suas opiniões de forma natural, não impositiva, a respeito dos assuntos abordados em sala. Freire (1996, p. 47) nos fala que “Ensinar não é



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Procuramos fazer com que nossas ações proporcionassem essa produção e nossa aproximação com os alunos.

Nesse processo contínuo de formação, tanto de alunos como de professores, se fez necessário que focássemos nossos olhares de pesquisadores reflexivos, sabendo ouvir, nos atentando aos pequenos detalhes desse processo, em busca de possibilitar o caminho para a aprendizagem.

A mobilização dos sentimentos, pensamentos e saberes dos docentes veio implicar em uma construção conjunta de conhecimentos que envolveu prática e teoria, tornando possível a práxis que acontecia de forma contínua, com aprendizagens mútuas. É mediante tal entendimento que nos torna evidente o quanto é importante que os docentes se apoiem durante a docência compartilhada refletindo sobre seu eu docente e sua prática pedagógica.

Entendemos que a experiência da docência compartilhada resulta na aceitação do outro, não por compartilharmos das mesmas ideias, mas por sermos sensíveis de forma a acolher os diversos pontos de vista, sabendo assim que aprendizagem não se dá de forma fechada, individual e solitária, mas em comunhão.

O olhar discente sobre a experiência

É comum nos depararmos período a período durante o nosso percurso acadêmico com professores com metodologias que se diferem, porém, essa diferença não foi tão impactante quanto a experiência de termos em sala de aula seis professores. A princípio nos causou estranheza, um receio de que estes não conseguiriam se articular, mas durante as aulas foi perceptível a facilitação, já que se tratava de uma turma numerosa.

De forma estratégica, as propostas eram expressadas no grande grupo e, após, levadas em forma de discussões ou atividades para os pequenos grupos, forma que nos causou mais curiosidade pela disciplina. O fato de termos um professor para auxiliar e mediar as discussões nesses grupos facilitou muito para o entendimento das leituras, além de trazer mais conforto para os alunos que se mostravam mais tímidos durante as discussões no grande grupo. Sem contar com a aprendizagem que esses momentos nos



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



proporcionavam, nos dava segurança na hora de levar nossas impressões sobre os assuntos abordados diante da turma, ou seja, no retorno para o grande grupo.

Essa metodologia de dividir a turma para estudarmos os assuntos levantados durante as aulas, com a mediação de um professor em cada grupo, foi o que nos ajudou mais durante a disciplina. Pois, como bem sabemos, as leituras em Freire, por mais que sejam ricas, muitas vezes se tornam complexas. E, sem dúvida, facilitou na hora da avaliação porque os docentes puderam perceber de uma forma macro e micro o desenvolvimento dos alunos.

Percebíamos que os professores estavam quase sempre em sintonia e que as relações aconteciam de forma horizontal em cada grupo. Nos intervalos das aulas, durante a ida para casa e em outros momentos, era comum estarmos compartilhando de informações entre nós alunos, sobre de que forma se davam as discussões nos grupos em que cada um participava e podíamos perceber que os professores realmente estavam inteirados dos assuntos.

As dúvidas que iam surgindo durante as leituras e estudo dos conceitos a partir de Freire eram discutidas de maneira igualitária, pois pesquisávamos juntos e aprendíamos juntos de forma a se saber que a aprendizagem é um processo horizontal e não vertical. Não podemos deixar de constar que o acesso às informações que precisávamos era obtida de forma mais rápida pela quantidade de professores ministrantes da disciplina.

Uma das atividades realizadas, esta com formação de novos grupos a partir da proximidade do local onde os alunos moravam, ação essa que não é comum de acontecer, se baseou na oportunidade de estudar realidades próximas a nós. Foi proposto que visitássemos grupos que realizassem atividades que mostrassem estar inseridas dentro do contexto da “Educação Popular” e que, após essa vivência, fizéssemos uma exposição e um portfólio contendo as experiências advindas dessa visita.

Podemos dizer que essa foi uma das atividades mais significativas que a vivência nessa disciplina nos proporcionou pelo fato de conhecermos várias realidades que estavam perto, mas que até estudarmos Paulo Freire desta maneira tão diferente e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



minuciosa, não havíamos percebido/conhecido, destacando a riqueza de cada grupo visitado.

Essa e outras ideias desenvolvidas durante as aulas surgiram em conjunto, a partir do planejamento dos professores e através das conversações em sala. Durante a disciplina estudamos a obra de Freire intitulada “Extensão ou Comunicação?” e nela Freire (1983, p. 58) nos diz que: “A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não “duraria”, porque não estaria sendo”.

E é por isso que afirmarmos que a experiência nos trouxe um momento ímpar de educação. Essa ação de docência compartilhada nos proporcionou aprendizagem e transformações mediante a realidade vivenciada em cada momento compartilhado durante a disciplina e fora dela. Nos possibilitou a percepção da existência de uma metodologia diferenciada e propícia para desenvolvimento do trabalho em grupo, como também, de proposta para outras disciplinas ou para a nossa prática futura.

Conclusão

Em conclusão, percebemos que encontramos na docência compartilhada a possibilidade de inovação da prática pedagógica, destacando bem a importância da compreensão de uma correlação pautada no encontro de dois ou mais docentes que, mesmo em meio as suas diferentes didáticas e entre suas subjetividades, conseguem compartilhar saberes em meio ao exercício docente.

Entendemos que a prática da docência compartilhada torna-se possível a partir do momento em que há um esforço conjunto e é mediante esse esforço, união docentes e discentes, que ambos tornem-se capazes de analisar com cuidado a realidade, levando em consideração a objetividade e a subjetividade para que possamos em um ato de ousadia quebrar padrões que nos acompanham a séculos e que não correspondem com tanta eficácia aos anseios e necessidades dos educandos.

Referências

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



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. In Ribeiro, Mayra Rodrigues Fernandes; Amorim, Giovana Carla Cardoso; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do (Orgs). **Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação.** Curitiba: CRV, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, nº 13, 2000, p. 5-23.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

Estudar Direitos Humanos e Paulo Freire: proposta metodológica para estudantes do curso de Licenciatura em Letras – EaD

Maria Betânia da Silva Dantas¹

Resumo

O presente trabalho discorre acerca de uma proposta de estudos que ainda está em processo de realização sobre os documentos e outros textos que referenciam e embasam as discussões sobre os direitos humanos, mediatizado pela obra de Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido. Nesse aspecto, o pensamento de Paulo Freire apresenta-se e se faz emergir como um referencial de mudança que imprimiu um novo significado às práticas de sala de aula, com a proposta de participação da comunidade na construção do currículo e com a adoção da prática dialógica e libertadora.

Palavras-chave: Direitos humanos. Pedagogia de Paulo Freire. Formação de professores

1. Introdução

O presente trabalho discorre acerca de uma proposta de estudos que ainda está em processo de realização sobre os documentos e outros textos que referenciam e embasam as discussões sobre os direitos humanos, mediatizado pela obra de Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido. A proposta parte da ideia de que vivemos em uma sociedade em que as pessoas têm uma concepção errada e simplória do que seja a luta e a história dos direitos humanos, enxergam apenas por uma visão unilateral que é apresentada pelas mídias e que é incorporada pelas pessoas e se transforma em senso comum.

As inquietações que suscitaram a presente proposta advêm das discussões realizadas na disciplina “Pedagogia Social e Crítica: Paulo Freire e os Direitos Humanos.” As vivências e as trocas de experiências a partir das aulas, nos deram um sentimento de que a educação tem que ser construída no aqui e no agora, que o tempo não espera, temos que, a partir de nossas ações enquanto educador do povo, tentar dar o melhor de nós, assim como fez o educador, Paulo Freire, que construiu um pensar sobre educação a partir de sua práxis.

Os objetivos dessa proposta é refletir sobre as práticas pedagógicas de exclusão que os alunos vivenciaram em seus diversos contextos escolares; Analisar a relevância da temática sobre os direitos humanos à luz da obra de Paulo Freire para a constituição de

¹ Doutoranda em Educação – Universidade Federal da Paraíba – Email: betaniasd@gmail.com

sua identidade docente; construir uma ação mais sistemática de estudos a partir de uma proposta didático-pedagógica que embasa a discussão sobre os direitos humanos à luz de Paulo Freire. Para compor o grupo de estudos sobre a temática, realizamos o trabalho da abordagem da temática, com alunos do 4º período do Curso de Licenciatura em Letras, modalidade a Distância, na disciplina de Didática.

Para o desenvolvimento desse trabalho, que atendesse a essa temática de direitos humanos, repensando metodologicamente as ações nessa área de ensino, postuladas na concepção dialógica de Paulo Freire, que compreende a ação educativa como ação cultural voltada para a prática da liberdade do aluno – sujeito de aprendizagem e produtor de cultura e por entender que um curso de licenciatura prepara os professores para atuarem junto aos sujeitos, no que diz respeito à transformação da consciência do sujeito, pois a educação só passa da condição de conformação do sujeito para a sua transformação crítica a partir da ação do professor, que passa a ter uma presença efetiva nesse processo. A proposta se efetiva por meio do ambiente virtual de aprendizagem – AVA -, espaço que postamos textos que embasa a temática da pedagogia de Paulo Freire e do direito humano.

Acreditamos que a relevância do trabalho ora apresentado está relacionada a duas dimensões, que são o social e a pedagógica. Apresentar uma proposta de abordar as temáticas da Pedagogia de Paulo Freire e Direitos Humanos no contexto da Educação a Distância, é trazer a tona a discussão de oportunidade para o aluno ter acesso à educação formal, pois a EaD, como modalidade de ensino, apresenta-se como alternativa de acesso à educação formal em todos os níveis de ensino.

Com a promulgação da Lei 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a EaD passou a ser regulamentada. Ela deixa sua condição de ser suporte para projetos tidos como “experimentais” e passa a ser uma ação educativa consolidada, de acordo com o artigo 80 da LDB, o qual trata, especificamente, da oferta de cursos na modalidade a distância; e, posteriormente, com o Decreto nº 5.622/2005, que regulamenta o então artigo dessa lei. De acordo com os Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância (2007), no Brasil,

[...] a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a

possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005. No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação. (MEC, 2007, p.5)

Em consonância com esse novo cenário, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – implantou o Curso de Licenciatura em Letras, na modalidade a distância, visando à formação daqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional por questões de localização, por indisponibilidade de tempo para frequentar cursos presenciais, entre outros motivos. No ano de 2012, o IFPB implantou o Curso de Letras Virtual, ofertado em 04 polos, localizados nos campus de João Pessoa, Campina Grande, Sousa e Picuí, atendendo uma demanda de 200 alunos por semestre.

Nesse contexto, o aluno dessa modalidade compreenderá uma relação direta dessa modalidade com as temáticas abordadas, a outra dimensão que podemos enfatizar é a pedagógica, porque em um curso de licenciatura, os alunos como futuros educadores, ter consciência de que a temática dos direitos humanos insere-se em sua prática pedagógica como conteúdo, bem como forma de estabelecer as relações entre aluno e professor.

Neste sentido, Freire (1976, p.70) enfatiza o forte relacionamento que existe entre a educação e a política: “É impossível negar, exceto intencionalmente ou por inocência, o aspecto político da educação”. É impossível negar a atuação do professor frente às necessidades da compreensão real do que seja essa discussão dos Direitos humanos e como ela repercute nas representações sociais dos sujeitos.

2. Metodologia

Na EaD, diferentemente do ensino presencial, há duas categorias de professor: o professor formador, que gerencia e responde pela disciplina, independentemente da quantidade de alunos e de polos, e o professor tutor, que é o mediador mais direto entre os alunos e o ambiente virtual de aprendizagem. Assim, para uma disciplina funcionar, efetivamente, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – terá, de um lado, os alunos e, do outro, o professor formador e o professor tutor, para tanto, o corpo docente,

incluindo professores formadores e professores tutores, é oriundo do próprio IFPB, visto que o Curso oferecido é institucional.

O modelo no AVA adotado pelo Curso de Letras é o denominado, segundo Robin Mason (1998), como “Conteúdo+Suporte”, no qual boa parte das atividades, cerca de 80%, envolve autoinstrução, com o apoio de tutores e professor formador. Nesse modelo, o material didático (livro, guias, atividades, entre outros) é produzido pelo professor pesquisador, responsável pela elaboração dos conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso em prazo previamente determinado. As atividades são desenvolvidas de forma assíncrona, cujo tempo destinado às discussões gira em torno de 20% do conteúdo ministrado. (PPC-IFPB,2012,p.08)

Como forma de garantir a interação entre os atores do processo educativo – professores, tutores e alunos –, o Curso de Licenciatura em Letras conta com os mecanismos de interação realizada por meio de redes tecnológicas de comunicação coerentes com a proposta metodológica da Modalidade de Ensino a Distância, para assegurar o êxito da aprendizagem, bem como a flexibilidade no atendimento ao aluno, por meio de horários ampliados e plantões de atendimento. Dessa forma, a interação é efetivada de forma bidirecional, seja pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem, o Moodle, seja por *e-mail* ou telefone

O Moodle tem se tornado praticamente padrão, hoje, para os cursos a distância, pois, diferentemente de outros sistemas de administração de atividades educacionais, não acarreta custos. Ele precisa apenas ser instalado em uma máquina servidora no intuito de administradores façam a manutenção, professores disponibilizem conteúdo para compartilhar com os alunos, e para que, com estes, façam atividades interativas.

No cenário de uma educação *on-line*, seja presencial ou a distância, o uso do ambiente virtual é importante por permitir ao professor orientar os caminhos a serem seguidos pelos seus alunos, mas também deve servir para que os alunos possam realizar suas próprias experiências de aprendizagem. O AVA não é apenas um repositório de material, ele representa a sala de aula, em que cada aula não tem um tempo para começar e outro para terminar e, por isso, precisa reproduzir um local que seja atrativo para os alunos (PPC-IFPB, 2012, p. 5)

Poderíamos, assim, afirmar que o AVA é um ambiente que oferece condições ao professor de reproduzir uma estrutura de ensino que dê condições ao aluno de buscar a sua aprendizagem por meio da interação com o material didático postado e de ferramentas, tais como, o fórum e/ou chat de discussão.

Diante desse cenário, a nossa proposta aborda diretamente o aluno que cursa a disciplina de Didática. A disciplina de Didática é ofertada no 4º Período, com uma carga horária de 60 horas, ofertadas em 14 semanas. A temática foi abordada na nossa terceira aula, que discorre sobre as Tendências pedagógicas da educação no Brasil, que abordamos as ideias pedagógicas de Paulo Freire, a partir de sua concepção de educação, que passava pela compreensão de que esta deve ser veículo de libertação do indivíduo, fator de desenvolvimento da consciência, da visão de mundo e da atuação política.

Desde jovem lecionando para o público adulto, a alfabetização deste foi seu ponto principal de reflexão. Mais do que técnicas de ensino, Paulo Freire produziu uma verdadeira epistemologia do aprendizado e revolucionou os métodos de ensino invertendo a ordem da relação ensino-aprendizagem. Crítico dos modelos educacionais que centram seus esforços em formar o indivíduo por meio de currículos pré-construídos, considera que o programa de ensino deve ser elaborado a partir da experiência vivenciada pelos alunos.

Partindo de ideias clássicas, como a de que o aprendizado deve evoluir das informações simples em direção às mais complexas, que a experiência é a base do desenvolvimento cognitivo, considerou que a compreensão comum que os homens têm de suas experiências de vida devem ser o ponto de partida para a aquisição de conhecimento. O planejamento curricular deve, portanto, partir da realidade dos agentes educacionais, professores, alunos, pais e sociedade de alunos, pais e sociedade de entorno. Planejar torna-se sinônimo de refletir sobre a realidade.

Para os alunos aprofundarem a temática, eles leram o segundo capítulo 02 da obra de Paulo Freire "**pedagogia do oprimido**, em seguida escolheria três trechos deste capítulo para refletir sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na trajetória educativa, tentando recordar os valores que permearam a sua educação. O espaço utilizado nesse momento para a postagem da atividade, foi um fórum colaborativo.

Das discussões realizadas surgiram ainda as seguintes indagações: Que ideia eu tenho de direitos humanos? Após a leitura dos textos, o que mudou? Qual a relação da

temática com a pedagogia de Paulo Freire? Em seguida, marcamos uma roda de conversa a partir da ferramenta de vídeo aula, que aprofundamos mais as ideias sobre a temática trabalhada, que gerou frutos ricos de reflexão além da temática abordada, as diferenças sociais, injustiças e transformações sociais e que era impossível, para eles, negar os aspectos sócio-políticos da educação.

Paulo Freire acredita que o ato educacional se dá a partir das relações que os homens estabelecem entre si e com o ambiente em que vive; sempre ligou a educação ao grande processo de transformação do homem, expressando, em suas obras, o valor da convivência entre os pares almejando o crescimento mútuo. Assim defende um processo de educação democrático e de aprendizagem coletiva, colocando em primeiro plano a natureza política de toda a atividade educacional. Nessa perspectiva, as vozes dos educandos são valorizadas e inseridas em um engajamento crítico em todo o processo de aprendizagem.

Assim Freire (1992, p.15) explicita: “Não é mais um educador do educando, mas um educador-educando, pois ninguém educa a ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Após as discussões realizadas por meio do fórum e da webaula, foi orientado ao aluno, construir um projeto interdisciplinar com o tema gerador: direitos humanos, para ser desenvolvido com alunos do ensino fundamental II e ensino médio das escolas públicas da Paraíba, em uma perspectiva da educação humanista proposta por Paulo Freire

Nesse contexto, como prática de sala de aula de comunidade escolar, Freire prioriza a educação dialógica em detrimento da educação bancária. Neste sentido, combate a memorização, a aula em forma de palestra e os conteúdos formais. Mas o que há de novo nessas críticas? A proposta de passar da reflexão para a ação através da afetividade. Educar não é simplesmente transmitir conteúdos, mas amar o homem. Em seu discurso sobre a educação dialógica, inserido no livro Pedagogia do Oprimido, Freire (1987) não oferta ao leitor receitas de como apresentar o conteúdo, mas fala sobre as bases para construir um diálogo. O educador então é convidado a rever seus sentimentos e apreciar qualidades como a humildade e a capacidade de colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo.

Dialogar é estar aberto a receber e não só a ofertar. A postura clássica do professor tradicional é a de dar conhecimento, enquanto que na educação dialógica o

professor deve estar disposto a trocar experiências. Outros sentimentos como fé e esperança também são considerados fundamentais para o desenvolvimento da relação educador-educando.

3. Resultados preliminares da proposta

A atividade foi realizada em 04 grupos divididos por Polo: Campina Grande, João Pessoa, Picuí e Sousa, o que totalizou a participação efetiva de 45 alunos. Quando realizamos o primeiro fórum sobre a Pedagogia do Oprimido, já introduzimos a temática dos direitos humanos. Vejamos algumas respostas dos alunos em relação ao nosso primeiro fórum de discussão:

Resposta da aluna A

Diante da leitura do capítulo 02 da obra de Paulo Freire "pedagogia do oprimido", alguns pontos despertaram a minha atenção por aproximarem-se da minha trajetória educativa, podendo-se destacar alguns trechos:

"[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante."

Esse trecho da obra de Freire me fez recordar alguns aspectos referentes a Educação Básica que vivenciei e que era considerada comum na realidade da época. Alguns educadores trabalhava conteúdos para serem memorizados (temporariamente), sem a mínima preocupação em dialogar aceitando as impressões dos alunos, tomando-se algo que era depositado pelo professor nos depositários dos alunos para ser utilizado no momento da avaliação, sem criatividade e com uma visão distorcida da educação.

"[...] Como se os homens fosse uma presa do mundo e este sua eterna caça, dor daqueles, que tivesse por distração "enchê-los" de pedaços seus."

Não havia criticidade, apenas argumentos do professor que favorecia apenas seu ponto de vista. Não havia aceitação, não havia diálogo, e sim imposição. Não havia um saber construído conjuntamente.

Assim, cabe as educandos lutarem pela sua emancipação, permitir libertar-se, evitando manipulações e demonstrando interesse e abertura as diversas alternativas de conhecimentos.

"[...] Para educação libertadora, [...] o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação."

Ao fazer a leitura do texto, "pedagogia do oprimido" de Paulo Freire, pude associar e refletir sobre algumas práticas pedagógicas que vivenciei na minha trajetória educativa.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

Na concepção "bancária" que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verifica-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição.

Diante disso, pude refletir sobre algo que vivenciei na minha trajetória escolar ainda quando estava no ensino fundamental, eu e meus colegas, tínhamos uma certa restrição em relação a alguns professores, sempre pensávamos que nossos professores eram "os donos da razão" e que não poderíamos nos impor durante a aula, durante certos questionamentos. Tínhamos a impressão de que os professores eram os que sabe tudo e nós educando os que não sabe nada, e muitas vezes, os professores eram tão rigorosos que

a gente tinha medo de ser punidos apenas por falar algo durante a aula e agíamos de forma passiva. Esse medo nos deixava oprimidos.

O mundo, agora, já não é algo sare que se fala com falsas palavras mas os mediadores do sujeito da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte na humanização. (pag: 43)

Ao ver esse trecho, me fez lembrar do método de ensino de uma das minhas professoras do ensino médio, em que deixava de lado outros métodos e passava a caminhar junto com nós alunos, não nós dirigia com falsos questionamentos. Ela fazia com que nós educando pudéssemos ver de forma crítica o mundo em que estávamos inseridos e ao invés de nos tomamos passivos, estávamos nos tomando reflexivos e ao mesmo tempo críticos. A boa relação entre a professora e nós alunos dava uma certa abertura, e nos motivava para debater de determinado assunto inserido em nosso cotidiano.

Assim é que a prática bancária, como efetivamos implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade a primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (pag: 40)

Nesse sentindo, pude associar esse trecho a uma professora no qual procurava conhecer as circunstâncias em que seu aluno vivia, ou seja, ela se aprofundava na comunidade em que estava atuando e trabalhava de forma com que o aluno conhecesse sua realidade para que assim, ele pudesse modificar essa realidade em ação, também, em reflexão. Fazendo com que, seus alunos passa-se de um estado oprimido, de um estado ingênuo, para um estado consciente da situação em que vivia e procuraria transformá-la.

Após ler o segundo capítulo do livro "Pedagogia do oprimido", do educador Paulo Freire, escolhi as três referências adiante, haja vista que refletem a forma de aprendizagem a que fui submetido em minha vida escolar, por ocasião do ensino fundamental.

"o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;"

" o educador é o que opta e prescreve; os educandos os que seguem a prescrição;"

"o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;"

Na verdade, tais frases expostas pelo pedagogo Paulo Freire nada mais são do que corolário da educação bancária, termo que utilizou para referir-se a uma educação totalmente alheia à vontade do educando.

Primeiramente, forçoso se faz contextualizar o ambiente em que vivíamos no período escolar.

Com efeito, toda a minha educação fundamental foi realizada durante o período militar.

Evidentemente, essa forma de transmitir o conhecimento sofria o influxo desse período de exceção, pois não era conveniente a um regime totalitário uma educação dialógica, mas, tão-somente, aquela em que a transmissão de conhecimento fosse elaborada pelo professor, que, em última instância, era um agente do próprio Estado.

Ainda que esse discordasse desse procedimento na atividade de aprendizagem, muitas vezes ficava receoso em propor algo diferente, temendo, por óbvio, a repressão da máquina estatal.

Daí não haver espaço para qualquer tipo de discussão acerca do tema para aprimorar o conhecimento.

Este conhecimento só quem o detinha era o professor. Cabia a nós, absorver a instrução, tendo o cuidado de anotar os detalhes no caderno.

Lembro-me que tirava sempre nota máxima em História. Porém, vendo aquele período em retrospectiva, o meu conhecimento restringia-se em memorizar datas e eventos históricos. Nunca nos foi possível discutir acerca dos problemas brasileiros, que sempre estiveram presentes em nossa curta epopeia civilizatória. Questões acerca da concentração de terra e desigualdades sociais nunca chegaram a ser mencionados nas aulas.

Outro fato que remete às frases acima, diz respeito ao total desprezo do professor por nossos interesses pessoais. Refiro-me a um caso particular que vivenciamos em 1982, qual seja a Guerra das Malvinas, que comentávamos no intervalo das aulas, mas o professor não fez qualquer menção nas aulas, desconsiderando a nossa curiosidade para sabermos os motivos pelos quais levaram àquele litígio bélico.

Portanto, não só a minha educação acadêmica, mas familiar, foram frutos dessas circunstâncias. Assim como na escola só o professor sabia de tudo, era comum na família não discutirmos com os pais. “Em conversa de gente grande, criança não se mete”; essa era a frase mais peculiar a que me vem a mente quando o assunto era a relação com os pais.

Atualmente, tanto a educação na escola como a familiar caminham numa direção mais democrática, em que se busca ouvir todas as partes envolvidas, buscando um viés mais dialógico. Até porque já se chega na escola com um prévio conhecimento, e tal fato deve ser valorizado pelo educador no processo de aprendizagem.

Escolhemos a apresentação de três alunos para fazer uma breve análise do que buscamos como objetivo para discorrer como forma positiva a nossa proposta. O que observamos de comum nas postagens dos alunos é que existe uma prática tradicional arraigada, tanto combatida por Paulo Freire, quando o mesmo discorre sobre a educação bancária, estruturalmente conhecida pelo fato do professor depositar os conteúdos no aluno, aceitos sem pensar, sem dialogar com esse conhecimento, apenas se acomodando à situação. Este método educacional servia, apenas, para adaptar o indivíduo ao sistema vigente. Assim, os textos construídos pelos dois teóricos da educação se encontram embasados numa crítica pungente contra os métodos educacionais tradicionais.

O ensino da linguagem falada, da capacidade de expressar seus sentimentos e angústias pode ser um caminho mais interessante que a apresentação do alfabeto ou o aprendizado do manuseio do lápis. A compreensão do universo de vivência e saber expressá-lo por meio de ideias é uma operação cognitiva tão complexa quanto a escrita. Mais que isso, aprender a escrita surgirá como consequência dessa necessidade de expressar-se no mundo. Até porque o ser humano é inteligente e criativo e a forma como ele resolve seus problemas diários também é um conhecimento que deve ser reconhecido.

A educação em Freire é humanista porque valoriza o homem e não porque aprecia a erudição. Para o desenvolvimento deste processo, Freire propõe que o local onde o ensino será desenvolvido constitua “círculos de cultura”. Este seria o espaço de incluir as experiências culturais da comunidade na realidade escolar, trazendo-a para o universo do planejamento. Em lugar de receber um plano de ensino pronto acabado, os



agentes do processo educativo devem estar abertos para construir o currículo ao pé da comunidade.

É importante que compreendamos este aspecto para não incorreremos na simplificação de transformar o pensamento de Freire numa mera técnica de ensino, pela qual pegamos um determinado conteúdo previsto pela Secretaria de Educação e o contextualizamos para a realidade do aluno, numa aula ilustrativa. Enquanto técnica de ensino, esse procedimento é louvável, mas a proposta de educação de Freire é a completa transformação do sistema educacional.

Claro que não podemos perder de vista que as experiências de Paulo Freire se deram no âmbito da educação rural e em pequenas comunidades, nas quais é possível, com muito esforço, reunir vários agentes da comunidade para promover uma atividade conjunta. Além do mais, esta abordagem, foi pensada inicialmente para a educação dos adultos. No sistema educacional que temos, que prioriza a formação de mão de obra e a inserção do aluno no ensino superior, através de provas unificadas e concurso, essa proposta é um desafio a toda ordem instituída.

4. Considerações finais parciais

A nossa proposta começou a ser implantada no semestre de 2018.1 e neste texto apresentamos as discussões iniciais realizadas na nossa disciplina e que está gerando continuidades e oportunidades para relacionar a temática dos direitos humanos vinculado à obra de Paulo Freire. Nesse contexto, quando apresentamos a reflexão na perspectiva da desumanização do opressor, o quanto é real e vigente em nossa história, principalmente vinculada à escola, assim como os processos de memorização apresentados na educação formal, perpetuam a alienatoriedade, contribuindo para permanência do contexto de dominação.

Com a exposição de nosso trabalho, nutrimos o sentimento de que o nosso objetivo inicial foi alcançado, que era refletir sobre as práticas pedagógicas de exclusão que os alunos vivenciaram em seus diversos contextos escolares, pois a educação só começará a se tornar libertadora a partir da consciência do indivíduo sobre o seu contexto de opressão.

Os outros objetivos, que dizem respeito à relevância da temática sobre os direitos humanos à luz da obra de Paulo Freire para a constituição de sua identidade docente; E o



de construir uma ação mais sistemática de estudos a partir de uma proposta didático-pedagógica que embasa a discussão sobre os direitos humanos à luz de Paulo Freire, estão sendo realizados na disciplina a partir do estudo e das discussões dos Documentos que norteiam a constituição e efetivação dos movimentos sobre os direitos humanos.

Ainda os mesmos estão construindo propostas pedagógicas em que a temática está inserida na abordagem dos conteúdos inerentes à sua prática de sala de aula, o que nos motiva a transformar a nossa proposta em um projeto de extensão, para que esses alunos na prática do estágio supervisionado, possam inserir em suas propostas de ensino, as temáticas dos direitos humanos na perspectiva do pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Nesse aspecto, o pensamento de Paulo Freire apresenta-se e se faz emergir como um referencial de mudança que imprimiu um novo significado às práticas de sala de aula, com a proposta de participação da comunidade na construção do currículo e com a adoção da prática dialógica e libertadora.

5.REFERÊNCIAS

- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência,1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Lei nº 11.525/07, de 25 de setembro do 2007. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11525-25-setembro-2007-560129-publicacaooriginal-82724-pl.html>. Acesso em: jun. de 2018.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Acesso em: jun. de 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:em três artigos que se completam.42 ed.** São Paulo:Cortez, 2001.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



FORMAÇÃO DE PROFESSOR : EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NO ESTADO DE PERNAMBUCO, POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.

Eixo 11 - Formação de Professores e Engajamento Social;

Márcia Rejane Almeida de Carvalho
Mestre em Ciências da Educação
marciacsh1@hotmail.com

José Morgado
Doutor em Psicologia da Educação
Jmorgado@ispa.pt

ISPA – Instituto de Sociologia Aplicada – Lisboa Portugal

Resumo

Esta investigação tem como objetivo: analisar os currículos dos cursos de formação do estado de PE, perceber a importância atribuída ao professor sobre sua formação inicial e compreender a realidade das formações dada aos professores na perspectiva de inclusão. As formações de professores são situações dialógicas e libertadoras e nelas abordam experiências diversas, porém pouco se conhece sobre a formação dos professores no sentido de desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado capaz de promover a transformação social.

Palavras Chaves: Formação, Inclusão, Professores.

Introdução

A aproximação com o tema da pesquisa ocorreu a partir de inquietações originadas em minha trajetória profissional e pessoal. Com formação em Pedagogia, iniciei a caminhada na educação desde 1987, como professora primária e hoje coordeno vários cursos de "formação continuada" de escolas da rede privada e pública. Inicialmente, essa pesquisa permitiu a pretensão de discutir as vicissitudes da formação de professores numa promoção da educação inclusiva no ensino fundamental II. Não obstante, os primeiros



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



achados relacionados à análise de documentos jurídicos acerca da educação inclusiva fomentou novas indagações. Dentre elas, destaca-se: Se a educação inclusiva tem como prerrogativa a inclusão de todos os alunos no ensino regular, por que o termo *especial* tem tanto destaque? Além disso qual a importância que se atribui a inclusão por parte dos professores? E Por fim, até que ponto a formação de professores instala um novo paradigma como auxílio a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas regulares para sua interação? Dorea(2008) conhecedor da obra de Paulo Freire afirma:

Trata-se de pensar os homens como seres em constante devir e não como indivíduos prontos e acabados, alguns até circunscritos, por exemplo, sob os rótulos de inferiores e mesmo deficientes, além de estigmatizados como limitados em relação à sua capacidade de aprendizagem e de se posicionar diante de si mesmo, do outro e da própria vida.

Tentaremos com esta investigação respostas aos nossos objetivos estes que seriam: analisar os currículos dos cursos de formação do estado de PE, Perceber a importância atribuída ao professor sobre sua formação inicial, como também Compreender a realidade das formações dada(continuada) aos professores na perspectiva de inclusão.

Sendo esse tema uma realidade em todo país, tornou-se relevante compreender e refletir sobre os estudos realizados em torno da formação de professores numa perspectiva de inclusão, onde foi observado que este tema figura entre temas encontrados no levantamento do estado da arte da formação dos professores no Brasil, alguns autores como Paulo Freire (2003), Asín & Los Santos (1998) avaliam que os professores experienciam dificuldades para ensinar aos alunos com necessidades educacionais especiais. Alguns programas de formação de professores numa perspectiva de inclusão possuem a preocupação de junto ao educador o uso de práticas adequadas ao desenvolvimento Auxter, Pyfer e Huettig (2001), contudo muitos professores têm atitudes negativas para os alunos com necessidades educacionais especiais, porque eles não sabem como ensiná-los Clark, francês e Henderson (1986). Existem assim características diferentes entre os professores, diante a questão da inclusão, mas sabemos também que na sua maioria existe certa estranheza, que retira a sustentação do professor em sua identidade como tal, pois este foi preparado em toda sua formação em outro cenário, na escola excludente, dessa forma a compreensão de um novo modelo é assim sugerida por



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Lima (2005). Não diferente as discussões no âmbito da educação no pensamento de Paulo Freire vêm se destacando cada vez mais na atual sociedade no que diz respeito à inclusão social, onde cada qual será capaz de reconhecer como seres-sujeitos da transformação, o que implicará aos poucos, na conquista de seus espaços. Em nossa pesquisa tivemos a preocupação de nos ater também a um fio condutor que nos acompanhou por toda a pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9.394/96 – e da legislação pertinente à formação de professores. As pesquisas têm demonstrado que os modelos para as formações de professores criam condições e características específicas que definem e qualificam a identidade e a função histórica e social da prática docente dessa forma demonstrando que a atividade docente se caracteriza também por uma complexidade emocional, vivida em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos, onde o professor deve ser formado (Nóvoa, 2002). Outros autores que nos dão subsídio é Mantoan (2006), Morgado (2004), Carvalho (2004), Carneiro (2008). A partir dos quais é possível compreender a inclusão, analisando a escola como espaço majoritário da normalidade, que precisa desenvolver a capacidade da alteridade frente às diferenças. A práxis libertadora já defendida por Freire 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 opressor, que deseja dominar, e o oprimido, que deseja se libertar. Sendo assim a relevância dos resultados obtidos nesta investigação irá fermentar reflexões a respeito de quão importância é atribuída à inclusão dentro das formações de professores, da mesma forma compreender as necessidades dos professores na ação pedagógica de incluir de fato os alunos com deficiência, fazendo com que o direito à diferença seja respeitado, e impulsionando a escola a superar os limites do processo. Lembramos nesse momento dentro de nossa pesquisa que a educação Freiriana é utópica, pois propõe a reinvenção do mundo sobre os princípios da democracia que não se restringem ao direito de alguns em contrapartida à exclusão de outros. De acordo com Paulo Freire (2005):

(...)”o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



de serem recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador crítico também. “

E assim entendemos como a educação libertadora de Paulo Freire repudia de forma veemente a concepção inclusiva idealizada pelo ONU e pelo Banco Mundial, em virtude de estar fundamentada na falsa solidariedade, pois inseriu o aluno com NEE sobre a alteridade do diferente, em um contexto educacional totalmente desfavorável ao seu desenvolvimento social e cognitivo. Esta escola para todos não se configura como um instrumento de resgate da cidadania dos cidadãos intitulados diferentes. Voltamos então o quão importante se dá as formações dos professores numa perspectiva de inclusão. Gadotti reafirma as palavras Freire(1993) quando este diz:

“ a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, se, que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura , da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. (Freire 1993)

Metodologia

Partindo do pressuposto nosso estudo se debruçar sobre uma população com problemáticas diferentes pode contribuir para o entendimento da promoção da educação inclusiva no ensino fundamental II.

Tendo como objetivos:

- Analisar os currículos em cursos de formação para professores das faculdades do estado de PE .
- Perceber a importância atribuída aos professores sobre a formação;
- Refletir a formação inicial dos professores do estado de PE na perspectiva de inclusão.
- Perceber as necessidades dos professores atuantes no ensino fundamental II para de fato trabalhar inclusão.

Ao longo do trabalho de campo e do trabalho teórico, outras questões mais específicas, no entanto, foram tomando forma e foram sendo objeto de reflexão,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



contribuindo, porventura, para compreender melhor o problema inerente a esta investigação.

Nesse sentido, procuramos perceber:

- Se as questões levantadas pelos professores, na sua generalidades, não estariam relacionadas também com a dificuldade em atender a uma população escolar cada vez mais diversificada e esta por sua vez segregadas por uma falsa generosidade. (Paulo Freire 2005)

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

Ao ponto que a inclusão de crianças com NEE em salas regulares de ensino seja novo em nosso estado e, como tal, a formação de professores de acordo com a introdução desta inovação pudesse vir junto a uma mudança de paradigma (Éraut, 1985) , no momento em que as escolas assumem a inclusão cabe-lhes, bem como os pressupostos do paradigma do crescimento.

Esta investigação, parte da valorização das experiências dos professores e concebendo a formação como um trajeto que se desenvolve ao longo da vida(Regmi, 2015).

A determinação dos objetivos indutores foi feita a partir da expressão das expectativas da pesquisadora para a investigação, assim definido o problema, ou seja, adentrar na formação de professores do ensino fundamental II no estado de Pernambuco na perspectiva da educação inclusiva ,baseando-nos também na nossa experiência profissional, procuramos, antes de mais nada, um apoio curricular nas questões da formação de professores , sua realidade e necessidades.

Por outro lado, debruçamos sobre a legislação e enquadramento legal da inclusão de alunos com NEE nas salas regulares para inferir as funções e tarefas para que se remete os professores nesse processo. Para realização da investigação , decorreram dois guiões, um destinado aos professores atuantes em salas do ensino fundamental II em escolas



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



privadas e públicas e com alunos incluídos em suas salas e um guião para alunos concluintes de cursos de licenciaturas em universidades públicas e privadas.

Tratadas as entrevistas, definimos os objetivos de formação, que decorreram num primeiro momento, do discurso dos professores entrevistados, tendo em conta as dificuldades e necessidades que sentem na sua atuação em sala de aula decorrida da sua formação inicial e continuada, bem como as expectativas que têm relativamente à mesma. Essa investigação não é um estudo comparativo na sua essência, pensamos, todavia, que as contribuições dadas pela experiência dos professores envolvidos podem ser importantes, pelas trocas que podem eventualmente permitir, pelos questionamentos que levantam, pela possibilidade que oferecem para equacionar algumas questões, dentro dos contextos em que as mesmas se perspectivam. A nível metodológico, utilizamos a entrevista semi-estruturada e questionário como instrumento de recolha de dados de informações, procurando identificar as preocupações, dificuldades, as carências e as expectativas dos professores e alunos concluintes do curso de licenciatura em relação à inclusão dos alunos com NEE em salas regulares e sua formação inicial e continuada. Por outro lado, sendo a inclusão de alunos com NEE em salas regulares no Brasil uma inovação implementada pelo sistema observamos a legislação referente à inclusão de alunos com NEE em salas regulares.

Em relação à consulta de documentos, uma das técnicas de suporte à análise de dados, constitui para Ludke e André (1986)

“ uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador “ (op.cit: 38)

Nesse sentido, a consulta da legislação regente e o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola pareceu-nos fundamental para enquadrar melhor esta investigação e perceber esta problemática de um modo mais abrangente.

Resultados

A consulta de documentos incidiu, por um lado, na consulta da legislação e funcionamento da inclusão escolar em salas regulares, mostrando assim a necessidade de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



se investigar como se dava a formação continuada dos professores na rede de ensino do estado de PE.

Á legislação do Brasil legitima e suporta a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/96) verifica-se como podemos ver no quadro que a seguir apresentamos, que as tarefas cometidas aos professores do ensino regular consistem:

- De acordo com a LDBEN de 20/12/96, em identificar alunos com NEE, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; articular com a família e a comunidade, fazer adaptações curriculares, adequar métodos de ensino e selecionar recursos educativos de acordo com a problemática dos alunos.

QUADRO Nº 1

DOCUMENTO	FUNÇÃO	TAREFA
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/96	<ul style="list-style-type: none">• Integrar alunos com NEE• Recuperar alunos com NEE• Saber preparar adequadamente os alunos com NEE para a uma vida pós-escola autônoma.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar alunos com NEE• Estabelecer estratégias de recuperação para alunos com menos rendimento escolar• Articular com a família dos alunos• Articular com a comunidade• Adequar métodos de ensino aos alunos com NEE, de acordo com as necessidades individuais de cada um• Selecionar recursos educativos de acordo com as necessidades dos



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



		alunos.
--	--	---------

Contudo observando as funções e destas as tarefas que nos pareceram mais evidentes e a partir das quais extraímos as competências que os professores do ensino regular têm de desempenhar (apresentadas no quadro abaixo) , julgamos que a avaliação dos alunos com NEE, conquanto não explicita na legislação analisada, deveria ser considerada, na medida em que está presente em todos os momentos do processo.

QUADRO Nº 2

- Saber adequar métodos de ensino aos alunos com necessidades especiais, de acordo com as necessidades individuais de cada um.
- Saber fazer adaptações curriculares, de acordo com a problemática de cada aluno com NEE.
- Saber selecionar recursos educativos, de acordo com a problemática dos alunos com NEE.
- Saber elaborar planos de recuperação para os alunos de menor rendimento .
- Saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE.

Sendo assim o que a Lei propõe que os professores do ensino regular devam saber fazer, sempre que tiver um aluno com NEE incluídos em salas regulares , parece não com a prática particularmente dos mesmos.

De fato, a inclusão apela ao desempenho de determinadas competências, que são especificadas na legislação mas que não ocorrem em sala de aula pela falta de formações específicas a estas. Sendo o estado responsável pela educação de todas as crianças independentemente das suas problemáticas, Este deve ter em sua organização respostas educativas para essa inclusão, consideramos então o ingresso de formações que tragam aos professores as competências necessárias a inclusão das crianças com NEE em salas regulares. Onde só encaminhando os alunos para instituições de educação especial



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



quando não tiver condições de atendimento para aquela situação concreta, provando que não tem, em conjunto com a avaliação, nesse sentido, de outras instituições.

Percebemos no entanto que apesar da existência de uma legislação que favoreça e promova a inclusão, de acordo com a investigação de Bairrão (1998), ainda há uma porcentagem grande de alunos com NEE fora das escolas regulares em instituições de educação especial, o que nos deixa perceber brechas na lei que abre espaço para que isso aconteça. De acordo com esse autor, entre 1982 e 1996, o número de alunos incluídos quase quadruplicou, porém 60% em instituições de educação especial.

Para o tratamento das entrevistas utilizamos, como técnicas, a análise de conteúdo. Onde segunda Bardin(2011), começou com a hermenêutica, tendo se desenvolvido através de processos mais sistemáticos depois das duas guerras mundiais.

Evoluindo de uma situação em que, segundo Bardin (2011:19),

“era uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação...”

Aplicando-se assim ao material cuja compreensão fosse simples e direta, a análise de conteúdo para Bardin(2011) consiste num:

“conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens”

Para a construção das categorias, a literatura recomenda a leitura e releitura das entrevistas, para ESTRELA(1984, p. 468), a determinação de categorias:

“operacionalmente dos respectivos indicadores, deve obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade... devendo a sua validade e fidelidade ser testada, submetendo um mesmo texto a vários analistas e verificando as concordâncias e as divergências”.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



De acordo com Bardin(2011) , para tal como para Triviños (1987), há três etapas fundamentais ao longo da análise de conteúdo:

- A pré-análise (organização do material)
- A descrição analítica, que começa na pré-análise, consubstanciando-se com a primeira categoria.
- A interpretação inferencial, que implica uma maior reflexão, talvez uma intuição mais apurada após as “leituras” anteriores.

A partir desse traço então ou seja, depois de uma primeira categorização, faremos uma leitura vertical de cada entrevista, seguida de uma leitura horizontal do conjunto das entrevistas que permita pensar e repensar junto aos resultados dos questionários o sistema de categorização, não perdendo de vista.

- Os objetivos da investigação
- Os referenciais teóricos

Nesta investigação, consideramos que a “ análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (Bardin , 2011 p.31), que permite fazer inferências válidas a partir do discurso dos sujeitos. Os protocolos das vinte entrevistas que realizamos e os resultados estatísticos referentes aos questionários constituíram o “ corpus da análise”. Por que foram produzidas para essa investigação e por que as informações que nos forneceram são adequadas aos objetivos de nossa análise.

Como unidade de contexto consideramos o protocolo de cada entrevista, uma vez que elas obedecem uma orientação prévia de objetivos, pois se trata de entrevista semi-estruturadas. O processo de categorização implicou no agrupamento e no reagrupamento do material idêntico e a separação daqueles que nos pareceu original, decorrendo as categorias em função do significado dos indicadores, num processo constante de definição, redefinição e comparação (Luudke e Andre 1986, op.cit.) tivemos a preocupação que sua validade fosse assegurada por critérios de homogeneidade, coerência, exclusividade recíproca e exaustividade (Bardin , 2011; Estrela , 1984).



Conclusão

Dessa forma, o estudo aqui proposto ao tentar compreender a realidade das formações dada aos professores, considerando o déficit relacionado à educação inclusiva, ampliará as possibilidades de entendimento sobre a formação inicial dos professores como também contribuir para futuras formações continuadas desses professores, conseqüentemente melhorar as abordagens educativas relacionadas a formação de professor na perspectiva de inclusão.

Em última análise, e a partir da minha própria condição de professora do ensino regular e formadora de professores, que vivenciou a experiência do trabalho com deficiência, que reconheço a situação complexa na qual se encontram os professores que não possuem formação em educação especial e se vêem diante das demandas originadas com a presença dos alunos com deficiência em salas regulares e sendo assim este estudo poderá fornecer dados específicos que contribuam para reflexão das formação de professores nas escolas estaduais do estado de Pernambuco contribuindo dessa forma com futuras formações.

Referências

- Asín, A. S.; Los Santos, P. J. (1998). Cómo formar al profesorado ante los alumnos que experimentan dificultades para aprender em la ESO. In: *Jornadas Nacionales De Universidad Y Educacion Especial*, 15, Oviedo. Educación y Diversidad. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1, p.419-432.
- Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (2001) Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation. Saint Louis: Mosby-Year Book, Inc.
- Bardin L. (2011). *Análise de conteúdo*. 5ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1961). Congresso Nacional , primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação.
- Brasil. (2005) Lei de Diretrizes de Inclusão. Brasília.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Ed. Mediação.
- Carneiro, M. A. (2008) *O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns*. Ed. Vozes.
- Clark, G., French, R., & Henderson, H. (1986) 'Attitude development of physical educators working with the disabled', *Palaestra*, 1, 26-28.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Dorea, G.R.F.(2008) Paulo Freire Educação para todos. Disponível em: [HTTP://www.paulofreire.org?twiki/pub/FPF2008/TrabalhosGumercindoRochaDoreaFilho/Proposta_de_trabalho_para_o_forum_paulo_freire_Guga_Dorea_LATINUS.doc](http://www.paulofreire.org?twiki/pub/FPF2008/TrabalhosGumercindoRochaDoreaFilho/Proposta_de_trabalho_para_o_forum_paulo_freire_Guga_Dorea_LATINUS.doc)
Acesso em:02 de junho de 2018.

Éraut, M. (1991). Alguns Contributos para Discussão sobre Formação Continuada de professores, Inovação, vol. Nº 4, nº1 pp.101-11. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Estrela, A. (1984). “Mudanças Sociais e Função Docente”, In. Nóvoa, Antônio. Profissão Professor. 2ª Ed. Porto Editora. PP.93-124.

Freire, P.(2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra (2005)

_____. *Na Escola que Fazemos, Uma Reflexão Interdisciplinar em educação Popular*. (1987) FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001b.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

Lima, N. S. T. de (2005). Inclusão e identidades: novos tempos, velhas fronteiras. In: Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?* Ed. Moderna.

Ludke, M. ; André, M. E. D. A. (1986) , pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo:EPU

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2009). Os Caminhos da Educação Inclusiva. In: G. Portugal(Org.) *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Regmi. Kapil, Dev, (2015). “ Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques”. In: International Review of Education. Journal of Lifelong Learning. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong learning, 2015, vol. 61, pp.133-151.

Triviños, A. N. S. (1987) Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais. Edt. Atlas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA: CONTRAPROPOSTA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Angélica de Cássia Gomes Marcelino¹

Angela Ninfa Mendes de Andrade Cabral²

Rita de Cassia Cavalcanti Porto³

Resumo: O presente artigo tem por objetivo, analisar o contexto da reforma do ensino médio, e os seus impactos na formação docente. Para realização do estudo, optamos pela metodologia da investigação temática: leitura da realidade, análise crítica da realidade e elaboração de propostas de ação. Buscamos uma formação docente que parta das necessidades dos educadores, onde estes possam construir uma trajetória emancipatória, num processo permanente de reflexão-ação-reflexão.

Palavras-chaves: Reforma do Ensino Médio. Formação de professores. Pedagogia crítica.

Introdução

Atualmente no Brasil, vem se instalando medidas de ajustes fiscais, principalmente nas áreas sociais e em específico, no campo educacional. Compreendemos que a lógica de mercado tem determinado medidas reestruturantes para as políticas educacionais que visam estreito alinhamento aos ajustes da economia mundial.

Infelizmente, a educação vem tomando rumos que são balizados por grupos hegemônicos e que não visam a emancipação e humanização dos sujeitos como cidadãos de direitos, mas, pelo contrário, objetiva-se instrumentalizá-los e controlá-los com base em índices internacionais e nacionais determinados por organismos multilaterais.

Nessa perspectiva, compreendemos que essas ações são castradoras e desumanizadoras da possibilidade dos sujeitos em busca de suas potencialidades. “A

¹ 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.

² 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

³ Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH/UFPB) e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia Paulo Freire. E-mail: ritaccporto@gmail.com

desumanização que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do SER MAIS.” (FREIRE, 1981, p. 30)

Para Freire, o ser humano é ontologicamente voltado para uma vocação de humanização, mesmo que a história nos mostre situações de injustiças e desumanização, no entanto, esta não é permanente do ponto de vista das possibilidades e das lutas. “[...] Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.”(FREIRE, 1981, p. 30)

Sendo assim, a formação de professores vem, também, configurando-se como uma estratégia a serviço dos interesses corporativistas que não respeitam a autonomia e interesses da categoria profissional dos professores e profissionais da educação.

Nesse sentido, recorreremos aos ideais freireanos, em busca de uma compreensão consciente da realidade atual em que estamos imersos. É preciso lutarmos, coletivamente, a partir de uma consciência de classe e de superação das situações opressoras. Freire (1981, p.40) afirma que não basta apenas a consciência crítica, mas a reflexão-ação, ao que ele chamou de práxis: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-la. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.”

Buscamos, a partir de uma compreensão crítica da realidade brasileira, com base na pedagogia crítica, identificarmos as situações-limites que permeiam a nossa educação e vêm interferindo na autonomia e emancipação dos professores, viabilizados por meio de formações e orientações estabelecidas sem a participação popular.

Brasil: cenário da restauração reformista-conservadora no campo das políticas sociais e educacionais

A partir de 2016, instaurou-se uma realidade caótica, na democracia brasileira, estruturada por alguns segmentos diferentes e até divergentes quando analisados em contextos isolados, mas que diante dos interesses que se convergiam (tomar a presidência e instaurar políticas de austeridade econômica), puderam por sua vez, alinhar-se e formar um bloco conservador e ao mesmo tempo comprometido com o capitalismo internacional.

Nesse contexto, podemos tecer algumas ideias a partir dos estudos de Apple (2003), quando este analisou a formação do que ele chamou de uma “Nova Direita”, constituída por

uma aliança direitista formada entre os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média de profissionais qualificados e gerentes.

Analisando esse fenômeno de alinhamento e materialização da “Nova Direita” no Brasil, consideramos e comparamos com as políticas de ajustes fiscais, legitimadas pela elite brasileira, pela pressão dos organismos representantes do capital mundial, pelos fundamentalistas religiosos e os conservadores que detêm as forças econômicas locais, além, principalmente, da mídia hegemônica e suas tecnologias a serviço do capital, entre outros.

Para compreendermos essa coalizão de forças diversas, mas que se unem em prol da reconfiguração do papel do Estado brasileiro, através de realinhamento de medidas reformistas/modernizantes e ao mesmo tempo conservadoras, trazemos para a análise as reflexões tecidas por Márcio Pochmann sobre a postura do Estado perante as pressões hegemônicas internas de uma nação em consonância com as pressões externas do desenvolvimento capitalista mundial em seu processo de globalização:

A mudança no papel do Estado acompanha, por decorrência, a pressão de organismos internacionais e dos interesses das grandes corporações transnacionais no interior das decisões nacionais. Nos dias de hoje, a crise do capitalismo global iniciada em 2008 tem revelado o acirramento da concorrência intercapitalista entre as grandes corporações transnacionais, que vêm operando com taxas de inversão deprimidas, porém articuladas à valorização da órbita financeira. (POCHMANN, 2017, p. 315)

Observamos que um dos primeiros mecanismos de alinhamento com as forças do capitalismo proposto pelo presidente em exercício, Michel Temer, e aprovado pelo parlamento, foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 que tratava do congelamento dos gastos primários do executivo por 20 anos para recursos com a saúde, educação e outros gastos sociais. No processo de tramitação até a sua aprovação, a MP 241/2016, foi sancionada pela Presidência da República, como Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016, alterando Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo o Novo Regime Fiscal, e dando, ainda, outras providências.

Com esse pacote reacionário de cortes aos direitos sociais da população, o Estado brasileiro reformista-conservador opta pelo não desenvolvimento da economia interna brasileira e pela redução de políticas sociais inclusivas. Estabelece-se, então, uma estreita relação do Brasil com o capitalismo global, tomando como referência os Estados Unidos como principal regulador das forças hegemônicas do neoliberalismo dentro do país.

Segundo os estudos de Apple (2001) sobre o crescimento e fortalecimento da Nova Direita, na maioria dos países que realizam estratégias recomendadas pelo mercado internacional e suas corporações, observa-se a disseminação de que é preciso “mais mercado e menos Estado”, segundo o autor:

Em quase todos os países de língua inglesa, embora não apenas neles, as várias facções da Direita forçaram o estabelecimento de uma relação entre mercado e o bem comum na cena política. Entre as mais influentes dessas ideias, encontram-se as seguintes: que o Estado do Bem-Estar, e o contrato social subjacente a ele, não foram uma “boa coisa” para a economia porque “nós” simplesmente não podemos pagar por ele; que ele limitou o exercício da livre escolha democrática em função de interesses entrincheirados, principalmente profissionais; e que ele é destrutivo para o caráter dos pobres porque “os” torna dependentes” (p. 38)

Diante desse contexto, político-econômico, em que se encontra o Brasil, empregando políticas de cortes de gastos públicos e políticas restritivas e focalizadas, seguindo as recomendações dos organismos multilaterais a serviço apenas do mercado, podemos nos basear no que diz Apple (2003, p.22)) sobre o neoliberalismo:

A maioria das grandes corporações são tudo o que quiserem, menos democráticas. De muitas formas, são mais totalitárias do que se admite abertamente. Assim sendo, os empregos são cortados de forma impiedosa. Os lucros são muito mais importantes do que a vida, as esperanças e o bem-estar dos empregados que dedicaram sua vida profissional a essas empresas. Em geral, nenhum nível de lucro consegue tornar esses empregos seguros. O lucro tem de aumentar constantemente, não importa o que custe às famílias e aos empregados. É necessário perguntar se essa é a ética que devemos introduzir como modelo para nossas instituições públicas e para nossos filhos.

No contexto de reformas das políticas sociais no Brasil, construídos a partir de características conservadoras e mercantis, podemos perceber as representações que atualmente estão compondo o Congresso Nacional Brasileiro, muitos estão vinculados ao fundamentalismo religioso e relacionados ao “Movimento Escola Sem Partido” que vem cerceando a liberdade e autonomia das escolas e dos seus profissionais, trucidando as questões de multiculturalismo e diversidade. Outros, ainda, estão extremamente envolvidos com os setores empresariais e com o capital financeiro, portanto, não expressam os interesses da maioria da população.

Em consonância com as reformas de impacto econômico, imediatista, surgem também, reformas no campo educacional, desconsiderando todas as lutas travadas, principalmente, a partir dos fins dos anos de 1980, com o processo da constituinte, materializando-se na Carta Magna, a Constituição Brasileira Cidadã de 1988 e o processo também de disputas e relações

de poder em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, processos estes que garantiram algumas mudanças significativas em torno das políticas educacionais.

A reforma do ensino médio: mudar para retroceder?

A partir das reformas conservadoras, no campo educacional, fortemente imbricadas com as reformas de cunho econômico, situamos o foco da nossa discussão para a reforma do Ensino Médio, primeiramente, lançada por Medida provisória, MP nº 746/2016 e, logo em seguida, aprovada e transformada na Lei nº 13.415/2017, definindo os rumos de jovens e professores atuantes desta etapa da educação básica.

Preocupados com as consequências danosas dessa nova onda reformista e castradora da autonomia dos educadores, as entidades científicas do campo educacional vêm se mobilizando com estratégias de resistências e propostas contra hegemônicas em busca de uma qualidade social da educação pública brasileira. Podemos tomar para análise, os estudos realizados pela pesquisadora Saul (2016, p. 12-13, grifo da autora), coordenadora da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo:

No momento atual, o risco da implantação de um “novo paradigma” de controle da educação brasileira surge com sérias consequências para a organização das escolas, ao propor uma base curricular nacional como referência para o que se deve ensinar, com o propósito de estabelecer um forte sistema de avaliação e com prescrições para a formação de professores.

Segundo Apple (2001, p. 50): “A educação aqui se torna um produto como pão ou carros, e a única cultura sobre a qual vale a pena falar é a ‘cultura empresarial’ e as habilidades, conhecimentos, disposições e valores flexíveis necessários para a competição econômica.”

No que se refere ao conteúdo proposto pela lei nº 13.415/2016 há que se desconfiar da retirada da obrigatoriedade dos componentes curriculares de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, pois são componentes que não estão intrinsecamente relacionados com a lógica do mercado, mas em desenvolver questões sobre as relações humanas e formação do ser, visando construir a reflexão crítica e de respeito ao pensamento plural, entre outras capacidades. Sendo assim, não se torna interessante que a classe popular amplie os seus horizontes e poder discursivo-argumentativo, mas apenas que seja um trabalhador apto e eficiente para cumprir com o que seu cargo lhe exige.

Outro aspecto contido nesta Lei e que ameaça a docência é a questão da abertura para profissionais não habilitados ao magistério, no itinerário formativo técnico-profissional, o “notório saber” como possibilidade de exercer a docência com uma capacitação aligeirada a ser criada e legalizada orientação para este fim.

Acreditamos que esta abertura para outros profissionais não habilitados exercerem a docência é, no mínimo, um desrespeito à classe dos professores que fizeram uma formação inicial e as várias formações continuadas ao longo da sua trajetória no exercício do magistério. Essa ação se caracteriza como mais uma tentativa de enfraquecer e desmoralizar os professores, além de ir na contramão de toda legislação educacional ainda em vigor no que tange à formação docente.

Ainda no rol das propostas da Lei em análise, os especialistas tecem críticas à questão da abertura de convênios e parcerias entre o setor público e privado com recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Os recursos públicos poderão ser liberados à iniciativa privada para dar conta da formação técnico-profissionalizante. E ainda, com a flexibilidade do percurso voltado para a formação técnica e profissional poder agregar no currículo cursos e formações na modalidade à distância.

Motta e Frigotto (2017, p.358) apresentam e analisam criticamente algumas questões-chaves que visam justificar, na ótica dos seus defensores, a necessidade da Lei Nº 13.415/2017:

1. Investimento em Capital Humano para obter maior produtividade;
2. Modernização da estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento;
3. Melhorar os resultados do desempenho escolar aferidos pelas avaliações nacionais e internacionais.

Segundo ainda, Motta e Frigotto (2017) a intenção é investir em capital humano para se obter maior produtividade é uma prática da política brasileira desde o ciclo modernista-desenvolvimentista, voltado para a expansão da economia local e internacional, no entanto, ao longo do processo histórico da economia brasileira, observou-se que o setor de serviços e comércio foi o que mais cresceu no Brasil, com o diferencial de que a maior parte da mão de obra para suprir as vagas ofertadas por este setor, foram centradas em funções menos complexas, do ponto de vista do conhecimento e, conseqüentemente, resultando em baixa remuneração dos trabalhadores.

Então, os referidos autores afirmam que essa justificativa não dá conta do que ela defende e propaga, ou seja, é uma falácia.

Enfim, a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa. Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.361)

No que diz respeito ao aspecto da modernização da estrutura curricular através da flexibilização por áreas de conhecimento, Motta e Frigotto (2017) refletem que o que está como objetivo central por trás dessa flexibilização é atender às exigências de habilidades e competências exigidas nas avaliações externas (internacionais e nacionais), focadas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Estes se configuram como instrumentos certificadores de qualidade, segundo as recomendações do Banco Mundial e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE).

Seguindo ainda as considerações de Motta e Frigotto (2017), compreendem que as forças econômicas hegemônicas no Brasil, fortaleceram-se ao longo dos anos e no campo da educação estabeleceram mecanismos que estão fortemente ligados na gestão pública da educação, disputando e estabelecendo políticas que representam os seus interesses, ou seja, os da classe burguesa.

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.369)

O ensino médio proposto pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, compreendem uma formação geral nos três anos e já abria a possibilidade para escolas profissionalizantes, mas sem perder o caráter de formação geral nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, com a atual reforma, o ensino médio perde esse caráter mais geral, limitando a oportunidade de aprendizagem ampla e contextualizada dos estudantes, propagando agora a ideia de escolha e flexibilização e, conseqüentemente, excluindo muito mais os jovens oriundos das camadas sociais desfavorecidas e limitando as possibilidades de

continuação dos seus estudos em nível superior, pois dependerão, exclusivamente, desse novo contexto de reformas do ensino médio voltado para a escola pública.

É a partir dessa lógica mercantil que observamos em muitas das gestões da educação pública brasileira o emprego do modelo gerencial e o princípio da responsabilização. A política de responsabilização parte do pressuposto da participação e responsabilidade dividida entre as esferas públicas e os sujeitos co-responsáveis pelo alcance das metas e resultados. No entanto, o princípio do diálogo e respeito ao outro em suas diferenças e especificidades são renegados nessa proposta. Freire (1981, p. 92) nos alerta que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Cabe lembrarmos, que surgiram várias mobilizações e enfrentamentos da sociedade civil contra a reforma do Ensino Médio, Kuenzer (2017, p.333) apresenta as seguintes considerações: “É importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente.”

Nesse atual governo federal não há espaço para o diálogo e proposição de ideias diferentes e que expressem outros interesses que não sejam “os deles”, ou seja, “os outros” são invisibilizados e excluídos dos seus projetos prontos e orientados pela cartilha do Banco Mundial e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE).

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio reuniu várias entidades científicas da área educacional contra a MP 746/2016, numa tentativa de barrar as alterações na LDB que essa medida implicaria. Os pontos mais críticos e combatidos pelo Movimento se centravam na questão da organização curricular e na alteração das regras para usar os recursos públicos para a educação.

Conforme nota do Movimento em Defesa do Ensino Médio:

Do ponto de vista da organização curricular, a MP nº 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas. A formação básica comum que atualmente é garantida nos três anos do Ensino Médio passaria a ser dada em apenas a metade desse tempo e, após isso, o(a) estudante seria dirigido(a) a um ou outro itinerário formativo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico-profissional), a critério do sistema do ensino. Essa medida, além de significar uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação à formação da juventude, fere a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico, o que hoje está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que será alterado pela Medida Provisória (ANPED, 2016).

Percebe-se, de fato, uma tentativa de aproximar a educação pública com os interesses das empresas privadas que estão preocupadas em mão de obra instrumentalizada e não em seres humanos conscientes e críticos da sua realidade sócio-histórica.

Para o grande empresariado, a grande sacada é formar mais mão-de-obra “um pouco especializada” para trabalhar e produzir lucros nas suas empresas. E nessa lógica de mercado, a educação também é uma mercadoria que precisa ser modelada e adaptada à lógica do capital. Para eles, é preciso que se criem convênios com os governos a fim de que reformas neoliberais se tornem interessantes aos olhos do povo e sejam vendidas como produto a ser consumido, independente, da sua duvidosa qualidade.

Formação de professores numa perspectiva emancipatória: contraproposta ao modelo gerencial

A partir da lógica gerencialista, empregam-se fortes investimentos em formação de professores com vistas a elevar o nível da qualidade do ensino médio, partindo do pressuposto apenas da qualificação individual do profissional que atua nessa etapa da educação básica, Kuenzer (2011, p.673-674) tece as seguintes considerações:

Os resultados desses programas, dado o seu caráter recente, precisarão ser avaliados no que tange à sua efetividade, em termos de impacto das ações na qualidade do trabalho escolar, uma vez que a qualificação individual do professor não necessariamente resulta em melhoria dos indicadores de qualidade do trabalho da escola média. [...] Não se está dizendo, com isso, que a qualificação deve se dar no trabalho, mas sim que é preciso desenvolver processos intencionais e sistematizados que envolvam os docentes que atuam na mesma escola ou pelo menos no mesmo processo pedagógico, uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação.

Considerando as reflexões aqui explicitadas pela autora supracitada, compreendemos que os espaços coletivos e de exercício da autonomia dos professores e professoras, também são espaços de construção do conhecimento e de formação, além dos outros espaços coletivos de mobilização, discussão e reflexão da categoria docente, como também, aqueles oferecidos pelas redes de ensino em parceria com instituições públicas superiores de educação, desenvolvidos a nível de graduação, extensão e pós-graduação (lato sensu e strictu sensu).

No entanto, ainda temos vigorando na nossa legislação educacional, dispositivos legais que foram criados pós Plano Nacional de Educação (PNE) e que buscam possibilitar a exequibilidade de algumas metas e estratégias desse plano nacional. A saber, Dourado (2016) apresenta os seguintes marcos legais: o Parecer nº 2, de 2015 do CNE/CP; a Resolução nº 2,

de 2015 do CNE/CP, estes dois últimos documentos estabelecem Diretrizes Nacionais para a formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério; o Parecer CNE/CES nº 264, de 2016 e a Resolução CNE/CES nº 2, de 2016 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica e por fim, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que instituiu a Política Nacional de formação dos Profissionais da Educação Básica.

Sendo assim, pretende-se, com base nos estudos realizados por Pinto (2015), desenvolvidos a partir de sua tese de doutoramento pela PUC-SP, onde este se baseia na metodologia da investigação temática: **leitura da realidade, análise crítica da realidade e elaboração de propostas de ação** (FREIRE, 1981) e na **Pesquisa-formação**, buscamos uma proposta de formação que parta das necessidades e interesses dos educadores e onde estes possam construir uma trajetória de emancipação como um processo contínuo e permanente de reflexão-ação-reflexão, ou seja, possibilitando-lhes um processo de reflexão crítica de sua realidade profissional, no exercício da docência na educação básica.

Freire é um dos fundadores da “Pedagogia Crítica”, que se compromete com a compreensão da realidade, a partir da perspectiva dos oprimidos, e com a ação transformadora da sociedade, no bojo de um processo coletivo de libertação, humanização e luta por melhores condições de vida para todos. (PINTO, 2015, p. 44, grifo do autor)

Nessa perspectiva, indagamos até que ponto os professores e professoras da educação básica se envolvem e acreditam nas formações que se vinculam ao objetivo de elevação dos índices de desempenho, medidos pelas avaliações de larga escala. É necessário que os docentes analisem as possibilidades e limites a partir dessas práticas, anunciando propostas contra hegemônicas para atender, especificamente, às suas necessidades de formação continuada ao longo de sua trajetória enquanto profissionais da educação.

No que concerne à valorização dos profissionais da educação, Dourado (2016, p. 44), sinaliza os impactos das metas (15,16,17 e 18) e tece reflexões sobre os limites para alcançá-las, afirmando que:

Essas metas do PNE constituem importantes proposições, mas não garantem a sua materialidade, pois este processo será resultante das ações e políticas a serem efetivados pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle.

Com essa afirmação do autor, confrontamos seu raciocínio com as recentes agendas políticas implantadas no cenário educacional, inviabilizando e apresentando grandes dificuldades para garantirmos as metas e estratégias do PNE (2014-2024).

Considerações finais

As reformas que vêm sendo implantadas sem negociação e discussão com as várias instâncias sociais e representativas da população, apresentam um retrocesso nas lutas no campo das políticas sociais que visam mais justiça social e cidadania plena.

É nesse contexto de perdas de direitos, de lutas e resistências, que nos indignamos e buscamos compreender os recentes processos de gerenciamento da educação por resultados empregados por muitas gestões públicas, como modelo “ideal”, “eficiente” e “eficaz” para a educação pública e em específico, para a formação continuada de professores do ensino médio..

Compreendemos que tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores precisam ser garantidas como momentos de reflexão e unidade entre teoria e prática para que, no exercício da profissão docente, haja a relação entre ensino e pesquisa. O professor não pode ser apenas um mero reproduzidor e sim um intelectual que pensa e analisa a sua prática em constante movimento.

Acreditamos que os referenciais freireanos sobre a construção de uma consciência crítica e transformadora da realidade opressora dos professores brasileiros, possibilitarão maior engajamento e emancipação diante da luta e resistência em favor da revogação da Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e contra a aprovação da atual proposta de Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS:

ANPED. **Nota pública da Anped sobre a Medida Provisória do ensino Médio.** Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2016. Disponível em:http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf. acesso em: 08/06/2018

ANPED. **Exposição de Motivos: BNCC-EM.** Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015. Disponível em:
http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Oficio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 10/07/2018

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**; tradução de Maria José do Amaral Ferreira – 2. Ed – São Paulo. Cortez, 2001.

_____, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**; tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (biblioteca freireana; v.5)

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05/07/2018

_____. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: . Acesso em 09/06/2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p.37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 04. jul. 2018.

_____. Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Acesso em: 27/06/2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15 de jun. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2017 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

PINTO, Alexandre Saul. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. 207 p. Tese (Doutorado em Educação), PUC-SP, Brasil, 2015.

POCHMANN, Márcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 09-34. jan./mar. 2016. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27365/19377>. Acesso: 10/06/2018.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA: uma pesquisa qualitativa sobre um programa de formação de educadoras(es) de escolas no/do campo

GIOVEDI, Valter Martins
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Doutor em Educação: Currículo (PUC-SP)
giovedival@gmail.com

NASCIMENTO, Elson Augusto
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE –UFES)
elsonaugusto2017@gmail.com

RESUMO

É a análise de uma experiência de formação de educadores(as) em andamento, na perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire, em uma rede municipal de ensino do Norte do Espírito Santo, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisa de abordagem qualitativa, observação participante. Busca sistematizar princípios, condições e momentos para formação de educadoras(es), através da concepção de formação permanente e abordagem temática freireana. Visa contribuir na organização de material de orientação para formação permanente de educadoras(es) do campo.

Palavras-chave: Formação Permanente. Paulo Freire. Educação do Campo.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA: uma pesquisa qualitativa sobre um programa de formação de educadoras (es) de escolas no/do campo

Introdução

A motivação para desenvolver a proposta de pesquisa tendo como referente a formação continuada das educadoras (es) que atuam em escolas do campo, voltada para compreensão desse espaço e tempo de prática educativa, está pautada em razões que nos inquietam, quando nos vem em mente situações da constituição deste território, as experiências, relatos, vivências a partir das relações profissionais, com professoras(es), inclui, também, as nossas experiências como educadores de escola públicas.

Todas essas questões nos fizeram ir em busca de reflexões sobre como se dá a prática educativa nas escolas do campo e se as formações iniciais e continuadas propostas dão conta de contribuir com o exercício docente nesse contexto, desafiando-nos a repensar a partir dos pressupostos de Paulo Freire, novas possibilidades de conscientização sobre o trabalho docente.

A esses fatores, acrescentam-se, os dilemas atrelados à Educação do Campo, no estado do Espírito Santo: fechamento de escolas e turmas, imposições de currículos padronizados e homogêneos, formações continuadas com foco em indicadores de rendimento, organização da cultura escolar que pouco dialoga com as realidades sociais, humanas e culturais dos sujeitos etc.

Pudemos notar o quanto é desafiador e urgente transformações na formação de educadoras(es) nesses contextos escolares e como eles estão repletos de situações que precisam ser problematizadas. O quanto são necessários processos de formação que sejam espaços de diálogos e de possibilidades para as educadoras(es) refletirem e construírem práticas educativas contextualizadas com as questões reais das escolas nas quais atuam, permitindo que os diversos temas locais conversem com as disciplinas, na tentativa de assegurar direitos sociais, respeito às diversidades, inclusão, justiça social, e acima de tudo, cumprir com seu papel político transformador.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Podemos dizer que todos esses fatores nos levaram a buscar, a partir do Mestrado Profissional em Educação, oportunidades significativas para questionar sobre os caminhos, a partir do conhecido e do que há para conhecer, a fim de encontrar novas perspectivas que dão um novo sentido às práticas pedagógicas e à formação das(os) educadoras(es) do campo.

Busca-se, assim, estudar e analisar formações docentes e práticas que visem contribuir com a formação continuada dos profissionais, visando à compreensão e a melhoria da atuação docente na Educação do Campo. Temos clareza da relevância de um estudo como esse para, praticamente, todo o território do estado do Espírito Santo.

A partir do nosso contato com os escritos de Paulo Freire e com a participação no Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação do Campo do Espírito Santo (GEPECES) e Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF), percebemos, a partir, dessas vivências de formação, que há em seus pensamentos críticos e progressistas possibilidades de promover formação de professores, capaz de colocar para dialogar a teoria, as experiências reais dos educadoras(es) e as necessidades dos(as) educandos(as) e de suas comunidades.

Diante disso, estamos realizando um programa de extensão de formação permanente freireana de educadores(as) de escolas das regiões rurais de um município do Norte do Espírito Santo.

A gestora municipal de educação relatou-nos os desafios que as educadoras (pedagogas e professoras) do município têm para enfrentar e lidar com as especificidades da realidade do campo da Educação Infantil até o Ensino Fundamental (sejam salas multisseriadas ou não) e garantir a aprendizagem dos (as) estudantes. Manifestou sua vontade de construir uma proposta local de constituição de um currículo e uma prática pedagógica contextualizada às comunidades campesinas, ressaltando que se fazem necessárias ações mais pontuais de formação, voltadas para essa realidade escolar, capazes de aproximar, ainda mais, aprendizagens da realidade concreta dos estudantes.

Dáí iniciou, a partir de maio de 2018, a parceria da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com a Secretaria Municipal de Educação de São Domingos do Norte (ES), através do projeto registrado na Pró-reitoria de Extensão: **A formação**



continuada freireana de educadores e educadoras das escolas do campo no município de São Domingos do Norte – ES. Este projeto é o objeto e São Domingos do Norte é o lócus da pesquisa sobre formação que se pretende analisar neste trabalho.

O intuito é compreender a possibilidade da perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire, como referência na formação das professoras(es), pedagogas(es) e gestores(as), auxiliando na interpretação e compreensão dos problemas enfrentados na realidade profissional, com a chance de compartilhar com o grupo as inquietações e promover reflexões para a superação de obstáculos e transformação das práticas docentes. Dessa forma, buscar e encontrar novas perspectivas que ajudem a repensar o planejamento, a organização e ação pedagógica no tempo/espaço de sala de aula de escolas no/do campo.

Diante disso, a nossa investigação, ainda em andamento, busca responder as seguintes questões: *Qual a configuração de um processo de formação permanente de educadoras (es) na perspectiva crítico-libertadora freireana? Quais princípios e momentos que uma formação nessa perspectiva precisa respeitar?*

Quanto ao objetivo geral, essa pesquisa visa sistematizar um material de orientação, evidenciando princípios, momentos e indicações para a realização de um trabalho de formação permanente de educadores (as) do campo, na perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire.

A partir do objetivo geral, enumeramos os seguintes objetivos específicos:

- a. Evidenciar as aproximações existentes entre a Educação do Campo e a perspectiva de Paulo Freire;
- b. Compreender a perspectiva freireana de formação permanente de educadores e educadoras, a partir de sua relação com prática experienciada;
- c. Analisar mudanças de concepções e práticas das(os) educadoras(es) de escolas no/do campo participantes do projeto de extensão de formação continuada, referenciada em Paulo Freire;
- d. Analisar criticamente os sentidos e significados produzidos e compartilhados, no diálogo e reflexão crítica, durante uma formação continuada de educadoras e educadores de Escolas do Campo.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



e. Organizar um material de orientação a partir das constatações e fundamentos da experiência de formação permanente freireana.

Vale ressaltar que as reflexões apresentadas adiante são parciais. Fazem referência ao objetivo e questões apresentadas. Buscam compreender as necessidades e anseios, escutar as falas dos educadores, acompanhar eventuais mudanças de pensamento das educadoras do campo em relação às práticas pedagógicas instituídas em salas de escolas do/no campo.

Metodologia

Para Minayo (2010), o ciclo de pesquisa, é um peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações.

Pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa é uma proposta de pressupostos diferenciada. Chizzotti (2006, p.79) define a abordagem qualitativa como aquela que parte da ideia [...] de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se traduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. Tendo em vista essa forma de conceber pesquisa e o conhecimento, conclui que o 'sujeito-observador' se compõe no processo de conhecimento e se coloca na interpretação dos fenômenos. Nada é neutro, vazio ou de significado isolado, ou seja, a compreensão se dá numa relação entre sujeitos concretos criadores de suas ações, na relação consigo, com o outro e com a realidade.

O pesquisador ao fazer escolha pela abordagem qualitativa torna-se um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais, como nos evidencia Chizzotti (2006). O pesquisador coloca-se, em um aprofundamento na realidade concreta, na tentativa de familiarizar-se com aquilo que não é visível aos olhos, no imediato. É desafiar-se a capturar, trazer a realidade e desvelar os sentidos, ou seja, ir à essência. Para isso, é necessário romper com formas cartesianas de relação com a produção do conhecimento. Chizzotti (2006) afirma que na pesquisa é fundamental valorizar a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



se observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.

Desse modo, a proposta, aqui apresentada, em princípio visa realizar uma pesquisa qualitativa a respeito da formação continuada educadores(as), cuja concepção defendida é o paradigma da formação permanente freireana. Em que a perspectiva implica em dois momentos de formação:

1. Análise coletiva dialógica das práticas estabelecidas, identificando suas possibilidades, limites e concepções embutidas.
2. Elaboração coletiva e dialógica de propostas de currículos e práticas pedagógicas fundamentadas na Educação do Campo freireana. Realizada a priori em 10 (dez) encontros, momentos presenciais e de tempo comunidade.

Para produzir os dados, nossa pesquisa vai recorrer a duas estratégias principais:

1ª. Observação participante, recorrendo-se a registros fotográficos, gravações de áudio e, por meio de relatos em caderno de campo com descrições das falas, fatos, acontecimentos, reflexões e manifestações dos participantes, discorrendo minuciosamente sobre os diálogos, participações e apresentações de todos os momentos de cada encontro realizado, elementos e dados que se configurem como práticas de relação com a formação dos educadores(as) envolvidos.

2ª. Entrevistas semiestruturadas que nos permitam, no diálogo com os sujeitos participantes, identificar e analisar os elementos do discurso que mostrem a presença de mudanças discursivas, de práticas e de releitura da realidade, ressignificando-a na relação a suas práticas educativas e sendo os participantes parte integrante da contribuição para construção de uma proposta surgida com, para repensar e orientar formação de educadoras (es) de escolas do campo, rompendo com a perspectiva do fazer para e sobre, substituindo para o fazer com.

A proposta de pesquisa objetiva analisar o processo de formação permanente de educadores(as) do campo, na perspectiva freireana, no município de São Domingos do Norte, efetivado a partir do Programa de Extensão, com 90 (noventa) horas, com tempo presencial em 10 (dez) encontros presenciais e no tempo comunidade de formação.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A investigação visa envolver os educadores(as) participantes na construção de práticas pedagógicas contextualizadas com suas realidades, tendo como ponto de partida a análise e reflexões das situações-limites vivenciadas e experienciadas por eles, conseqüentemente ressignificando a elaboração do planejamento de suas práticas. Compreensão crítica apoiada na escuta cuidadosa das falas, experiências de grupo, produções e envolvimento nos momentos de formação presenciais e não-presenciais em uma prática baseada na abordagem temática e problematizadora freireana. Como resultado, pretende-se apresentar fundamentos e indicações metodológicas, que contribuam para a formação de educadores (as) na perspectiva freireana.

Desenvolvimento inicial da pesquisa

Pretende-se, a partir das contribuições e pensamentos de Paulo Freire sobre a formação permanente de educadores e educadoras, numa perspectiva crítico-libertadora, delinear princípios, condições e momentos necessários a um Programa de Formação Permanente de educadoras(es) da Educação do Campo.

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2007, p. 22-23).

Freire compreende, ainda, que “a formação permanente se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática” (FREIRE, p. 39, 1991). Para ele, a “reflexão será o ponto central, mas não esgota o esforço formador” (p.39), pois acredita que a “formação do educador e da educadora vem sendo descuidada entre nós” (p.38).

A proposta de formação permanente, em andamento, para educadoras(es) de escolas do campo, numa perspectiva freireana, dada em encontros quinzenais, de quatro horas com atividades de leitura, diálogos, produções orais e escritas, grupos de relatos, reflexões coletivas etc., que ocorrem no tempo de planejamento coletivo das(os) professoras(es) no turno vespertino. A experiência ocorre com um grupo de 38 (trinta e



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



oito) educadoras(es) participantes, de diferentes escolas. Na medida que cada momento ocorre e a cada fala e produção que se materializa, fica mais evidente como é emergente, possível e necessário o processo de formação e o quanto é pertinente o tema de pesquisa, tendo em vista a reflexão sobre de práticas de formação docente em uma perspectiva crítico-transformadora.

Para ampliar o que se descreve anteriormente, o processo de formação se organiza em dois momentos: 1º Análise coletiva e dialógica das práticas instituídas; 2º Construção coletiva e dialógica de propostas e ação pedagógicas freireanas em Educação do Campo.

Pode-se afirmar que o **primeiro momento**, busca a análise coletiva dialógica das práticas, identificando suas possibilidades, limites e concepções embutidas, propondo debates e reflexões sobre práticas educativas e a forma de encarar a realidade sobre seus vários aspectos. Traz aos educadores participantes a importância do diálogo como um princípio, na desconstrução e quebra de paradigma sobre conceitos, concepções de educação, práticas instituídas e estabelecidas em seu cotidiano.

No **segundo momento** propõe-se a elaboração coletiva e dialógica de propostas de currículos e práticas pedagógicas fundamentadas na Educação do Campo freireana. É uma etapa de colocar em prática as reflexões e escolhas realizadas na primeira. É um momento propositivo, de busca de caminhos para superação dos problemas e situações-limites levantados anteriormente, atrelados às análises realizadas, de apresentação de exemplos, conceitos de Educação do Campo de forma mais sistematizada, mas não perdendo de vista que a ação analítica iniciada na primeira etapa se mantém. Em suma, é um momento de convite a todas(os) para o tratamento e busca de soluções.

Apresentaremos aqui os resultados parciais do primeiro momento etapa da formação.

Uma formação que parta das necessidades precisa reconhecer as questões que mais afligem os sujeitos do processo. As questões apresentadas pelas(os) participantes tornam-se temas de manifestações gerais, mas valiosos e repletos de sentidos e valores. Logo, estamos diante de uma formação que se dá na relação com as questões provocadas pelas(os) educadoras(es) participantes. O ponto de partida da formação é sempre aquele



é mais evidenciado pelas(os) professoras(es) participantes. No primeiro momento, busca a compreensão cientificamente das questões que envolvem a formação, o problema proposto pelas educadoras(es) participantes. Busca, a partir daí o entendimento deste problema, ou seja, realiza-se um diagnóstico, analisando-o em seus aspectos e características. Falar sobre o problema é realizar tentativas de traduzir respostas sobre ele. É vê-lo, é desvelá-lo, compreendendo-o, interpretando-o, logo, o resultado desse movimento inicial com as educadoras(es) participantes é dar tônica ao diagnóstico. Dessa forma, é envolvê-los na busca de um consenso sobre o olhar que lançam para o problema ou problemas. Para fortalecer as inquietações e indignações “raiva boa”, como nos coloca Freire, usamos das alternativas teóricas dadas por Paulo Freire.

No quadro abaixo apresentamos um primeiro resultado do levantamento diagnóstico realizado a partir de questões propostas no primeiro dia de encontro formativo.

Tabulação das respostas à questão diagnóstica (a)		
Como professor(a), qual a maior problema que você sente no contexto de sala de aula?		
Problema citado	Questionários que o citaram	Total de respostas sobre este problema
- Diferentes níveis em sala de aula; níveis muito desiguais dos estudantes (turmas multisseriadas).	1, 2, 6, 9, 11, 14, 38	7
- Indisciplina; Falta de limites dos educandos.	1, 16, 33	3
- Falta de apoio dos pais; desestrutura familiar; falta de acompanhamento dos pais; fatores sociais e emocionais	3, 5, 7, 9, 13, 14, 20, 28, 29, 30, 32, 34, 41	13
- Falta de espaço na sala de aula; falta de infraestrutura da escola	4, 10, 15, 24, 32	5
- Desinteresse dos alunos; falta de envolvimento dos alunos; falta de compromisso dos alunos; desmotivação dos alunos em aprender; falta de curiosidade pelos assuntos acadêmicos	7, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42	16
- Dificuldade de aprendizagem; desempenho ruim dos alunos nas atividades e avaliações	8, 12, 20, 26, 31, 43	6
- Falta de apoio pedagógico na escola	36	1

Fonte: Produção dos autores, a partir da atividade diagnóstica do 1º encontro de formação, em 24.05.2018.

O quadro acima nos mostrava que o tema do “desinteresse dos alunos” seria uma bom ponto de partida para iniciarmos os nossos diálogos. Ao problematizá-lo no contexto dos encontros com os participantes, surgiram alguns depoimentos/falas.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Prof 1: [...] os professores têm muita preocupação em seguir os conteúdos. Fica muita na teoria. São muito tradicionais. Valorizam a memória.

O professor, no comum, se preocupa com o currículo dado. [...] pouco se usa do conteúdo para envolver com a comunidade.

Prof 2: [...] o sistema cobra muita da gente. Só pensa em resultados. Somos cobrados, o tempo todo e acabamos praticando violência curricular, pois ela está construída na escola, pelo currículo que temos.

Prof 3: [...] a escola é espelho da sociedade. A gente faz a violência simbólica com o aluno, sim! Os alunos que têm melhores famílias, que tem estudos, que vive em casa, que tem computador. É tratado diferente. Mesmo que você não queira. E, por que a gente pratica violência simbólica? Porque nós somos cobrados pelo sistema. A gente tem que dá resultados. Tem cobrança para a escola: do município, da família, do governo, do Brasil, do fórum, do Ideb. Todas as cobranças! Ah! Tem que dar resultado. Então, você passa para o aluno a violência simbólica, por que você passa a violência curricular que já está construída. Por que, ultimamente, no Brasil tudo é culpa da escola. Tudo se quer colocar para a escola. Por isso, profissionais da educação estão sendo violentados, as crianças estão sendo violentadas. Porque a escola não tem estrutura para dar conta de tudo.

As falas acima, das educadoras 1, 2 e 3, embora não pareçam enunciar um contexto muito positivo, foram respostas de uma desconstrução de mobilização rica da forma de pensar e fazer, pois são pontos de partida da mudança de pensamento e reconstrução de conceitos e discursos sobre práticas educativas significativas e atreladas à realidade concreta. Expressam marcas fortes e dicotômicas sobre a prática docente, os dilemas e conflitos dos(as) educadores(as).

Nota-se as inquietações, insatisfações e profundas indagações sobre o compromisso docente com a concepção da aprendizagem. Percebe-se como estão cristalizados conceitos e fazeres educativos que distanciam a ação docente de uma ação crítico-libertadora. E o quanto se distancia das reais necessidades sociais, políticas e culturais, não sendo possível traduzir-se em uma construção de sentido, no qual conhecimento esteja vinculado com a transformação social e capaz romper com prática hegemônica, opressora e de dominação.

Nesta etapa da pesquisa em estágio inicial, já que o processo de formação se encontra ainda no quarto encontro (de dez previstos), ainda é muito recente para traduzir maiores resultados. Fica evidente a necessidade de uma formação que trate das questões voltadas para as práticas educativas no campo.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



As(Os) professoras(es) têm colocado durante todo tempo suas angústias. Reconhecem que mudanças são necessárias, visualizam caminhos e proposições. Sabem de quais naturezas elas são, mas demonstram dificuldade para romper com a cultura do fazer educativo que está instalada.

Já sinalizam em suas narrativas consciência da necessidade de fazeres pedagógicos e de um planejamento que efetivamente parta da realidade concreta em que atuam. Pensam a partir da realidade concreta. Mostram uma resistência para o desprendimento, para assumir que o modelo de currículo estabelecido e das práticas educativas instituídas são as causas mais fortes dos fracassos, desinteresses, desmotivações, dificuldades de aprendizagem e a falta dos resultados esperados.

Espera-se, ao final, novas narrativas, produções dos professores de leituras e de novas práticas pedagógicas.

Conclusão

Reafirmamos o que foi dito no decorrer do texto. Trata-se de uma pesquisa ainda em desenvolvimento.

Mostra-se, pelas informações que tem se desvelado até o momento, um universo de inúmeras possibilidades para refletir e propor orientações e sistematizações para formação de educadoras(es). É possível reconhecer reflexões, escutas, práticas possíveis a partir das experiências de diálogo na perspectiva de Paulo Freire, tendo em vista assegurar uma educação pública popular justa e capaz de cumprir com seu papel político e social.

Nota-se que não há muitas pesquisas em contexto de mestrado profissional que se propuseram a organizar um instrumento que vislumbre caminhos para orientar e indicar conceitos, princípios e momentos necessários para uma formação permanente de educadoras (es) de escolas do campo, na perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire. A intenção é contribuir com produção de pesquisa na área de educação, voltada para um tema tão relevante, que é a formação de professores (as). Mas também criar oportunidade para repensarmos a função social e educativa da formação docente, reconhecendo em Paulo Freire uma referência para a transformação possível.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Referências

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005b.

_____. **A Educação na Cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et. al (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PINTO, Alexandra Saul. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**, Tese de doutorado. PUC/SP, programa de Educação Currículo, 2015.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares**. 2ª ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

GRAUS DE APROPRIAÇÃO DE ASPECTOS DA PEDAGOGIA DE FREIRE NO PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DE CONTOS DE FICÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

Tatiana Santos Andrade- Universidade Federal do Cariri (UFCA), mestre,
tatiana.andrade@ufca.edu.br

Erivanildo Lopes da Silva- Universidade Federal de Sergipe (UFS), doutor,
erivanildolopes@gmail.com

Nelson Rui Ribas Bejarano- Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutor,
nelsonbejarano@gmail.com

Resumo: Buscamos investigar o grau de apropriação no processo de escrita e reescrita de contos de licenciandos em química e sua relação com uma educação para a liberdade. Para isso, nos utilizamos das ideias de Freire, no que se refere a autonomia do sujeito, bem como na perspectiva de Bakhtin sobre apropriação, para analisar os processos de escrita e reescrita de uma ferramenta pedagógica, denominada conto de ficção científica, produzida pelos licenciandos a fim de promover o engajamento social dos estudantes.

Palavras chaves: grau de apropriação, formação de professores, educação para liberdade.

Introdução

A educação científica do nosso país vem passando por séria crise, resultado de um ensino pautado fundamentalmente na memorização de fórmulas, bem como na resolução de cálculos que não possuem significância para os estudantes, visto que, tal perspectiva de ensino não converge com as atuais, que buscam ensinar ciências de modo que essa possibilite a compreensão crítica do mundo em que os educandos estão inseridos. Outro fator determinante para essa crise que se instaura são os crescentes cortes de investimentos realizados pelo governo federal, no que concerne a pesquisa, ensino e formação de professores. O descaso é tão intenso que a própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados do país, anunciou na primeira semana de Agosto de 2018, que quase 200 mil bolsistas podem ficar sem bolsa se o orçamento de 2019 sofrer novo corte, devido a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do teto de gastos no orçamento para a educação.

Diante desse cenário alarmante parece urgente que continuemos a manifestar a importância de se pesquisar sobre questões que envolvem a educação, mais especificamente a formação de professores na tentativa de que possamos alertar a sociedade e aos governantes desse país sobre a importância que o pilar da educação tem para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Da mesma forma, acreditamos ser necessário o desenvolvimento de tais estudos para que possamos também, desenvolver nos futuros professores um olhar crítico para as formas de ensino hegemônicas presentes nas escolas que em nada ou, em quase nada, tem contribuído para a autonomia e atuação dos sujeitos na tomada de decisão social.

Com isso, a proposição de atividades que articulem o gênero conto por meio do uso da literatura de ficção científica (FC) com as Ciências passa a ter relevância, quando se busca uma educação humanizadora. Visto que, a ficção científica, não deve ser tratada apenas como mais um material a ser utilizado para facilitar a aprendizagem, mas como um meio de induzir o leitor a experienciar diante do imaginário; o que o leva a aproximação e a vivência do real. Essa aproximação traz contribuições muito ricas para o desenvolvimento de atitudes positivas perante a ciência, bem como ajuda a promover conflitos cognitivos que favorecem a construção do conhecimento científico de forma crítica, ou seja, o conhecimento que emerge desse cenário provavelmente será um conhecimento que compreende as limitações e as possibilidades presentes no fazer científico, o que ajudará a compreender a ciência como construção social e humana e que, portanto, é factível a modificações (ANDRADE, 2017).

Além disso, de acordo com Piassi (2007), as visões de ciências apresentadas nas obras de FC podem possibilitar discussões sobre o papel da ciência em um determinado contexto e tempo, se considerarmos o ano em que a obra fora produzida, tais compreensões possibilitam a discussão histórica e social da ciência e dos seus pressupostos.

Tal modificação na forma de olhar para as produções da ficção científica de modo didático já pôde ser considerada uma ruptura, visto que, até a formulação de Piassi (2007), o gênero, que até então tinha usos didáticos tímidos em nosso país, passa a ser percebido como uma ferramenta que pode auxiliar na promoção de um ensino voltado à cidadania, que colabore com a compreensão de situações sociais que demanda o posicionamento crítico dos estudantes, perspectiva bastante enfatizada no que tange aos objetivos que guiam o ensino de ciências no Brasil e, difundida não só por grandes pesquisadores da área mais também pelos documentos oficiais (BRASIL, 2015).

No que concerne ao uso dessa ferramenta para a promoção de uma educação mais humanista questionamos: Mas o que vem a ser uma educação humanizadora? Quais seus pressupostos? Como promover essa educação a partir das articulações aqui mencionadas?

Das perspectivas de educação encontradas na literatura, acordamos com a defendida por Paulo Freire, visto que, compartilha de uma educação voltada à humanização e socialização das pessoas enquanto sujeitos autônomos.

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, reimpresso pela 23ª vez em 1994, o autor aponta para uma “educação como prática da liberdade”, que postula uma “pedagogia do oprimido”, uma pedagogia que parte do oprimido e não feita para o oprimido, visto que, para Freire (2005), os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera, reconhecendo assim o oprimido como sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. Desse modo, Freire (2005, p.19), “pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando” é o chamado “método de conscientização”.

Freire (2005) inicia sua argumentação relatando a necessidade de superação da realidade social imposta, de modo que esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isso: [...] “inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (FREIRE, p. 21, 2005)”.

Freire (2005) nos reafirma a necessidade de um ensino pautado na formação de cidadãos críticos, enfatizando que a inserção crítica demanda ação, ou melhor, criticidade e ação andam de mãos dadas e, portanto, se buscamos ensinar de modo a formar cidadãos transformadores da realidade social a qual pertencem isso só se efetivará se optarmos por uma educação enquanto prática da liberdade e pautada no método da conscientização.

A pesquisa aqui desenvolvida busca antes de tudo possibilitar a conscientização dos docentes da necessidade do desenvolvimento de atividades que possibilitem a libertação e humanização dos sujeitos, para que, assim, possamos alcançar os objetivos elencados nos documentos oficiais, bem como os apresentados pelos grandes pensadores da educação científica, que é ensinar ciências para a compreensão e

transformação do mundo, sendo essa uma transformação para melhor. A decisão de iniciar essa conscientização pelos docentes em formação e não pelos estudantes da educação básica é compreensível visto que, partimos do pressuposto de que só podemos ensinar ou mediar a construção de conhecimentos sobre algo que possuímos ou que temos ao menos ciência de sua relevância.

A perspectiva apresentada por Freire, a nosso ver, pode nos levar a enxergar ao tomarmos as ideias defendidas pelos estudiosos do gênero o quanto o uso da FC no contexto do ensino de ciências pode ser um elemento potencializador de uma aprendizagem significativa e humanizadora, já que a literatura é indispensável para a humanização do homem, pois traz à tona as crenças e sentimentos da sociedade em que o homem está inserido, de modo a fornecer a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Com a proposição de atividades em sala que utilizem a FC para a aprendizagem das ciências, tomando como base as ideias já aqui apresentadas, fomenta-se a criatividade, a dúvida, a invenção; elementos extremamente importantes para o progresso dos constructos científicos, mas, também, como afirma Freire (2005), para uma educação libertadora.

Nesse sentido, objetivamos investigar o grau de apropriação de aspectos da pedagogia de Freire na escrita e reescrita de contos de Ficção científica de licenciandos em química e sua relação com uma educação para a liberdade.

Metodologia

A metodologia selecionada para o estudo foi a qualitativa. Escolha esta que advém do objetivo da pesquisa estar atrelado a situações sociais, que podem ser estudadas por meio da observação. A pesquisa foi realizada com quatro licenciandas em química, participantes do PIBID, do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe (UFS)-Campus -Itabaiana, localizada no Nordeste brasileiro.

Dentre as quatro licenciandas colaboradoras da pesquisa, duas já participavam do PIBID há dois anos e as outras duas eram iniciantes, sendo que um dos iniciantes era aluno da modalidade de Educação a Distância (EAD). É importante mencionar que as duas colaboradoras da pesquisa que já participavam do PIBID encontravam-se no terceiro período de um curso que tem duração de quatro anos. Já a colaboradora do EAD encontrava-se no sexto período e a último participante no primeiro período. A possibilidade de selecionar sujeitos em tempo e espaço diferentes é uma forma de assegurar a qualidade da pesquisa qualitativa.

Os dados foram produzidos a partir de uma proposta apresentada pela pesquisadora, que passou a ser também o orientador, voluntário das atividades do PIBID desenvolvidas pelas quatro licenciandas. Após a apresentação da proposta pela pesquisadora, o grupo passou a ter reuniões semanais para discutir os contextos e temas sociais que seriam abordados nos contos. Os encontros tinham duração de duas horas e ao total foram cerca de 4 meses de encontros para que as primeiras versões fossem apresentadas. Tais encontros dividiram-se em três etapas e foram embasadas na proposta de investigação temática de Freire (2005).

Na primeira etapa, objetivava-se levantar a temática social local que seria apresentada no conto. As licenciandas foram as representantes da comunidade e suas vozes foram levadas em consideração para a delimitação do tema. Nessas discussões, surgiu a palavra geradora 'Litoral'. Na segunda etapa, buscávamos levantar os conhecimentos científicos envolvidos na compreensão das temáticas selecionadas, essas foram feitas por meio de pesquisa bibliográfica e testes experimentais. Já a terceira etapa, tinha como objetivo promover a apropriação de definições e características de Contos de FC, para que as licenciandas pudessem iniciar a escrita.

No processo de escrita dos contos de FC, decidimos por formar duplas, a fim de valorizar ainda mais o processo dialógico e problematizador defendido por Freire (2005) e, nesse caso, cada dupla ficou responsável pela produção de um conto, em que cada um deles tratava de uma das duas temáticas pré-estabelecidas no decorrer da investigação temática. O processo de escrita dos contos ocorreu por meio da escrita e reescrita orientada.

Para a análise dos dados utilizamos a concepção Bakhtiniana sobre apropriação, este diz que a apropriação é percebida quando os sujeitos ressignificam os conceitos tornando-os próprios, num processo de apoderamento das novas ideias, que, apropriadas, podem ser utilizadas para explicar ou compreender novas situações Bakhtin (2011). Além disso buscamos observar as influências desse processo de apropriação para o estímulo ou conscientização da necessidade de se promover uma educação como prática da liberdade como pondera Freire (2005).

Para a verificação da apropriação as categorias foram definidas *a posteriori* em três categorias emergentes: **a) Baixo grau de apropriação:** este pode ser percebido quando no conto aparecem trechos de explicação conceitual que se utilizam das mesmas palavras dos textos fontes, ou seja, a explicação é condizente com a acadêmica, no entanto, não houve ressignificação, nem indícios que demonstrem que as palavras

alheias se tornaram próprias, foram acomodadas, apossadas e aplicadas; **b) Grau de apropriação intermediário:** aparecem discursos que demonstram explicação conceitual ressignificada e, condizente com a acadêmica em alguns aspectos, há indícios de que as palavras alheias se tornaram próprias, no entanto, ainda não foram acomodadas, apossadas e aplicadas; **c) Grau de apropriação abstrato:** aparecem discursos com explicação conceitual ressignificada e, condizente com a acadêmica, há ainda indícios de que as palavras alheias se tornaram próprias e, que foram acomodadas, apossadas e aplicadas (ANDRADE, 2017).

Para analisar as versões dos contos produzidos, estes foram nomeados de C1 e C2, já os licenciandos de L1, L2, L3 e L4, sendo que o C1, foi produzido pelo L1 e L2 e o C2 pelo L3 e L4. Até a versão final, o conto C1, “Viagem Inesperada”, foi escrito e reescrito seis vezes. Já o C2, produzido pelos L3 e L4, foi escrito e reescrito cinco vezes até chegar a sua versão final.

Resultados e Discussões

O primeiro conto (C1) analisado foi produzido pelas licenciandas iniciantes no PIBID. O conto foi intitulado de “A Viagem Inesperada”. Este narra a estória de uma turma de alunos que vão à praia buscando perceber as intervenções do homem na natureza. Essa busca é permeada por diálogos e descobertas a respeito de uma barreira de pedras que foi construída na praia para conter o avanço do mar e que interferiu não só na natureza da região, mas na vida da comunidade que ali reside.

Já o segundo conto (C2) proposto à análise foi produzido pelos dois estudantes mais antigos do PIBID e fora intitulado “Um verão escuro na praia de Atalaia”, esse narra a estória de Charles, um menino que costuma passar as férias de verão na casa de seu avô Emanuel, porém, esse seria um verão diferente dos demais, pois havia um mistério que circundava a praia na qual Charles guardava muitas lembranças felizes, o mar estava escuro, os peixes morriam e já não era mais possível banhar-se nas águas salgadas daquele imenso mar. A trama é desenrolada na tentativa de compreender os motivos que causaram a mudança de cor no mar e como esse problema poderia ser resolvido.

Na V1 do C1, logo nos primeiros parágrafos, um dos personagens questiona à professora que os acompanha no passeio à praia sobre o extenso paredão de pedras e ela logo responde: “O que vocês estão vendo é um enrocamento e foi construído para conter o avanço do mar”. A professora, então, propõe que os alunos utilizem o enrocamento para a pesquisa. Percebemos que no trecho não há uma problematização sobre o paredão

e a informação é de imediato dada por um especialista, além da sugestão para pesquisar sobre o mesmo também ser ideia da professora, ou seja, não há possibilidades de mediar a reflexão da problemática, nem tão pouco o diálogo.

Para Freire (2005), a conscientização do homem se dá por meio da problematização de suas relações com o mundo. A educação problematizadora é ato cognoscente, já que exige a superação da contradição presente na relação educador-educandos, pois, sem esta, não há possibilidade de se praticar a relação dialógica indispensável à construção de conhecimentos, o que não poderá ser promovido a partir da leitura desse trecho da V1 do C1.

Após apresentação da primeira versão em grupo e, algumas sugestões fornecidas pensando em utilizar o conto como ferramenta que possibilita a mediação da construção de conceitos que articulam questões científicas e contextuais, os licenciandos passam pelo primeiro processo de reescrita, retornam com uma versão bem diferente da primeira apresentada, mas que permanece com a mesma problemática como cerne.

Com isso, na V2, a ideia de usar os paredões para a pesquisa é apresentada como algo que parte dos alunos e, não mais da professora, esse fato pode ter sido ocasionado, pois nas reuniões em grupo, passamos também a discutir aspectos referentes à Investigação Temática de Freire (2005), ao defender o tratamento de situações problemáticas abertas de interesse dos alunos, pois permitirá o envolvimento dos mesmos na construção de conhecimentos atribuindo assim, sentido ao que estuda.

É perceptível na V2 do C1 que estes compreendem que as explicações para alguns fenômenos não devem aparecer no texto de forma acabada, mas por meio de indícios que possibilitem a partir da reflexão e dialogicidade a criticidade necessária à formação de sujeitos críticos e livres. Podemos perceber isso nos trechos em destaque: “Chegando lá, subiram sobre as pedras e observavam o movimento das ondas do mar que batiam sobre as rochas. E observando esse movimento, Marcelo teve uma ideia: - Colegas, o que vocês acham de usarmos esse paredão de pedra como tema para o nosso trabalho?” Com isso, podemos afirmar que a V1 do C1 pode ser classificada, quanto à apropriação, como baixo grau de apropriação, pois, ao ser utilizada pouco contribuiria como ferramenta promotora do diálogo e da criticidade em sala, já que não há problematizações.

No entanto, a V2 já apresenta essa preocupação e, por isso, pode ser classificado como grau intermediário de apropriação, pois as informações foram ressignificadas, havendo indícios de apossamento, porém, não dá para afirmar que estas se tornaram

próprias, de modo geral, ou foram aplicadas, visto que em outros pontos da V2, outros enredos de histórias são apresentados, como: “ No dia da apresentação, seu Antônio se arrumou cedo e seguiu com destino a Itabaiana, no seu fusca amarelo. No meio do caminho, numa das curvas da rodovia um cachorro atravessou seu caminho e seu carro capotou...” Esse fato traz à tona um novo cerne, que pode tirar o foco do enredo principal que é o problema das construções dos enrocamento. A versão é novamente levada a grupo e, outros apontamentos, críticas, elogios, questionamentos são feitos e, num novo processo de reescrita, a V3 é apresentada.

Nessa versão, L1 e L2 já conseguem perceber que, apesar de não apresentarem as soluções aos problemas, é preciso fornecer algumas informações para os leitores/alunos que se debruçarem nos escritos, posto que, as concepções alternativas que estes possuem não são suficientes para o alcance da solução da problemática em questão. Sobre esse aspecto, Freire (1985) relata que a transformação da percepção não se dá mediante um trabalho em nível puramente intelectual, mas na *práxis* verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade, bem como a reflexão desta ação, o que implica no pensar e no atuar corretamente.

Essas informações fornecidas são percebidas no recorte a seguir: “Alguns processos físicos e químicos causam a degradação, como por exemplo, a agitação das águas e a presença do gás carbônico na água do mar podem levar a uma alteração significativa no estado físico da rocha”. Percebe-se, nesse trecho, questões que envolvem a Ciência e a Sociedade, o que é de extrema relevância, já que no mundo as diferentes áreas que compõe a nossa sociedade não são vistas de modo fragmentado. Desse modo, classificamos a V4 como grau de apropriação abstrato.

A V4 não traz muitas modificações ao compararmos com a V3, esta apenas muda o fim da estória apresentando a turma que antes era a vencedora da competição como a turma que fica em segundo lugar. Já na V5 e V6, tentam incluir aspectos de FC nos escritos, visto que, em reuniões de grupos, o pesquisador questiona os sujeitos da pesquisa sobre esse ponto e, com isso, os licenciandos percebem que, apesar de conter atos ficcionais, os contos não se aproximam muito da FC. É possível perceber que da V1 para a V6 os contos sofreram grandes transformações, passando de um material carregado de conceitos prontos e acabados para um material com grandes potencialidades para a utilização, enquanto material problematizador da aprendizagem não somente de conceitos químicas, mas principalmente para a aprendizagem de atitudes e valores, bem como a compreensão de mundo que potencializam a promoção

da educação libertadora apontada por Freire (2005). Podemos assim, concluir que a V5 e a V6 demonstram grau de apropriação abstracional.

Quanto ao C2, podemos afirmar que sua primeira versão não traz elementos muito diferentes se compararmos a primeira versão do C1, visto que, todos os personagens detentores do conhecimento científico foram retratados como especialistas.

Sobre a apropriação, esta ocorre quando a v1 do conto é levada para discussão em grupo e, nesse momento, são elencados pelos colegas algumas questões, como o fato dos personagens serem somente especialistas, bem como do conto apresentar todas as respostas para o problema posto. Com isso, caracterizamos a v1 produzida como baixo grau de apropriação, especificamente, porque além do que já foi mencionado, as explicações para os fenômenos ocorridos foram copiadas de apostilas e artigos científicos que foram trabalhados em momentos anteriores à escrita do conto na etapa de estudo conceitual sobre a problemática selecionada por meio da Investigação Temática.

Como pode ser visto no recorte do trecho a seguir: “Um dos principais responsáveis pelo equilíbrio dos oceanos é o fitoplâncton. Também conhecida como microalgas, estes organismos são unicelulares, em maioria fotossintetizantes e que se deslocam passivamente com os movimentos de correntes e de massas d’água”. Tais falas são bem presentes em toda a escrita da v1, o que lembra mais uma apostila de conceitos do que um material problematizador.

Na v2 do C2, o avô de Charles deixa de ser químico e vira um pescador local, saindo a visão do especialista e entrando o saber acumulado culturalmente e, empiricamente, ou seja, o saber popular. Essa perspectiva, aproxima-se mais da visão adotada por Freire (2005), no que se refere a superação da situação social imposta, de modo que esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Nesse caso, penso ser de extrema relevância colocar a figura central do desvelamento da problemática que circunda o conto como sendo um sábio pescador, que adquiriu conhecimentos na sua vivência cotidiana e, na sua relação com o outro, ou seja, por meio do diálogo. Freire (1985), fala das relações com o outro como elemento importante de ser considerado em um ambiente educacional, posto que: “*O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário* (p. 45).”

Então, os diálogos apresentados nos contos entre pescador, professor de biologia, Charles, que é um adolescente, e a comunidade, demonstram essa percepção apontada por Freire e coloca todos no mesmo patamar. O valor dado ao conhecimento popular do pescador em mesmo nível do conhecimento científico explanado na figura do professor de biologia desconstrói a visão deturpada da Ciência que fora apresentada na v1.

No entanto, num outro trecho em que um dos pescadores fala: “Isso é culpa dos governantes que não ligam para a comunidade! Exclamou um dos pescadores. Apesar da triste situação todos riam da asneira do pescador”, essa valorização demonstra que os licenciandos passavam por conflito cognitivo acerca de que conhecimento deve ser tomado como “verdade”, já que tomam como asneira a colocação do pescador que, se bem refletida, pode vir a fazer sentido, podendo ser, inclusive, problematizada no decorrer da mediação da leitura dos contos em sala. Posto que o governo também tem responsabilidades sociais e ambientais para com as comunidades, e se a situação chegou a esse estágio é porque estes não fizeram nada para reverter a situação. Por tudo que foi mencionado, classificamos a v2 dos escritos como grau de apropriação intermediário.

A v3 modifica o comentário referente à fala do pescador, que culpabiliza os governantes, retirando a palavra ‘asneira’, substituindo-a por ‘comentário’, porém todos ainda dão risada da fala do pescador. É certo que não podemos lançar toda a culpa nas costas do governo, posto que todos nós somos responsáveis por cuidar do ambiente em que vivemos e do qual tiramos nossa sobrevivência, porém, por ser o governo o órgão responsável pela estruturação da ordem, este também pode ser responsabilizado pelo ocorrido.

Alguns fatos novos, que dão indícios que podem auxiliar os estudantes leitores na busca para a resolução do problema, são colocados como: -Uma das causas mais prováveis que fazem os seres vivos morrerem é a diminuição de ar, o que faz com que os peixes fiquem com dificuldade para respirar”. “[...] me lembro que ela citou a temperatura como um problema [...]”.

Delizoicov, Angoti e Pernambuco (2002) propõe, tomando como base a abordagem Temática de Freire (2005), o que denominam de Dinâmica dos momentos pedagógicos, que se dividem em três etapas, sendo que uma delas denominada de organização do conhecimento e primeira elaboração: o estudo sistemático dos conhecimentos envolvidos no tema e na problematização inicial, isto é, são estudados os conhecimentos científicos necessários para a melhor compreensão dos temas e das

situações significativas. Acreditamos que os trechos dos contos que dão indícios de caminhos a serem seguidos na busca pela compreensão do problema posto pode se configurar com o momento da organização do conhecimento proposta por Delizoicov, Angoti e Pernambuco (2002).

Nesse ambiente, cabe ao educador promover o estabelecimento das relações dos educandos com o mundo.

Ao estabelecer relações com o mundo o homem deve ser crítico e reflexivo, precisa ser um ser situado e datado, livre da acomodação ou ajustamento, sintomas da sua desumanização. Para superar o simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época, há a necessidade de desenvolver uma permanente atitude crítica como a única forma que conduzirá o homem a realização de sua integração. (FREIRE, 1989 p. 45)

Percebe-se que a mediação da leitura do conto pode possibilitar o estabelecimento dessas relações entre educandos e o mundo, de modo a contribuir com seu processo de humanização. Caracterizamos, portanto, a v3 do C2 como grau de apropriação abstracional, visto que, aparecem discursos com explicação conceitual ressignificada e, condizente com a acadêmica, há ainda indícios de que as palavras alheias foram apossadas, se tornaram próprias e aplicadas em novas situações.

A v4 e v5 englobam aspectos característicos de FC, visto que, até a v3 pouco se vê sobre elementos ficcionais que tomem como base extrapolações de conceitos científicos ou de situações reais. Por isso, foram incorporados alguns elementos já analisados e discutidos no subtópico que antecede a esse e, portanto, não será novamente discutido. Sendo, então, as v4 e v5 categorizadas como grau de apropriação abstrato.

Conclusão

A pesquisa nos mostra a importância da apropriação no processo de efetivação de uma aprendizagem carregada de significados. Observamos que a escrita e reescrita de contos pode contribuir para que os sujeitos alcancem graus de apropriações mais complexos e, assim, sejam capazes de utilizar os aspectos formativos apropriados para explicar e refletir sobre situações diversas.

Um aspecto importante e que merece destaque é o fato de que os graus de apropriação evoluem a partir da V4 dos contos reescritos. Isso demonstra o papel do diálogo nesse processo. Para Freire (1989), o futuro profissional deverá exercer sua

prática centrada no diálogo, na reflexão, na comunicação, buscando a libertação dos homens. Será necessário compreender que sua ação é política e, por isso, uma ação cultural para a liberdade. A ação do profissional da educação básica deverá ser uma ação libertadora, que por meio da reflexão e da consciência crítica transforme dependência em independência (FREIRE, 1989).

Entendemos que esse processo dialógico fomentado antes de cada reescrita dos contos possibilitou a reflexão e a consciência crítica, já que os efeitos dos diálogos eram sempre percebidos nas novas versões dos escritos. Apontamos a necessidade de se fomentar mais pesquisas sobre a temática aqui retratada, visto que o campo de estudos na área do Ensino das Ciências ainda é muito incipiente e, necessita de maiores aprofundamentos teóricos e metodológicos.

Referências

- ANDRADE, T. S.; SILVA, E. L. da; BEJARANO, N. R. R. Investigando o grau de apropriação de conceitos químicos por meio da escrita e reescrita de contos. **Enseñanza de las ciencias**, v. extra, p. 2387-2392, 2017.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 3º edição, 2011.
- BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2/2015. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, de 9 de junho de 2015.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Coleção Educação e Comunicação, nº 15. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.ª edição, 2005.
- PIASSI, Luís Paulo C. **Contatos: a ficção científica no ensino de ciências em um contexto sociocultural**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



O HORIZONTE FREIREANO NO ENGAJAMENTO SOCIAL DOS DISCENTES

Roseane Albuquerque Ribeiro

Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Federal da Paraíba.

Professora Mestre e Pedagoga.

E-mail: roari1010@gmail.com

Resumo

O artigo resulta da ação desenvolvida para discentes em formação docente mediante as necessidades contemporâneas sociais. Uma destas, o conhecimento tecnológico e sua aplicabilidade educacional. Esta demanda, fundamentada no horizonte freireano, originou o Curso *Google¹* para a educação. Objetivou aquisição de conhecimento dos recursos do *Google* para uso pedagógico. Os participantes demonstraram, ao final, domínio e aplicabilidade crítica destes, oportunizando engajamento social dos mesmos.

Palavras-chave: educação - horizonte freireano – engajamento social

Introdução

O engajamento social almejado para os discentes, referendado nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação das instituições formadoras, tendo como destaque os fundamentos freireanos, requer proporcionar uma formação com ênfase na construção do conhecimento pelos sujeitos com ações instigadoras para o despertar do senso crítico, o compromisso social, ético e político a favor da classe trabalhadora e dos menos favorecidos e assistidos por políticas públicas de saúde, educação, saneamento e tantas outras.

Tais propósitos visam para promover cotidianamente atitudes e práticas na perspectiva de produção de outros saberes e outros poderes, acreditando que todos somos capazes para a superação das dificuldades diante dos enfrentamentos educacionais, culturais, éticos, políticos, ideológicos, econômicos e tecnológicos.

Sim, também tecnológicos. Pois vivemos na sociedade contemporânea em que o acesso e o domínio dos recursos tecnológicos se fazem cada vez mais necessários em

¹ Palavras contidas neste artigo que não têm origem na língua portuguesa estão escritas em itálico.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



todos os espaços que vivenciamos. E são as classes sociais menos favorecidas que mais necessitam deste acesso e domínio para sua formação, profissionalização e para o exercício crítico e consciente de sua cidadania, utilizando também as tecnologias. Não afirmamos que o simples acesso às tecnologias possibilita a inclusão social, porém, desde que reflitamos o por quê, para quê, para quem, como e quando utilizá-las, e quais são seus objetivos em uma propositura de ações, inclusive educacionais, as tecnologias podem proporcionar a utilização crítica dos sujeitos, promovendo a cidadania, a liberdade e autonomia dos mesmos.

Diante desta necessidade de conhecimento tecnológico atual, que se traduz numa necessidade de engajamento social dos sujeitos no mundo moderno, fundamentado numa concepção de educação freireana, para uma participação ativa dos sujeitos em seu contexto e uma atuação que instigue a socialização do saber e o compromisso de compartilhar um pouco do que sabe com quem necessita de um pouco do nosso saber, significando uma forma de libertação na atualidade, promovemos um Curso denominado *Google* para a educação.

Este Curso teve como objetivo proporcionar aquisição de conhecimento dos recursos do *Google* para uso no contexto educacional. Foi destinado a graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB-, Campus I, Campina Grande, Paraíba, Brasil, e alunos colaboradores do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes – GPTEMA-, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –CNPq- e reconhecido pela UEPB.

Esta é uma iniciativa original e relevante, que necessita ser socializada com outros e outras no diversos espaços macro e micropolíticos, a fim de proporcionarmos a construção do saber nas diferentes áreas do conhecimento e nos encorajarmos para os desafios das necessidades contemporâneas na sociedade que vivemos e atuamos.

Referencial Teórico

Nosso pensar e o nosso fazer, instáveis e incompletos, são sempre situados no tempo e no espaço. E, de acordo com o horizonte freireano, é neste movimento contínuo



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



que os contextos sociais, imbricados dialeticamente das dimensões políticas, econômicas, ideológicas e culturais se constituem. E, considerando a dinâmica da realidade contemporânea, resultante de uma economia global neoliberal num contínuo jogo de poder, há predominância de interesses que expressam variados sentidos, sendo também propulsores de diferentes realidades. (RIBEIRO et al., 2015).

Com foco para os contextos educacionais, que são influenciados e influenciam as práticas sociais, produzimos continuamente conhecimento nas ações educativas. E os sujeitos que constroem os discursos pedagógicos, professores, alunos e tantos outros, não apenas se submetem passivamente à lógica capitalista, mas também podem reagir a esta em suas diferentes ações, recontextualizando e ressignificando os processos de ensino-aprendizagem, originando outras compreensões do que é educação, a partir da formação permanente dos educadores.

Em uma de suas atuações à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Paulo Freire (2001) afirma que:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

Educar, no horizonte freireano, indica o que se quer e aonde se quer chegar em prol do processo de formação da classe trabalhadora. Exige coerência de concepções e práticas. Objetiva construir relações sociais, educacionais, culturais, políticas e ideológicas para o respeito às diferenças, instigando os sujeitos para sua participação e atuação na sociedade. É viver no mundo de forma crítica, com discernimento para as explorações e interesses neles existentes e que são contrários aos trabalhadores. Para consolidar tais propósitos, a educação é uma ação permanente, contínua. De acordo com Freire, (1993),



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Esta concepção de educação requer um investimento que pode se iniciar no processo permanente da formação docente, visto que este espaço é um dos caminhos tanto para a alienação quanto para a oposição de ideias e práticas de dominação e subjugação dos sujeitos. Acreditando na possibilidade de uma formação questionadora e crítica, compreendemos que é este sentido que precisa fundamentar a docência.

Mediante esta necessidade, Freire (1996: p. 155), afirma:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E o saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Este processo de formação exige, conforme Freire (1996), uma iniciativa contínua e precisa considerar a importância do contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E no contexto atual que vivenciamos, outras demandas vêm surgindo à formação docente para uma melhor atuação crítica desta nos diversos segmentos sociais e educacionais, a fim de termos uma atuação profissional e uma inserção na conjuntura social em sintonia com o cotidiano no qual estamos inseridos/as.

Neste cenário, a formação dos profissionais da educação pode ser uma das possibilidades para a construção de uma leitura de mundo fundamental aos novos sujeitos sociais. E, neste contexto, o conhecimento crítico da utilização das tecnologias na atualidade é um requisito fundamental para sua participação e atuação sociais.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



As tecnologias, aqui destacamos o uso do computador, estão nos diversos segmentos comerciais, empresariais, industriais. E também estão nas escolas. Então, o profissional da educação precisa saber como, quando, para quê, para quem e com quais objetivos devem ser usadas, a fim de promoverem melhoria no processo de ensino-aprendizagem, utilizando-as também. Esta, portanto, é uma das demandas atuais necessárias à formação dos profissionais da educação para uma atuação crítica e questionadora destes futuros professores.

Metodologia

Para o enfrentamento deste desafio, nos propusemos a contribuir com a formação dos graduandos, que estão em processo de formação, e dos alunos colaboradores do nosso grupo de pesquisa. Para isso, elaboramos e executamos o Curso *Google* para a Educação. Este curso foi coordenado por mim, docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB, e coordenadora do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes – GPTEMA-, junto a outra docente do mesmo curso. Foi ministrado pelo Gerente de Inovação da Secretaria Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação da Prefeitura Municipal de Campina Grande e mestrando em Ciência e Tecnologia em Saúde pela UEPB.

Os sujeitos desta pesquisa, na primeira turma realizada em 2017, contou com alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB e alunas colaboradoras do GPTEMA, num total de seis participantes. A segunda turma, realizada em 2018, contou com quatro participantes, todas alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB. No total, dez participantes.

Os procedimentos utilizados neste curso, que já teve duas turmas, foram, primeiramente, fazer um planejamento dialogado em função do objetivo proposto. Em seguida, houve uma seleção de recursos mais significativos para os alunos aprenderem e que pudessem ser úteis para suas atuações futuras como professores do ensino fundamental e pedagogos. Selecionamos os seguintes recursos do *Google*: *Google Drive*, *Google* sala de aula, produção e compartilhamento coletivos de documentos, o uso do *youtube* para fins educacionais e a agenda. Estes recursos, apesar de já serem



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



utilizados por muitos usuários, a maioria dos participantes não os conhecia nem sabia sua aplicabilidade educacional.

A metodologia de trabalho planejada para os dois cursos realizados foi, num primeiro momento conhecermos o que cada participante sabia ou não, com base no objetivo do curso, para, em processo, avançarmos nas funcionalidades dos aplicativos, com muito diálogo, esclarecimento das dúvidas e, sobretudo, expondo situações onde tais recursos pudessem ser utilizados na prática pedagógica dos participantes.

O momento para a primeira turma teve duração de quatro horas e para a segunda turma teve duração de duas horas. As duas turmas já finalizadas para este curso foram ministradas no laboratório de informática localizado na Central de Aulas da UEPB, utilizado por docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB. À época, as máquinas disponíveis neste referido laboratório e com os recursos necessários do sistema operacional *Windows* e Aplicativos do *Google* para uso no curso eram seis. Por este motivo, não pudemos oferecer vagas para uma quantidade maior de pessoas interessadas.

As estratégias utilizadas foram a exposição e explicação oral de conteúdos, uso de slides no *PowerPoint*, vídeos do *youtube* e uso prático do computador e dos recursos do *Google*, para proporcionar o conhecimento necessário dos recursos citados e sua aplicabilidade na prática pedagógica do profissional da educação, fazendo com que este saber construído pudesse ser compartilhado com muitos outros.

A valorização do saber já trazido por alguns participantes e também a busca de informações por parte de outros, possibilitou que pudesse haver troca de saberes e experiências uns com os outros e o respeito às diferenças e necessidades de cada um mediante as perguntas e dúvidas expostas por cada participante.

Resultados

Num mundo tão tecnológico que vivemos, acreditamos que há possibilidades de reflexões, ações e transformações que começam em nós mesmos, em nossos paradigmas e nos impulsionam a pensarmos sobre nossas vidas e as vidas dos outros sujeitos, nossos parceiros de caminhadas, que precisam ser respeitados, valorizados. Precisam ser. Ainda



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



que a realidade seja um lugar de lutas, conflitos e contradições. É no enfrentamento desta, complexa e inconstante, que proporcionamos este curso a fim de contribuir com o processo de formação dos futuros educadores e conseguimos resultados significativos. Destacamos, dentre os resultados atingidos, a reflexão crítica sobre a prática. E, para Freire (1996), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 39).

Evidenciamos outros resultados que obtivemos neste processo. Destacamos a mudança de atitude com relação aos recursos proporcionados pelo *Google Drive*, *youtube* e outros utilizados. Para uns, desconhecido, para outros, ainda não tinham um olhar crítico-pedagógico. Tornaram-se mais observadores, atentos, questionadores e gradativamente despertaram para as possíveis aplicabilidades dos recursos estudados no cotidiano pedagógico enquanto futuros educadores. As atividades propostas durante o curso foram discutidas, dialogadas e realizadas pelos mesmos num processo de colaboração e participação contínua. Refletimos que ter domínio da tecnologia e de seus recursos significa, também, melhor engajamento social, cultural e educacional dos sujeitos na vida contemporânea.

Conclusão

Este processo, do seu planejamento à sua realização, foi alicerçado na participação, no respeito às diferenças e necessidades de cada um, na valorização do saber dos sujeitos e do suposto “não saber” expresso inicialmente pelos participantes nos questionamentos elaborados e na produção de conhecimento vivenciada por cada um, conforme suas experiências e práticas sociais nas quais estão inseridos e que requerem de cada sujeito, na atualidade, um engajamento social que atualmente se traduz, também, em inclusão social, cultural, tecnológica e educacional para ações emancipatórias dos sujeitos nos diferentes contextos que atuem. Os participantes compreenderam também que o acesso e o domínio do uso das tecnologias e de seus recursos no cotidiano pedagógico podem promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e melhor qualidade à educação.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



E por sermos seres incompletos, o nosso saber é constituído na relação com outros e outras. Instigar nos sujeitos a produção do saber a partir do que sabemos é um desafio que pode transformar a realidade vivida. Constituir este saber necessário, teórico-prático, compreender suas influências políticas, econômicas e ideológicas nos contextos sociais e nas vidas de cada um de nós, permitem-nos outras formas de pensar e agir nas diversas realidades. Desse modo, existem diferentes concepções e significados no processo de formação de professores. Acreditamos no horizonte freireano e investimos na valorização dos sujeitos para a participação democrática e engajamento social dos mesmos, atores sociais em seus projetos de vida e na sociedade que constroem e atuam.

Referências

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. Indaiatuba, São Paulo: Vila das Letras Editora, 1993.

RIBEIRO, Roseane Albuquerque; OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima; CAMPOS, Kátia Patrício; MOTA, Sílvia Roberta (Orgs.). **Currículo, formação docente, tecnologias e diversidade**. Maceió: Edufal, 2015.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



OS SABERES QUE (RE) SIGNIFICAM A PRÁTICA DO SUPERVISOR NO COTIDIANO ESCOLAR COM OS PROFESSORES

Angelita Carla Alves Pereira¹

Ana Lúcia Souza de Freitas²

Resumo: Este trabalho integra uma pesquisa sobre a prática da supervisão escolar em uma Rede Municipal de Ensino que aderiu ao Sistema Aprende Brasil. Neste contexto de empresariamento *da e na* educação, emergem demandas que fragilizam a função pedagógica da supervisão escolar. Paulo Freire é referência para analisar este esvaziamento do pedagógico. O estudo de “Professora sim, tia não” fundamenta a (re)significação da prática do supervisor, com base no diálogo, aliado à humildade, à coragem e à tolerância no cotidiano escolar.

Palavras – chave: Supervisão Escolar. Diálogo. Cotidiano escolar.

Introdução

Diante das novas tendências de privatização da função do Estado, a educação está passando por inúmeras alterações e, dentre elas, tem crescido a adoção de sistemas privados pelas redes públicas de ensino (CAETANO, 2017). Caracteriza-se assim um contexto de empresariamento *da e na* educação.

O empresariamento *da* educação caracteriza-se mediante a contratação de serviços privados, incluindo a oferta de pacotes de materiais educativos diversos, desde o material impresso e digital até a formação continuada de professores e avaliações em larga escala para as redes públicas de ensino de todo o país. Além disso, caracteriza-se como privatização *na* educação, em função do modo que como “busca incentivar as escolas

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE) e supervisora escolar na Rede Municipal de Ensino de Gravataí. acap260402@hotmail.com

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Educação e Pós-Doutora em Pedagogia Crítica. Professora e pesquisadora no Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE). anafr@unisinis.br



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



públicas a agir e operar como prestadores privados, a fim de torná-las mais competitivas e aumentar os padrões de qualidade” (CAETANO, 2017, p.25).

O referido contexto de empresariamento *da e na* educação possibilita a crescente invasão de conglomerados educacionais em detrimento dos profissionais que atuam na educação pública, trazendo propostas que contrariam o pensamento democrático da gestão da escola. Diante das novas concepções, professores e supervisores escolares estão perdendo seu espaço de atuação profissional, pois estão sendo colocadas em cheque suas formações e desqualificados os seus saberes.

Especialmente o supervisor escolar, começa a sofrer a descaracterização de sua função pedagógica. As demandas já sobrecarregadas do cotidiano escolar são acrescidas de outras atividades decorrentes da implantação do sistema, tais como: organizar escalas de dias de formação, controlar os materiais do sistema para entregar aos professores e alunos, repassar avisos e orientações pertinentes às formações oferecidas por meio de webconferência, inclusive colher assinaturas de conhecimento da informação; preencher planilhas de acompanhamento da aprendizagem; participar de formações específicas para os supervisores com a coordenadora geral do sistema adotado; aplicar provas de diagnóstico e provas trimestrais da avaliação de larga escala oferecida pelo próprio sistema adotado. O excesso de tarefas limita o contato com os professores diminuindo ainda mais os espaços de diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Diante desta realidade que nos assombra, os questionamentos começam a surgir em nossas mentes... Como pensar em qualidade da educação sem uma formação que desenvolva os saberes e qualidades primordiais que estruturam a profissão de professor? Que qualidade haverá na formação profissional desses futuros professores com esses “novos líderes da educação” fornecida pelos pacotes de serviços das empresas educacionais? Como os profissionais com “notório saber” construirão a interação que há no processo de ensino-aprendizagem entre aluno e professor, pois os saberes pedagógicos não são os alicerces da sua formação?



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



No âmbito desta investigação, Paulo Freire é referência para analisar este esvaziamento do pedagógico da prática do supervisor escolar. O estudo da obra “Professora sim, tia não” fundamenta a (re)significação da prática do supervisor, com base no diálogo como forma de reflexão sobre a prática pedagógica, aliado ao desenvolvimento de outros saberes, tais como a humildade, a coragem e a tolerância no cotidiano escolar. O desenvolvimento destes saberes contribui para a (re)significação da prática do supervisor no cotidiano escolar com os professores, mesmo num contexto de adesão institucional a um sistema de ensino privado.

Saberes que (re)significam a prática do supervisor no cotidiano escolar com os professores

Paulo Freire em sua obra intitulada “Professora sim, tia não” (1993) apresenta sua reflexão sobre as armadilhas que o cotidiano escolar pode trazer à docência, ao associar a imagem da professora à tia, diminuindo e reiterando a desvalorização profissional. Conforme o autor:

é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra a adequada idade, através de jogos de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos descamisados e a prática em favor dos cambados e contra os descamisados, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos (FREIRE, 1993, p.25).

No que se refere à prática profissional docente, Paulo Freire enfatiza a importância do diálogo, visto que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.44). O diálogo é importante também para a formação de professores porque é uma forma de reflexão sobre a prática. Na ausência da reflexão, nos limitamos a uma prática fundada na racionalidade técnica, desconsideramos as singularidades de cada contexto e a dinamicidade da experiência que envolve opções políticas e éticas (FREITAS, 2014, p.59).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Assim, a educação por meio do diálogo se faz coerente com a gestão democrática da escola, pois falar em educação democrática e silenciar o professor e o supervisor é negar o direito a dizer a sua palavra. Na obra “Professora sim, tia não”, Paulo Freire apresenta saberes que fundamentam a base pedagógica para a atuação profissional na educação. Saberes esses que podem ser uma referência para (re)significar a prática do supervisor no cotidiano escolar com os professores. Entre outros, a prática do diálogo associada aos saberes da humildade, da coragem e da tolerância podem direcionar o supervisor em seu trabalho de formação continuada com os professores no cotidiano escolar.

Na perspectiva da pesquisa em questão, os referidos saberes são de grande relevância para a tentativa de criar espaços de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica diante do contexto de empresariamento *na* educação. Na continuidade do trabalho, será apresentado o pensamento freireano acerca destes três saberes que estão em consonância com a prática do diálogo e da reflexão sobre a prática na escola: a humildade, a coragem e a tolerância.

No trabalho pedagógico no cotidiano conturbado das escolas públicas, a **humildade**, é um dos saberes que Freire explicita, no sentido de que “sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência” (FREIRE, 1997, p. 37). O autor nos reporta à escuta com significado, com atenção, pois através da escuta podemos refletir sobre as ações pedagógicas que estamos propondo. Humildade ao escutar também é um ato de democracia, conforme Freire,

[...] a humildade que nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós não é um ato de condescendência de nossa parte ou um comportamento [...] Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista. (FREIRE, 1993, p.55.)

Como dialogar sem uma escuta com atenção e humildade? Na perspectiva educacional democrática na educação pública, não podem ser negadas as práticas profissionais baseadas em uma postura reflexiva crítica. A este respeito, Paulo Freire afirma que,

De fato, não vejo como conciliar a adesão ao sonho democrático, a superação dos preconceitos, com a postura inumilde, arrogante, na qual nos sentimos cheios de nós mesmos. Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se, humilde não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso que nos adverte estarmos próximos,



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos (FREIRE, 1993, p. 56).

Assim, a humildade não nos deixa cair na inércia do autoritarismo do conhecimento. A diversidade das verdades que surgem através da escuta como possibilidade de um diálogo democrático e humildade reinventa-nos como pessoa e profissional diante das práticas no cotidiano escolar.

Não podemos descartar que a amorosidade surge neste contexto, pois o processo de ensino vai além da relação entre professor e aluno, mas envolve a própria relação do profissional para com sua profissão, como reitera Freire

[...] é preciso juntar a humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não só apenas aos alunos, mãos o próprio processo de ensinar. [...] educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que fazer. (FREIRE, 1993, p. 57).

Mesmo com base na humildade e na amorosidade para si e para com quem se está a escutar e dialogar, a reflexão sobre a prática precisará de **coragem**, em contraposição ao medo. Segundo Freire, “A coragem, como virtude, não é algo que se ache fora de mim. Enquanto superação do meu medo ela o implica” (FREIRE, 1993, p.57). Ao permitir a escuta, de forma humildade e amorosa, ao outro estamos encorajando, trabalhando a segurança de falar sobre sua vivência, o que tem construído de conhecimento e o que pode ser transformado diante das reflexões que o diálogo propicia. Importante compreender esta relação entre medo e coragem, nas palavras do autor.

Se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta. Daí, a necessidade de comandar meu medo, de educar meu medo, de que nasce finalmente minha coragem. Por isso é que não posso, de uma lado, negar meu medo; de outro, abandonar-me a ele. Mas preciso controlá-la e é no exercício desse controle que minha coragem necessária vai sendo partejada (FREIRE, 1993, p.58).

O medo de expor nosso pensamento oralmente ou através da escrita pode nos levar à inércia ou à liberdade, desde que tenhamos no processo da dialogicidade reflexiva a prática da humildade, que se revela na escuta com atenção e na amorosidade no processo de ensino aprendizagem.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Não podemos deixar de relacionar com a superação do medo e a revelação da coragem o ato de dialogar, pois este se baseia na fé nos homens e no poder confiar. Acreditar na palavra e em seu poder de transformar. A este respeito, Paulo Freire declara que,

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de mata no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. São gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver (FREIRE, 1987, p.46).

Na perspectiva da reflexão sobre a prática pedagógica, outro importante saber necessário à prática do diálogo é a **tolerância**. Tomando como referência o pensamento de Paulo Freire, consideramos que só haverá produção de novos conhecimentos e ação reflexiva do diálogo entre supervisão escolar e professores se a tolerância estiver presente. A partir da tolerância, visualizamos a democracia e o exercício dos processos pedagógicos de forma responsável. Sem “distorções – “irresponsabilidade”, “convivência” ou “tanto faz”- a respeito de ser tolerante. Segundo Paulo Freire, a tolerância é

[...] virtude. Por isso mesmo se a vivo devo vivê-la como algo que assumo. Como algo que me faz coerente, primeiro, com o ser histórico, inconcluso que estou sendo, segundo, com minha opção político-democrática. Não vejo como possamos ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente (FREIRE, 1993, p. 59).

Tolerância na proposta da dialogicidade se dá através do respeito a cada um na sua coragem em se expor diante da escuta amorosa, estabelecendo limites e se dispondo a rever suas verdades.

Enfim, os saberes aqui referidos, com base no pensamento freireano – humildade, coragem e tolerância – constituem-se referência para o diálogo e a reflexão sobre a prática entre supervisor escolar e professores, tendo em vista o enfrentamento do contexto do empresariamento *na* educação.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Considerações finais

Não há educação de qualidade democrática sem a oportunidade de diálogo e reflexão por parte de toda a comunidade escolar. Padronizar a educação ou formatar o trabalho pedagógico por meio de pacotes educativos privados não é certeza de qualificar a educação. Ao contrário, desvaloriza a profissão docente e o trabalho pedagógico que se realiza na escola. Assim, descaracteriza também a competência do supervisor escolar como interlocutor entre a pesquisa e a prática no cotidiano, reduzindo-o a atividades estritamente burocratizadas.

Podemos considerar que a formação de um supervisor escolar transcende a atividade burocrática entendida na origem de sua profissão e pressupõe a reflexão sobre a prática a partir do diálogo. Ao complementar sua formação levando o diálogo como instrumento de suas ações, a reflexão compartilhada pelo supervisor escolar pode promover a reorganização das práticas, avançando na qualidade democrática dos processos de ensino e de aprendizagem na escola.

Com base no estudo realizado, compreende-se que o supervisor escolar, mesmo num contexto de adesão institucional num sistema de ensino privado, pode constituir-se como um profissional que promove a prática reflexiva, contrapondo-se ao contexto de empresariamento *da e na* educação. O diálogo permanente entre supervisor escolar e professores, no processo de reflexão de suas práticas, pode ser um caminho mais assertivo para uma educação de qualidade na rede pública de ensino.

A intenção deste trabalho é compartilhar a reflexão sobre os saberes que (re) significam a função do supervisor escolar no trabalho com os professores cotidiano escolar. Em síntese, compreende-se o diálogo como a forma de resistência num contexto de empresariamento *da e na* educação. Destaca-se a necessidade de permanência da reflexão sobre a prática pedagógica, considerando nesse exercício três importantes saberes - a humildade, a coragem e a tolerância. Importa considerar que, no pensamento freireano, os referidos saberes envolvem também a superação do medo e a presença da amorosidade, sem deixar de lado a rigurosidade metódica (FREIRE, 1996). Esses saberes contribuem para (re) significar a prática do supervisor no cotidiano escolar com os professores.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Referências

- CAETANO, Maria Raquel. Reformas educativas, redes globais e as influências na formação de professores. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Políticas educacionais: debates e perspectivas**. Porto Alegre: Editora Universidade Metodista IPA, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** - cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Loyola. 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17.^a edição.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência**. Passo Fundo, Méritos, 2014, v.1.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



PAULO FREIRE: A ORDEM DO DISCURSO DOS SABERES DOCENTES

Maria Aparecida Vieira De Melo

Professora do Departamento de Administração e Planejamento Educacional/Universidade Federal de Pernambuco. Doutoranda em educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Resumo:

A formação de professores, analisa o discurso jurídico das modalidades educacionais: indígena, quilombola, campo e educação de jovens e adultos. Através da análise arqueológica do discurso de Foucault (2000). A finalidade é analisar como a ordem do discurso está presente na formação de professores para construção de saberes emergentes? Para tal compreensão, lançamos mão dos conceitos de formação de professores embasados por Freire (1996) em pedagogia da autonomia, os saberes necessários à prática educativa transformadora na atualidade.

Palavras-chave: Paulo Freire, Discurso, Saberes Docentes.

Introdução

Abordar a formação de professores é uma temática bastante recorrente, mas que se faz necessário devido às sociodiversidades presentes no contexto da sala de aula, o que requerem um engajamento social do ser professor. Ao abordar Paulo Freire: a ordem do discurso dos saberes docentes na contemporaneidade é preciso compreender que há um discurso jurídico enunciativo, que prima pela formação específica dos professores que atuam em determinadas modalidades educacionais, como a educação do campo, quilombola, indígena e a educação de jovens e adultos. Estas modalidades educacionais requerem do ser docente a construção de saberes mais aproximados da necessidade emergente de aprendizagem dos sujeitos de direito. Diante desta necessidade, especificamente para tais modalidades educacionais, a curiosidade que nos move é: como a ordem do discurso está presente na formação de professores para a construção de saberes emergentes?

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por finalidade analisar a ordem do discurso no marco legislativo acerca da formação de professores para as modalidades educacionais das sociodiversidades, mais especificamente, mapear os nexos pedagógicos que estão presentes no discurso jurídico a favor da construção dos saberes dos sujeitos de



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



direito, descrever o suporte pedagógico necessário a construção de saberes num duplo movimento teórico e prático necessários para a formação tanto do ser docente quanto do aprendiz e, por fim, assinalar as demandas da formação de professores no contexto contemporâneo que faça jus aos saberes emergentes.

Metodologicamente, o presente trabalho desenvolve-se à luz de Michel Foucault (2000) através da análise arqueológica do discurso (AAD). Este procedimento metodológico é pertinente por permear o alcance dos objetivos propostos neste trabalho, as categorias que subsidiam o respectivo procedimento são, a saber: arqueologia da análise do discurso, discurso e função do enunciado.

Ao abordar a formação de professores apoiamo-nos em autores como Freire (1996), Pimenta (1999) e outros que se debruçam sobre esta categoria. Ao que concerne a construção de saberes, primamos por Tardiff (1999), Arroyo (2014), Santos (2018). Autores que se ocupam em discutir as necessidades formativas que permeiam a construção da ecologia de saberes numa perspectiva freiriana.

Por conseguinte, é importante fomentar formação de professores numa perspectiva freiriana, justamente para se fazer jus aos conhecimentos prévios, a educação popular, ao protagonismo social dos sujeitos de direito, a emancipação e transformação social de todos que estão envolvidos na educação, e sobretudo, com a formação de professores, pois é interessante termos a compreensão de que quem forma o formador é a práxis pedagógica, ou seja, é a relação intrínseca entre teoria e prática, por isso devemos promover uma formação de professores no fazer pedagógico do movimento formativo permeada pela ecologia de saberes (SANTOS, 2018).

Escavando conceitos da análise arqueológica do discurso

É entendido aqui por Análise Arqueológica do Discurso (AAD) como um componente enunciativo, que nos faz lembrar o domínio científico da Arqueologia, como Ciência, que se ocupa do estudo de vestígios materiais passados e presentes (ALCÂNTARA e CARLOS, 2013). Significa dizer que é um procedimento metodológico



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



de pesquisa, operado metodologicamente como os arqueólogos fazem, escavam, para poder assim enunciar os achados, resultado da escavação.

Os achados acontecem por meio da linguagem, destaca-se a linguagem como preponderante para o enunciado, assim sendo, esta é a função da linguagem enunciar. Neste sentido, salientam Alcântara e Carlos (2013) que “de um lado, metaforicamente falando, a linguagem se configura como o terreno sobre o qual se debruça qualquer analista do discurso, de outro, o enunciado é o segmento da zona discursiva da linguagem que caracteriza o lugar específico do interesse da análise arqueológica do discurso” (p. 65).

Alcântara e Carlos (2013, p. 62) esclarecem que a arqueologia dar-se em campos diversos, como significados, significantes e referências, esta tríade deve ser perpassada pelo signo, pois eles afirmam que “a análise do discurso, na perspectiva da AAD, parte do pressuposto de que o terreno de sua escavação é a linguagem, seja ela escrita (textual), falada (oral) ou imagética (visual)”. A análise aqui empreendida é a textual. Desta feita, o discurso ganha centralidade a depender do par significante/significado, significado/referência, significante/referência.

O discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais que o que ele diz (FOUCAULT, 2000). Assim a ordem do discurso jurídico acerca das modalidades educacionais, a formação de professores e a ecologia de saberes é o que é.

A função do enunciado transita pela conexão que é estabelecida através da tricotomia: significante, significado e referente. Para Foucault,

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2000, p. 108).

Ou seja, é a materialidade do ser da linguagem, que faz o enunciado por causa das condições existenciais das coisas. Significa assim, que não se deve inventar coisas, mas tão somente expor o que emerge do jogo do enunciado. Mergulhar nesta perspectiva é compreender a função que subjaz o enunciado, tal como o valor que está contido no enunciado. Deste modo, ressalta Foucault (2000) é no interior de uma relação enunciativa



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



determinada e bem estabilizada que a relação de uma frase com seu sentido pode ser assinalada.

A formação de professores numa perspectiva freiriana

Paulo Freire se destaca mundialmente no cenário educacional pelo seu legado, isto é incontestável. Tratar de sua pedagogia é um exercício cauteloso, pois Freire foi um homem a frente de seu tempo, que tal como Santos (2018) preconizou Freire teve a proeza de contrair o futuro, isso porque, na época em que Freire fez suas produções assinalava questões que atualmente emergem no cenário educativo, que o professor precisa estar preparado para poder dar conta no chão da escola, tal como a diversidade étnico racial, homossexualidade, sustentabilidade, diversidade de gênero, inclusão e tantas outras demandas, que cabe ao professor promover a intervenção necessária para fomentar a construção de saberes para os sujeitos de direito, uma vez que há uma retroalimentação do processo formativo, o aprender e o ensinar acontece simultaneamente.

Ao primar pela formação nesta perspectiva, é importante mencionar que deve ser uma formação diferenciada, inovadora e criativa que tire os formandos da cultura da reprodução e do consumo das letras, pois muitas vezes é somente assim que se trabalha em alguns cursos de formação de professores, ou seja, não há atividades práticas em contextos diversos, não há extensão e pesquisa, as faltas que permeiam um curso de formação de professores interferem tacitamente na formação a priori e posteriori em sua atuação, o que resvala na ponta, isto é, neste círculo vicioso da cultura da reprodução e do consumo de letras os mais prejudicados são os sujeitos de direito, que estão em diversos territórios, assim sendo, nem sempre os saberes que foram angariados no processo formativo servirão para o contexto de atuação do professor, prejudicando assim a aprendizagem dos educandos. Diante deste cenário sublinha Freire em pedagogia da autonomia que:

Discutir alguns **saberes** fundamentais à **prática educativo-crítica** ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser **conteúdos obrigatórios** à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser **elaborada na prática formadora**. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



saberes indispensáveis, que o formando, **desde o princípio** mesmo de sua **experiência formadora**, assumindo-se como **sujeito** também **da produção do saber**, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (1996, p. 12, grifos nossos).

Nesta prática discursiva, Freire prima por uma formação docente que aconteça no exercício formativo, onde o sujeito seja produtor do saber que apreende, primando por conteúdos obrigatórios elaborados na prática formadora. Significa afirmar que o formador deve fomentar uma formação permeada pela *práxis* pedagógica, a qual possibilita uma infinidade de possibilidades de criar, produzir e construir os saberes na experiência e na vivência, pois nesta relação intrínseca os saberes são sistematizados de forma apropriada numa realidade concreta.

Pois para Freire a relação entre formador e formando deveria ser horizontalizada, somente assim seria possível entender que quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996). Dito de outro modo, a construção de saberes acontece de forma retroalimentável pelos sujeitos do/no processo, através do diálogo e interação entre formador e formando os saberes são reconstruídos, ampliados, melhorados, alargados, famigerados.

Neste sentido, os professores que atuam com as modalidades educacionais não podem ter uma formação minimalista, ou seja, que não despertem-vos para a curiosidade epistemológica dos saberes que eles precisam aprender no processo formativo, para no contexto da educação, seja na perspectiva formal de ensino ou informal, ou ainda, não formal possa o professor estar preparado para atuar com qualidade, autonomia e consciência crítica, como é preciso nos processos formativos itinerantes dos camponeses que militam em acampamentos no movimento sem-terra, por exemplo, ou seja, professores comprometidos pedagógica e politicamente na formação dos educandos.

Então, em seu tempo Paulo Freire já tinha esta expertise, mas mediante o processo histórico de rupturas, retrocessos, desmontes que acontecem na educação ainda hoje, se faz necessário despertar para a necessidade de uma formação coerente com as sociologias emergentes (SANTOS, 2018) que demandam outras pedagogias para outros sujeitos



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



(ARROYO, 2014). Num movimento constante das mobilizações pedagógicas que acontecem nos espaços não escolares, como os movimentos sociais.

A ordem do discurso jurídico enunciativo – formação de professores

O mapeamento concerne ao discurso jurídico sobre a formação de professores voltada para as modalidades educacionais que compõem as sociodiversidades inerentes à sala de aula, a saber: indígena quilombola, campo e educação de jovens, adultos e idosos. Tais modalidades educacionais tratam do direito a educação para todos, mas deve-se respeitar a diversidade presente dos outros sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, negro, orientação sexual, pro-moradia, pro-escola/universidade... (ARROYO, 2014). Nesta definição de sujeitos, compreende-se que estes são também os sujeitos das modalidades educacionais em tela.

Ao que diz respeito a formação de professores para as modalidades educacionais indígena e quilombola, do campo e jovens, adultos e idosos, podemos descrever a ordem do discurso tal como consta na função enunciativa, a saber:

Tabela 1: Formação de professor para as modalidades educacionais em análise

INDÍGENA	QUILOMBOLA	CAMPO	EJAI
A escola desta modalidade tem uma realidade singular , inscrita em terras e cultura indígenas ³¹ . Requer, portanto, pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente.	A escola desta modalidade é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente.	A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação com as questões inerentes à sua realidade , ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros (...).	Os cursos em tempo parcial noturno devem estabelecer metodologia adequada às idades , à maturidade e à experiência de aprendizagens , para atenderem aos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: produzida pela autora.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Em sendo assim, compreende-se que há o mesmo enunciado jurídico para estas modalidades educacionais ao que concerne a: formação de professores, metodologias de ensino e especificidades de seus sujeitos.

Dito de outro modo, é preciso pedagogia própria e formação específica de seu quadro docente para que a sistematização de saberes aconteça de forma horizontal. A organização do trabalho pedagógico da educação escolar indígena, quilombola e do campo e da EJAI dar-se-ão por meio da gestão democrática, com autonomia e participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo, tal como consta em seu discurso, a saber:

As escolas indígenas desenvolvem suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade. (BRASIL, 2018, p. 48).

Assim o trabalho pedagógico realizado respeitando as condições da realidade concreta de onde os sujeitos estão inseridos promove a socialização, interação e construção de saberes de forma mais autônoma, pois se tem na formação democrática uma prática de real importância (FREIRE, 1996), nesta dimensão ressalta-se juridicamente que os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas (e educação de jovens e adultos) devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, estéticos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2018, p. 49). Nesta mesma perspectiva defende Freire ao enunciar que:

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 1996, p. 16).

É preciso humildade no ato da formação científica para que de forma ética se possa validar os saberes que devem ser apreendidos com a forma própria de vida de cada sujeito, pois os sujeitos das modalidades educacionais em tela são múltiplos e diversos (CARRILHO, 2013). Desta forma é preciso uma metodologia diferenciada que dialogue



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



com as diversas realidades concretas, daí a educação popular é extremamente legítima na construção dos saberes, ainda mais, primando pela ecologia de saberes.

A educação popular trabalha a favor da formação dos múltiplos campos e múltiplos sujeitos sociais (CARRILHO, 2013). Assim, a finalidade da educação popular é favorecer o diálogo entre a educação formal e não formal/informal visibilizando a importância da construção coletiva do conhecimento, como um processo libertador e promotor dos sujeitos conscientes de seu papel em e na sociedade que suscitam as modalidades educacionais (ARROYO, 2014; GHON, 2011).

A formação de professores e os saberes construídos

A validação dos saberes docentes que se processa a fomentação identitária dos professores por meio de seus saberes experienciais, curriculares, profissionais e disciplinares (TARDIFF, 1999), contribuindo, portanto, com as especificidades formativas dos professores, para que estes atuem por meio de seus saberes legitimados, tal como se compreende:

Quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada (p. 219).

É nesta complexidade formativa que se enquadra os saberes contemporâneos, pois os professores ao longo de sua formação humana e didática sistematizaram e aprimoram os seus saberes por meio de suas práticas, as ressignificando, conforme as exigências sociais, políticas, econômicas e culturais dos sujeitos de direitos.

Faz-se necessário compreender estas características a luz de Tardiff para sinalizar a emergência de uma formação contemporânea que dê conta dos processos educativos emergentes, como sugere Santos (2018) com a sociologia das emergências.

Em primeiro lugar uma formação especializada e formalizada dará conta de aspectos específicos, limitando a visão e percepção de sentidos dos educadores, o que pode interferir em sua prática de forma negativa, quando visa apenas uma parte em detrimento do todo, que Freire (1996) denomina de educação bancária. Em segundo, o



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



aspecto da formação pragmática na universidade que confere a titulação ao educador pode comprometer a relação teoria/prática, uma vez que o objeto final é o diploma.

A formação de professores tal como sinaliza Tardiff não deve ser cartesiana, unidirecional, mas sim problematizadora e articuladora de saberes que convergem para uma postura pedagógica emancipatória e transformadora, contribuindo para a formação dos educadores de forma holística e promotora da educação para diversidade, descolonizando aspectos formativos da visão eurocêntrica, etnocêntrica e sociocêntrica (MELO, 2015) que implica em uma postura dogmática e às vezes equivocada. Em sendo assim, Tardiff (1999) assina que:

Com os saberes das disciplinas, curriculares e de formação profissional mantém uma “relação de exterioridade”, ou alienação, porque já os recebem determinados em seu conteúdo e forma (...). Portanto, esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. (...) Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais (p. 8).

Os saberes curriculares, disciplinares e profissionais podem ou não favorecer uma formação contemporânea que saliente as emergências dos processos educativos para garantir o direito à educação de todos. Pois, embora a legislação educacional permeie de forma concisa dos aspectos formativos, estes ainda necessitam se aperfeiçoar numa escala macrossociológica que dê conta das especificidades e particularidades formativas que condizem com os aspectos legais vigentes.

A relação de exterioridade que deve ser realizada permeia a aplicação de medidas formativa no cotidiano escolar, bem como viabiliza a relação de interioridade, ou seja, há uma retroalimentação dos aspectos formativos externos (social, cultural, político, econômico), aspectos que interferem no desenvolvimento cognitivo perpassado pelos aspectos internos (afetividade, emoção, prazer, angústias, felicidades). Compreende-se, portanto, que estes aspectos se autoretroalimentam a favor da promoção da formação de professores, pertinente com as necessidades que emergem dos sujeitos de direitos das modalidades educacionais em tela.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Nesta complexidade de saberes que se autoretroalimentam permeiam a formação de professores de forma bastante holística, pois corrobora com a diversidade dos processos educativos que devem ser trabalhados no interior da sala de aula, contribuindo para a reflexão e, ao mesmo tempo, a formação humana integral em se apropriar das especificidades do todo em detrimento das partes, nesta visão, Pimenta (1999) chama atenção para a formação no aspecto social, assim a:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque *prenhes* de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (p. 19).

A formação de professores corrobora para a fomentação da identidade de ser professor, esta interfere diretamente em sua prática pedagógica, a qual tende a se aprimorar mediante a apropriação do conhecimento e de metodologias significativas para a fomentação da aprendizagem para os educandos.

Assinalações conclusivas

Abordar a ordem do discurso presente nas modalidades educacionais, na formação de professores e na construção de saberes numa perspectiva freiriana é uma análise que demarca o território movido das mudanças que ocorrem no processo formativo. Haja vista, o ser professor precisa primar pela formação continuada para que possa de fato fazer jus as especificidades e peculiaridades formativas dos sujeitos de direito.

As pedagogias necessárias para fomentar a formação de professores que possam atuar nas modalidades educacionais devem permear a construção de saberes numa perspectiva freiriana, pois é por meio do saber/fazer, da extensão que as práticas formativas tornam-se mais legítimas, neste processo a pesquisa é fundamental.

O conhecimento da realidade promove aos sujeitos de direito a vivência e a experiência pedagógica de forma libertadora, pois não se pode falar de uma pedagogia para os sujeitos de modo que eles não possam ser os protagonistas de seus saberes. Ou



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



seja, uma ecologia de saberes que se baseia na idéia de que o conhecimento é interconhecimento. Os saberes dos sujeitos de direito promovem o que Santos denomina de ecologia de saberes, numa perspectiva integrada que visa a utopia do interconhecimento, este consiste em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. Assim, deve ser a postura dos professores a assumir no processo de fomentar o conhecimento de forma interconhecimento, ou seja, não há saber mais ou menos, há saberes diferentes e assim, em algum momento os diferentes conhecimentos se interconectam.

A sociologia das emergências defendida por Santos, consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido referentes tanto à compreensão como à transformação do mundo. Assim o ser professor deve acompanhar a ampliação do que estar presente no mundo.

Na ordem do discurso jurídico enunciativo acerca das modalidades educacionais e dos saberes estão presentes a regularidade enunciativa, ou seja, o discurso jurídico legitima a pedagogia própria e a formação específica, destacando a ecologia de saberes. Foi possível identificar que o discurso jurídico enunciativo atende as demandas da formação de professores para as sociodiversidades inerentes na sala de aula, de tal modo que, existe uma vasta produção de autores que também primam pelas sociologias das emergências, logo a construção de saberes dos sujeitos de direito ocupa centralidade no protagonismo interno dos sujeitos em sua comunidade local, ou seja, os saberes tradicionais são de extrema importância para que os professores possam ampliá-los no processo formativo que acontece duplamente: ensina/aprende.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2004. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2018.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



ALCÂNTRA, Marcos Angilus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. **Análise arqueológica do discurso:** uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). Intersecções (Jundiaí), v. 6, p. 59-73, 2013.

CARRILHO, Afonso Torres. Educação popular como prática pedagógica emancipatória. In: STRECK, Danilo R. e ESTEBAM, Maria Tereza. (orgs). **Educação popular:** lugar de construção coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. **Saberes docentes:** Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. **Educação do campo no agreste pernambucano:** um estudo no município de Canhotinho. Dissertação (Mestrado Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Departamento de Educação. 204 f. Recife, 2015.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores:** Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIFF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E CONCEPÇÕES FREIREANAS DE EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Ednalva Ferreira da Silva

Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.
ednasilvagba@gmail.com

Tamires dos Santos Cândido

Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.
irislenesantos1911@gmail.com

Alisson Clauber Mendes de Alencar

Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento
Sustentável do Semiárido – UFCG - CDSA – Campus Sumé.
Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.
alissonclauber@gmail.com

RESUMO

Este artigo descreve a experiência das estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, a partir das vivências no componente curricular Pedagogia da Alternância. Nosso objetivo é demonstrar as interconexões teóricas e práticas entre o componente com as concepções de educação construídas por Freire em sua vida e obra. Além de destacar a importância dos fundamentos da Alternância no processo de formação de professores de escolas do campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Contextualização.



INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a Pedagogia da Alternância como uma proposta de ensino diferenciada de educação, haja vista que tal prática pedagógica e metodológica é desenvolvida nas escolas do campo, e também, em instituições de ensino superior. Entre suas principais potencialidades, podemos destacar que a mesma torna-se inovadora, pois, ultrapassa os espaços formais de educação, noutras palavras, transcende os muros das instituições de ensino e exige uma interação entre os aportes teóricos e suas vinculações com a prática. Pois como afirma Jesus (2011, p. 9)

A proposta de um projeto diferenciado é destacada pela educação do campo, porque tem a preocupação de proporcionar a formação sem desvincular o aluno do campo, do seu meio familiar e cultural, trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos na interface dos diferentes espaços – formação profissional e a importância das instituições públicas e privadas durante a trajetória formativa do alternante para o aperfeiçoamento dos jovens.

Apresentaremos as experiências vivenciadas no componente curricular de Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG/CDSA, Campus de Sumé, Cariri Ocidental do estado da Paraíba. Bem como pesquisas relacionadas à Escolas Família Agrícola (EFA's) e Casa Família Rural (CFR's) e demais práticas da alternância. Trazemos ainda como objetivos relatar aproximações destas experiências relacionadas às teorias Freireanas de pensar-fazer educação.

Outro propósito deste estudo é captar nas experiências de formação, tanto dos discentes quanto de docentes, ressaltando as vantagens que esta metodologia promove para os profissionais e sujeitos educação do campo e dos territórios campestres. Um dos benefícios é percebido na proposta de troca de saberes pelos sujeitos coletivos que constroem suas práticas didático-pedagógicas, assentadas sobre a relação do trabalho produtivo e educação escolar.

A alternância consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e a busca a conciliação entre a escola e a vida, não permitindo ao jovem desligar-se de sua família, por conseguinte, do meio rural e tendo assegurado o direito da educação em seu território.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Este estudo é produto de duas pesquisas realizadas de forma sincronizada, onde a primeira abordagem partiu da experiência vivenciada em sala de aula na condição de estudantes do componente curricular de Pedagogia da Alternância na Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, campus de Sumé – PB – UFCG-CDSA.

Na segunda abordagem estruturamos a história da Pedagogia da Alternância e suas experiências distribuídas no território brasileiro. Assim, pretendemos estabelecer uma relação entre o que foi discutido no componente curricular com o que foi vivenciado nas práticas de alternância, além de promover uma reflexão sobre as contribuições de Paulo Freire. Onde em nossas análises, compreendemos que estabelecem um diálogo com a referida metodologia, a partir do momento em que se preza o respeito e a importância do espaço e do território em que os sujeitos estão inseridos para a construção dos processos de ensino-aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Criar uma escola que não prende adolescentes entre paredes, mas que lhe permita aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através dos da vida cotidiana... (GIMONET, 2007).

A Pedagogia da Alternância é uma alternativa metodológica que originou-se na região sudoeste da França em 1935 quando alguns jovens do sexo masculino filhos de camponeses perderam o interesse pelo ensino regular por que este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês. Nos registros da história destaca-se o diálogo de um pai com o seu filho que contesta sua ordem de continuar os estudos, e tal debate mobiliza o pai em busca de uma solução pensada juntamente com o padre da aldeia.

Outros agricultores enfrentam a mesma problemática. A iniciativa dos pais junto com o pároco da aldeia dá origem a primeira Maison Familiale Rural. Os envolvidos chegaram a um acordo no qual, os jovens permaneceriam durante três semanas trabalhando em suas propriedades sobre a orientação dos pais e se reuniriam durante uma semana por mês estudando na casa paroquial. Neste tempo fariam um curso de agricultura por correspondência junto receberiam uma formação geral humana e cristã, alternando tempos e lugares de ensino-aprendizagem, pautados numa formação geral.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Os agricultores pioneiros que levaram adiante a constituição das Maisons Familiares Rurales estavam preocupados em criar estratégias de desenvolvimento para sua comunidade, ao mesmo tempo em que se preocupavam com um tipo de educação diferenciada para os jovens de seu vilarejo.

Os promotores desta proposta educativa idealizaram um tipo de escola em que seus filhos não rejeitariam, porque ela iria atender às suas reais necessidades. Assim, eles pensaram em criar uma estrutura de formação que seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, em que os conhecimentos a serem adquiridos seriam encontrados e construídos na escola, mas também na vida cotidiana, na família, na comunidade, na vila.

De acordo com os escritos de Gimonet (1999), inicialmente, a escola funcionou com quatro jovens. Pouco tempo depois já eram 40. Após a segunda Guerra Mundial a experiência foi divulgada pela França, constituindo-se os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), que foram reconhecidos pelo governo francês em 1960. Na década seguinte os CEFFA's se estabeleceram em outros países europeus (Itália, Espanha, Portugal), no continente Africano, na América do Sul, no Caribe, na Polinésia, na Ásia e, em seguida, na Província de Quebec, no Canadá.

Em cada localidade para onde a experiência foi levada foram feitas adaptações em decorrência das circunstâncias locais. No que concerne ao território brasileiro foram realizadas adaptações para a promoção deste projeto de educação. Pois, o campo no Brasil, apresenta-se especificidades e singularidades entre os grupos sociais que o habita e o legitima, enquanto território plural, vivo e dinâmico em suas formas organizativas. Assim, é fundamental uma proposta educativa que respeite estes indivíduos.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

No Brasil, a primeira experiência educativa baseada nos CEFFA's se deu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta. O movimento das EFA's nesse Estado se constituiu sob influência das Escolas



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Famílias Agrícolas Italianas, sendo liderado pelo padre Jesuíta Humberto Pietro grande e pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo Brasil a Pedagogia da Alternância, chega em meados da década de 1960 tendo como referencia direta a Maison Familiale Italiana, porém, foram realizadas reestruturações para atender as especificidades locais.

Em 2004 segundo dados no Brasil existiam em torno de sete tipos de experiências educativas com o sistema de alternância. **EFA'S** - Escolas Famílias Agrícolas: Surgiram no Brasil mais precisamente no Espírito Santo, sob a coordenação dos jesuítas, tendo como referência a concepção italiana; **CFR'S** - Casas Familiares Rurais: Surgiram no Brasil inicialmente no nordeste na década de 1980, sob influencia francesa; **ECOR'S** - Escola Comunitária Rural: surgiu em 1989 no Espírito Santo com o apoio de vários segmentos da sociedade. **EPA'S** – Escolas Populares Assentamentos – surgiram no Espírito Santo, nas áreas de assentamentos e são dirigidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

PROJOVEM – Após ter conhecido uma experiência de educação no Paraguai e as Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil, um grupo de pessoas apoiado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológico Paula Sousa, criou na década de 1990, no Estado de São Paulo, o Programa de Formação de Jovens e empresários rurais (PROJOVEM). Este trabalho está representado somente neste Estado. **ETA'S**- Escolas Técnica Agrícola com base nas Escolas Família Agrícola.

Este conjunto das sete experiências convencionou-se chamar de Centros Familiares de Formação por Alternância (**CEFFA'S**). Apesar das particularidades, todos se baseiam nos mesmos princípios metodológicos e filosóficos e buscam os mesmos objetivos. Trabalhando com os pilares da Pedagogia da Alternância: Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Alternância e Associação Local.

Atualmente temos o Serviço de Tecnologia Alternativa (**SERTA**) que é a experiência de Pedagogia da Alternância mais próxima do campus. Fundado em 1989 a partir da mobilização de um grupo de agricultores, técnicos e educadores que desenvolviam em comunidades rurais a melhoria da propriedade e da renda e o uso de tecnologias apropriadas.

O SERTA é hoje uma escola que oferece Ensino Técnico de Formação Profissional em Agroecologia para 1.250 estudantes nas unidades de Glória do Goitá, na região da Zona da Mata, e Ibimirim, no Sertão do Moxotó, em Pernambuco.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Durante 18 meses, em regime de alternância, os educandos ficam por uma semana nas unidades de ensino e por três semanas com a família e a comunidade, desenvolvendo pesquisas, leituras, escritas, mobilização social e tecnologias nas propriedades que residem ou compartilham, para que apliquem, sob o acompanhamento e orientação dos professores, a metodologia construída e apreendida. A este respeito Freire (2005, p. 91) discorre que

(...), o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A escola tem como missão “formar jovens, técnicos, educadores e produtores familiares para atuarem na transformação das circunstâncias econômicas, sociais, ambientais, culturais, políticas e na promoção do desenvolvimento sustentável com foco no campo”. Com metodologia própria, a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (**PEADS**) está embasada nas noções gerais de sustentabilidade e nos princípios do desenvolvimento territorial.

A Pedagogia da Alternância desenvolveu uma educação que promove a cidadania que ultrapassa os limites do tradicionalismo e chega a outros espaços, transcendendo os muros das instituições de ensino-aprendizagem. É uma proposta que busca a socialização do saber a partir da valorização da cultura popular e do diálogo para aprofundar os conhecimentos, tendo em vista a transformação do meio em que os sujeitos estão inseridos.

(...) ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 1996, p 118-119).

A alternância proporciona um momento de crescimento teórico e prático para discentes, educadores e comunidade onde desde cedo à escola possibilita um momento de construção da consciência participativa do sujeito do campo. E é um forte instrumento pedagógico para aproximar a escola da comunidade estabelecendo uma relação de complementariedade.



DESENVOLVIMENTO

(...) Antes de se tomar os fenômenos do contexto como objeto do ensino procedimentos prévios são fundamentais para que se possa assegurar que os (as) estudantes tenham, efetivamente, condições de apreender a realidade situando-se nela como “sujeitos da transformação política da sociedade” (FREIRE, 1993, p.93).

O referido estudo estruturou-se a partir de anotações durante as aulas no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, no componente curricular de Pedagogia da Alternância na UFCG-CDSA. Uma das preocupações e premissas deste componente foi promover uma aproximação teórica, metodológica e prática entre o *locus* territorial onde a instituição e os sujeitos estão inseridos, ressaltando e evidenciando suas potencialidades.

O Semiárido brasileiro possui grande diversidade cultural, patrimonial, paisagística, microclimática e territorial. Partindo deste pressuposto é de grande importância que estas temáticas tornem-se elementos de constante reflexão no ambiente escolar. Conhecer as características culturais, físicas, naturais e sociais, que constituem o mosaico do território nordestino, é uma missão que não é das mais fáceis, e para discentes e docentes compreenderem as interrelações destes fatores e sujeitos, é fundamental explorar espaços que transcendam os muros/cercas das instituições de ensino. Silva (2010. p. 8 – 9) evidencia que

A educação contextualizada, para alcançar êxito, exige qualificação permanente mediante formação continuada dos educadores e educadoras no repensar de sua prática pedagógica, no tratamento dos conteúdos curriculares, nas relações internas, especialmente no que se refere à gestão, na interação com a comunidade, ressignificando os conteúdos na leitura da realidade. Enfim, exige repensar o papel da escola, dando-lhe outro sentido, ou resgatando a sua função social e recolocando o seu lugar na construção de um novo entendimento sobre a sociedade e sobre o papel dos sujeitos na construção histórica.

Dentro do contexto da Pedagogia da Alternância existem varias estratégias de ensino para assegurar a interação entre a sala de aula e a comunidade. Sendo uma desta a colocação em comum. Onde, nesta proposta usada pela turma da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFCG-CDSA, os discentes se deslocam para o campo com pesquisas orientadas pelos professores, ao obter os resultados eles registram num portfólio (instrumento de arquivo) e ao retornar para a sala tem-se o momento da colocação em comum junto com todos da turma, apresentando o relato do tempo comunidade.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O objetivo deste método é trocar conhecimentos e fazer com que os aprendentes, além de conhecer as experiências dos demais, conheçam com mais intensidade o lugar onde as práticas de sociabilidade ocorrem, resgatando e exaltando as riquezas culturais presentes na comunidade e que, em certos momentos os sujeitos pertencentes deste território as observam como elementos culturais de menor valor. Na pedagogia da alternância há uma valorização significativa dos saberes historicamente construídos, principalmente os que envolvem as artes, o trabalho e as práticas culturais de um povo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, (...) nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida (MEC, 2002, p.37).

Os métodos de ensino-aprendizagem presentes na Pedagogia da Alternância são direcionadas a partir de situações vividas pelos jovens em sua região, fato eu era uma maior interação quando comparados a pedagogia tradicionalista, onde os assuntos e temáticas abordados não possuem, na maior parte dos casos, relações com o cotidiano e com a realidade onde os sujeito desenvolvem suas relações de pertencimento e identidade.

Como o trabalho é uma condição para a sobrevivência principalmente no campo, para os jovens, torna-se difícil conciliar tempo escolar e tempo no trabalho. Dessa forma há de se questionar como a escola esta ajudando na construção participativa e questionadora destes aprendentes, qual é o seu dever enquanto formadores dos cidadãos do campo.

Concordamos com as falas de Silva (2003) que entende a alternância como uma estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural.

O trabalho do jovem camponês, sempre fez parte do cotidiano da zona rural, na realidade o jovem no campo precisa ajudar a família nas atividades cotidianas, mesmo que seja necessário abandonar os estudos. Estabelece-se nesta situação uma relação de conflito sobre como sobreviver ou como melhorar de vida pelo viés da educação, fato este que legitima as práticas de abandono/evasão escolar.

Ressaltamos que muitas escolas do campo, ainda têm seus calendários atrelados aos das sedes dos municípios, assim os discentes acabam faltando principalmente na época do



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



plântio e da colheita quando não acontece isso eles chegam atrasados e cansados isso faz com que o rendimento dos mesmos na escola seja o mais baixo possível e o índice de reprovação aumente. Sobre essa falta de sensibilidade para com os povos do campo, Bueno e Silva (2008, p.74) nos alertam que

O currículo das escolas localizadas no Semiárido Brasileiro se apresenta desvinculado da vida dos sujeitos ignorando os saberes aí produzidos no cotidiano de homens e mulheres na produção da sua existência, a cultura, o modo ou modos de viver e conviver com as condições climáticas, os enfrentamentos desse fenômeno com o qual aprendem a conviver criando e/ou redescobrendo formas alternativas de produção da vida (...).

As análises, até aqui realizadas, sobre a Pedagogia da Alternância vivenciada no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, foram feitas a partir de uma perspectiva de formação humana dos sujeitos envolvidos nesse processo, uma vez que ao nosso entender a referida pedagogia/metodologia, estabelece relações diretas entre os sujeitos e os lugares onde os mesmos se desenvolvem, fazendo com que os temas estudados e construídos nas práticas pedagógicas, ganhem sentido e ao mesmo tempo significado para docentes e discentes que estejam envolvidos diretamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Apoiamo-nos nas concepções de Sobreira e Silva (2014) quando afirmam que os dizeres e fazeres de Freire e do movimento da Educação do Campo tem gerado inúmeras e diferentes experiências educativas que, como elemento comum, assumem uma perspectiva de que o conhecimento deve ser construído a partir da vida, na relação dialética entre ação e reflexão, ou seja, na práxis Freireana.

Os processos de ensino-aprendizagem defendidos tanto pela pedagogia Freireana, quanto pelas propostas da Pedagogia da Alternância, defendem uma concepção de educação libertadora e transformadora, pois, os mesmos, priorizam que as práticas educativas partam dos territórios onde os sujeitos desenvolvem suas relações de sociabilidades e suas práticas culturais. Logo, tem-se por objetivo maior, a transformação da realidade concreta, objetiva. Sendo esta transformação uma de suas maiores contribuições para se romper com as práticas perversas de educação descontextualizadas, e ao mesmo tempo, empoderar as classes e os grupos sociais situados nos territórios camponeses, que historicamente foram invisibilizados e oprimidos através dos currículos e das ações que não contemplavam a pluralidade cultural, econômica e os modos de vida destas populações.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância vem como uma proposta de solução viável para esta situação, pois, as escolas que usam este método de ensino têm objetivos bastante comuns, sendo um deles, estimular e apoiar agricultura familiar, buscando incorporar novas culturas economicamente viáveis e ecologicamente corretas; mostrando que podemos produzir sem agredir o meio ambiente. Mas, para isso ocorrer são importantíssimos os investimentos e o acesso a políticas públicas de acesso a créditos.

Buscar alternativas econômicas no campo e na região, procurando diminuir o êxodo do campo para as cidades e da região para outras regiões; visando também a permanência dos jovens camponeses na escola. Tornar a escola um centro de referência, de promoção e desenvolvimento do meio rural, criando espaços de atividades diversas para pais, mães, profissionais do campo. Apresentar outras formas de se pensar-fazer educação e desenvolver junto com os jovens um processo de formação permanente para estarem atualizados frente aos desafios e perspectivas do mundo moderno contemporâneo.

Percebemos que a Pedagogia da Alternância é marcada por um arcabouço teórico e metodológico onde se prioriza a vivência dos sujeitos em seus territórios. Porém, para que isso ocorra de forma significativa é de fundamental importância que os sujeitos participem da construção dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino. Apresentando como ponto de partida para as discussões dos conteúdos, as vivências e as condições de trabalho, de cultura e de práticas educativas que acontecem nos territórios camponeses. Territórios estes que foram esquecidos pelas políticas públicas e pelos governos durante décadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BUENO, Rovilson José; SILVA, Adelaide Pereira. **Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. In: JESINE, Edneide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (orgs). Educação Popular e Movimentos Sociais. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2008.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1, 1999, Salvador. Anais. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFA's**. Petrópolis: Vozes, 2007.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**. Revista NERA. Presidente Prudente, Ano 14, nº. 18, jan-jun. de 2011.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencia para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2. ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2002.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação Contextualizada na perspectiva do pensamento complexo – um começo de conversa**. Curso de Especialização Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA — Campus de Sumé (UFCG), 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo – Alternância ou Alternâncias?**. Viçosa: UFV, 2003.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. **Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



PRÁXIS PEDAGÓGICA A PARTIR DE PAULO FREIRE E JOÃO FRANCISCO DE SOUZA: A EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE OLINDA

LEITÃO, Edineide Souza Sá

Doutoranda em Educação- Universidade Federal de Pernambuco
edsouzasaleitao@gmail.com

SANTIAGO, Maria Eliete

Prof.a Doutora – Universidade Federal de Pernambuco
mesantiago@uol.com.br
Instituição de fomento¹

Resumo

Neste artigo, buscamos compreender o projeto curricular, o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do município de Olinda e os seus reflexos, na sala de aula. Para a coleta dos dados, utilizamos a análise documental, a entrevista e a observação de campo. Tratamos as informações por meio da análise de conteúdo de Bardin (2008). Os resultados revelaram que o trabalho pedagógico se inspira na pedagogia freireana e de João Francisco de Souza.

Palavras-chave- Práxis pedagógica docente, Paulo Freire, João Francisco de Souza

1-Introdução

1 FACEPE- Fundação de Amparo a Ciência e a Tecnologia de PE.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Este artigo propõe compreender como os elementos da teoria pedagógica de Paulo Freire (2003, 2009) e de João Francisco de Souza (2007), estão presentes no projeto curricular e no trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do município de Olinda, e se materializa na sala de aula desse sistema de ensino.

Estes dois estudiosos defendem que o processo educativo é influenciado pelos seus sujeitos, os conhecimentos e os contextos numa dimensão de totalidade. Ou seja, reconhecem a prática pedagógica como ação institucional, dialógica e interdependente entre os indivíduos que a compõe (gestores (as), professores (as) e estudantes), considerando a cultura e o sistema político e social em que estão inseridos.

O estudo, ganha relevância, ao mostrar uma experiência significativa que pode contribuir no debate da práxis pedagógica como espaço de escuta, afeto, participação e respeito com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (gestores(as), professores(as) e estudantes). Materializa, ainda a viabilidade de um currículo e de práticas docentes que permitem a leitura crítica da realidade, o diálogo e a possibilidade de transformação social.

O trabalho mostrou aproximações com a teoria crítico dialógica freireana e a ideia de práxis pedagógica de João Francisco de Souza, sobre as quais aprofundaremos no item a seguir.

1.2 A práxis pedagógica docente: um diálogo com Paulo Freire e João Francisco de Souza

A prática pedagógica ganha dimensão de práxis, segundo Souza (2007) ao ser compreendida como processo de formação humana institucional, coletiva e relacional, que se constitui pelas ações de gestores(as), professores(as) e estudantes. Tais relações carregam a possibilidade de se constituírem como amorosas e dialógicas, envolvendo afetos e conflitos entre os sujeitos, na condução de uma prática epistemológica, que garanta a construção do conhecimento, em espaços formais e não formais, tendo em vista o humano em sua totalidade.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



O autor diferencia os conceitos de prática pedagógica e prática docente. Segundo ele, a maioria dos estudiosos utiliza o termo prática pedagógica se referindo à prática docente, desconsiderando que a prática do(a) professor(a) está vinculada às ações dos outros sujeitos que fazem parte da instituição, ou seja, a prática docente está inserida na prática pedagógica. É com essa compreensão que a prática docente é considerada neste estudo como prática pedagógica docente.

Essa perspectiva praxiológica de compreender a educação é tomada por Freire (2003), como ação pedagógica que envolve a análise crítica da relação sujeito-conhecimento-mundo, problematizada por meio do diálogo, afim de ressignificar afetos, princípios e valores com os quais os estudantes lidam consigo mesmo e com os outros, bem como, ressignificar as formas de conhecer o conhecimento, visto não como algo pronto, acabado, mas em permanente construção.

Dessa forma, a práxis se dá na reflexão e desvelamento do modo como os diferentes saberes estão postos no mundo, interrelacionando-os com os fenômenos históricos, culturais e políticos para intervir nele e efetivar mudanças.

Nesse caminho, a educação insere-se como instrumento fundamental de democratização da cultura quando permite que o processo de aquisição de conhecimento não se transforme em junção de informações, mas se efetive como incorporação crítica e criadora dos conteúdos.

Souza (2007) faz críticas à ótica excludente em que é pautado o atual modelo de educação. Neste sentido, mostra que “a educação quase nunca é compreendida nem organizada como atividade cultural para o desenvolvimento da cultura” (2009, p. 37). Vista dessa maneira, a educação poderia colaborar para superar uma visão de ser humano e conhecimento segregadora e individualista, como também evidenciar o que há de salutar em todas as culturas

Podemos interpretar que o enriquecimento cultural se dá à medida que é alargada e densificada a apropriação da ideia de cultura. Isso vai sendo construído numa práxis em que os conteúdos pedagógicos se compõem de maneira crítica e inter-relacionada pelos conteúdos educacionais, instrumentais e operativos, conforme nos aponta Souza (2009).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Para o autor, os conteúdos educacionais se conformam na interpretação e explicação dos problemas do nosso contexto histórico, cultural, econômico, social, das nossas relações com o meio ambiente e com nós mesmos. O autor ressalta, ainda, que os conteúdos instrumentais tratam das diferentes linguagens verbais, escritas, orais, numéricas e das diversas manifestações artísticas.

Destaca, também, que os conteúdos operativos configuram-se como conteúdos que permitem projetar a intervenção na realidade, por meio de programas, projetos e planos. Essa forma de tratar os conteúdos pedagógicos somente tem sentido, para o referido autor, à medida que sejam orientados por uma nova visão da tarefa educativa no âmbito escolar ou não escolar, como atividade forjada culturalmente para o desenvolvimento da cultura.

Ainda com base em Souza (2009), entendemos que à medida que os conteúdos educacionais nos permitem questionar de forma reflexiva o contexto histórico, cultural e social, viabilizam não somente a análise de um contexto-mundo, que não favorece formas de vida mais inclusivas e solidárias, mas também a análise sobre a configuração dos conteúdos operativos (das ciências, das artes e das linguagens), interrogando o seu sentido e a sua validade, inclusive criando alternativas a partir desses próprios conhecimentos, como fontes de informação para reinterpretá-los.

Essa projeção crítica sobre a realidade e os modos como estão organizados os saberes, leva os(as) estudantes a realizarem inter-relações em diferentes níveis e a partir de diversos enfoques teóricos. Esse modo de fazer educação é, para o referido autor, útil se tiver como objetivo o desenvolvimento de planos, programas e projetos (conteúdos operativos) de transformação das situações que foram tomadas como objeto de conhecimento num determinado espaço educativo. Trata-se de não só desenvolver, mas divulgar tais produções para que as diferentes instâncias do poder público local, municipal ou regional possam organizar meios de realizá-los.

Essa perspectiva relacional e dialógica da prática pedagógica docente que delineamos neste estudo será explicitada no caminho metodológico no próximo item.

2- Metodologia



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



A construção metodológica deste estudo se orienta pela perspectiva qualitativa de pesquisa, tendo como instrumento de coleta e produção de dados, a análise documental, a entrevista e a observação de campo. O tratamento dos dados realizou-se a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2008).

Na análise documental analisamos a proposta curricular do município Olinda, procurando elencar quais as concepções de *educação, ser humano, diálogo, currículo, conhecimento e avaliação*, presentes nesta proposta, e as relações destes conceitos com o pensamento freireano.

Com o uso da análise de conteúdo, produzimos a codificação do material, que consistiu, primeiro, na codificação da propostas curricular da Secretaria de Educação de Olinda e, mais adiante, nos relatórios de observação. Deste forma, destacamos nas propostas curriculares e nos relatórios de observação as unidades de sentido, que evidenciavam aproximações com os princípios pedagógicos e de João Francisco de Souza.

A partir das entrevistas com a Coordenadora da Divisão de Educação de Jovens e Adultos e a Assessora do Gabinete da Prefeitura de Olinda foi possível conhecer o trabalho desenvolvido pelo antigo Centro de Educação de Jovens e Adultos e a conexão com o conjunto de ações que estavam sendo incrementadas no município, como momentos de formação de professores, exposições culturais e encontros com estudantes de EJA.

Com as entrevistas, tivemos acesso às informações com a Coordenadora da EJA, a fim de localizar escolas e professores/as que apresentassem em suas práticas indícios do pensamento de Paulo Freire.

Assim, realizamos a observação de campo a partir da ação educativa de uma professora, que revelou em sua prática correspondências entre as intenções da política de ensino e as ações vivenciadas no chão da escola.

3-Resultados e discussões



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Para analisar os resultados desse estudo, mantivemos o olhar atento as especificidades apresentadas na proposta curricular, no trabalho pedagógico da Coordenação da EJA e na prática pedagógica docente observada. Buscamos compreender como a dimensão da práxis pedagógica se realiza nas ações entre os sujeitos e suas práticas (SOUZA, 2007), e de que forma a concepção dialógica freireana, se faz enquanto horizonte teórico e instrumento prático da mediação dessas relações.

3.1-Fundamentos da política de ensino de Olinda

Para compreender os fundamentos da política de ensino do município de Olinda, elencamos a seguir, as concepções de *educação, ser humano, diálogo, currículo, conhecimento e avaliação*, apresentadas na proposta curricular, estabelecendo relações com a perspectiva dialógico crítica e amorosa do pensamento freireano e o conceito da práxis pedagógica de João Francisco de Souza.

Desse modo, o conceito de *educação* apresenta uma perspectiva crítica que tem como horizonte auxiliar os(as) estudantes a explicitar as condições sociais em que se encontram, favorecendo o desenvolvimento individual e coletivo, para que sejam capazes de construir e disseminar os princípios de cidadania e respeito mútuo. E procura "[...] articular a especificidade da educação escolarizada com uma formação integral humana num sentido amplo" (OLINDA, 2010, p. 13).

Apostar na concretização desses direitos significa optar por uma proposta pedagógica que possibilitem aos(as) estudantes e professores(as) serem reconhecidos(as) em sua capacidade de pensar, agir e transformar o mundo.

O entendimento do *ser humano* como sujeito integral aparece no projeto curricular do município, quando afirma que a proposta tem compromisso com [...] a expressão da diversidade, e da mobilização dos cidadãos olindenses, seus destinatários, como sujeitos de necessidades, interesses, aspirações e sonhos (OLINDA, 2010, p. 12).

Com essa proposta, esse sistema de ensino busca superar uma visão de sujeito pronto e acabado e passa a reconhecer a ótica do ser humano em seu inacabamento. A ideia de inacabamento para Freire faz parte da natureza ontológica do ser humano, uma



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



vez que, segundo o autor, "[...] onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente" (2003, p. 50). Todavia, essa consciência não é dada *a priori*, mas é construída à medida que os indivíduos conseguem olhar e agir sobre os fatos sociais que impedem uma existência liberta.

Esse documento expressa a perspectiva do *diálogo* como prática democrática ao destacar que foi construído como "[...] um produto coletivo de indicação de responsabilidades e como um instrumento submetido a um constante processo de debate e reformulação" (OLINDA, 2010, p. 12). Sendo assim, é tomado como forma de respeito ao outro, de participação e de solidariedade.

No que diz respeito à concepção de *currículo* fundamenta-se na noção de competência. Competência que ultrapassa o enfoque da preparação dos(as) estudantes apenas para o mercado de trabalho, entendendo-a como o desenvolvimento de aptidões, que não se limita apenas à dimensão cognitiva, mas abarca o ser humano como um todo.

O conceito de competência é interpretado no sentido de ser um conceito que mobiliza diferentes tipos de "[...] conhecimentos históricos, culturais, científicos e tecnológicos para compreender e intervir na realidade complexa e contraditória, enfrentando situações e resolvendo problemas do cotidiano (OLINDA, 2010, p. 12).

Esse projeto revela uma visão de *conhecimento* integrado e conectado com as vivências e os saberes da comunidade e do mundo, como "[...] a qualidade de todas as aprendizagens deve concorrer para uma compreensão crítica das relações entre as necessidades e problemáticas locais, regionais, nacionais e universais". A partir de Freire, Souza (2007) destaca que é na realidade compreendida como em constante mudança que está inserida a perspectiva dos saberes, levando em consideração todas as dimensões do ser humano e da sociedade.

Essa visão realiza-se de acordo com as demandas do contexto cultural e suas especificidades. Ou seja, conhecer passa pela "[...] compreensão, interpretação, explicação e projeção da transformação da existência humano-social no sentido de torná-la cada vez mais humana" (SOUZA, 2007, p. 115).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Na mesma direção, a *avaliação* é vista como um processo que se faz de forma crítica e sistemática, pois não ocorre apenas por meio de testes e trabalhos realizados em determinado tempo específico, mas durante todo os momentos da aprendizagem.

A análise dessa proposta curricular, evidencia as finalidades e escolhas que orientam os processos educativo da Secretaria de Educação de Olinda. Um currículo fundamentado numa perspectiva dialógica, em que as ações e relações dos sujeitos se realizem de forma crítica, problematizadora, considerando a diversidade cultural, os conflitos, como também, as possibilidades de transformação humana dos sujeitos e da sociedade.

3.2 Os referenciais históricos do CEJA e o projeto educativo desenvolvido pela coordenação de EJA do município de Olinda

O acesso ao trabalho da Coordenação de EJA do município de Olinda, evidenciou o esforço dessa coordenação pela valorização e continuidade da EJA e a proposta pedagógica do antigo (CEJA)², evidenciando esse Centro como referência histórica e possibilidade educativa.

O projeto desenvolvido pelo CEJA foi proposto de forma integrada, de modo a inserir "os trabalhadores estudantes na compreensão da dinâmica da história humana, à sua satisfação, das necessidades básicas de aprendizagem, que se submetendo a uma avaliação diagnóstica de matemática e português demonstram estar aptos a um dos cinco níveis de escolaridade oferecidos na EJA" (PLANO DE FUNCIONAMENTO DO CEJA, p. 06, 1996)³.

² O Centro de Educação de Jovens e Adultos foi criado em 1996 na gestão do então prefeito de Olinda Germano Coelho (1992-1996), onde o professor João Francisco de Souza ocupou a função de Secretário de Educação do Município. O Centro de Educação de Jovens e Adultos, durante o seu funcionamento, se instalou em três localidades: de 1996-1998, no CAIC de Peixinhos. Av. Presidente Kenedy, s/n.; de 1998-2000, na Av. Presidente Kenedy, 154, bairro de São Benedito, em Olinda e de 2000-2006 na rua Faisão-Quadra 4, Ouro Preto, Olinda.

³ Esses documento cedido pela Secretaria de Educação de Olinda não apresentou referências. Segundo informações da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos trata-se de um esboço do Plano de Funcionamento do CEJA.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Outros desafios foram apontados na pesquisa intitulada⁴ “Educação de Jovens e Adultos no Mundo do Trabalho: evasão e juvenilização uma realidade a ser refletida”. Os resultados dessa investigação mostraram que, dentre as causas da evasão estão a baixa autoestima dos(as) estudantes e dos(as) professores(as), a falta de apoio da família, a falta de acesso livre à biblioteca, ausência de laboratório de pesquisas científicas e diferentes problemas sociais, tornando a escola como algo secundário.

Ainda tivemos conhecimento da organização pela equipe da EJA do I Encontro dos Estudantes da Região Metropolitana. Esses encontros se constituem em oportunidades para os/as estudantes, professores(as) e gestores (as) pudessem se expressar, trazer problematizações de seus cotidianos e buscar alternativas de mudanças.

Outras atividades direcionadas à EJA vêm sendo desenvolvidas pela Coordenação, como a comemoração dos 100 anos do artista plástico Bajado⁵, realizada em 2012, que teve como finalidade realizar a releitura da obra do artista, estimulando a criatividade, a leitura e a escrita. O I Sarau Cultural da EJA que buscou motivar os(as) estudantes a cantar e declamar poesias, estimular a pesquisa, através da procura de informações sobre a cidade de Olinda para o aprimoramento da produção das atividades, e favorecer maior integração entre as escolas que possuem turmas de EJA.

A Semana Cultural da EJA foi realizada em novembro de 2014 e visou proporcionar aos(as) estudantes e à comunidade escolar momentos culturais, visando incentivar a leitura e a escrita de textos poéticos, no contexto da cidade de Olinda.

Trazer essas ações é a tentativa de evidenciar que o trabalho desenvolvido pela coordenação da EJA/Olinda guarda aproximações com a proposta curricular e revela a relação currículo e cultura.

4 A pesquisa intitulada Educação de Jovens e Adultos no Mundo do Trabalho: evasão e juvenilização uma realidade a ser refletida, realizada em 2014

5 O artista plástico pernambucano Euclides Francisco Amâncio, conhecido por Bajado, tornou-se referência por retratar de forma criativa, através da pintura de painéis e murais, grandes clubes carnavalescos de Olinda: Pitombeira dos Quatro Cantos, Elefante, O Homem da Meia-Noite, Vassourinhas, e também o frevo na Ribeira, Largo do Amparo, Varadouro e na Praça do Carmo. Bajado participou de várias exposições e foi homenageado em diversas cidades do Brasil e do exterior.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



3.3 A configuração da prática pedagógica docente no chão da escola

Dentre as práticas observadas, destacamos: a “atividades de produção textual”, as quais se constituíam a partir de uma abordagem crítica, dialógica e na inter-relação entre os conteúdos. Partiam da leitura de textos e da análise do âmbito social e político do qual os(as) estudantes participam.

Durante o debate a professora lembrava: "O que entendemos por dificuldades de acessibilidade?" Um estudante respondeu: "É de andar, professora, de se movimentar sem atrapalho." A professora continuava instigando e perguntou: "E o que nos atrapalha no dia a dia?" Alguns(mas) responderam: "buracos, "lama", "falta de calçada".

A professora continuava instigando a reflexão da turma: “E esse assunto é um problema de quem? Das pessoas ou do governo?”. Alguns (mas) responderam: "O governo tem culpa porque não conserta as ruas ". A professora concordou que existia o descaso do governo e perguntou: "E, em relação a população, qual é a responsabilidade?"

Por esse caminho, a prática pedagógica docente, que se efetiva por meio do diálogo crítico e amoroso, favorece essa experiência de integração onde os(as) estudantes sentem-se valorizados, respeitados. Desse modo, estimula a formação de pessoas que possam se relacionar de maneira mais recíproca e solidária.

Outra atividade destacada foi o gênero textual “cartum”. A finalidade desta atividade foi contribuir com o desenvolvimento da leitura e compreensão textual e ampliar a visão dos(as) estudantes acerca das questões relacionadas ao mundo do trabalho, bem como, compreendendo as especificidades desse gênero textual.

A professora perguntava: “E o que marca este tipo de texto, quais as características?”. Uma estudante diz: "É porque é engraçado". Outro diz: "Não tem muita coisa escrita". A professora completa: "Isso mesmo. Ele é composto pela linguagem verbal e não verbal". A professora indaga novamente: “E o que tem de engraçado que podemos ver?”

Esse modo de abordar a leitura do texto, de forma participativa e problematizadora, leva os(as) estudantes a vincularem o conteúdo com os problemas da



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



realidade; mostra que a atividade colaborou na provocação da curiosidade, da imaginação, da criticidade e do humor.

4.0 Considerações finais

Os resultados apresentados através dos documentos, entrevistas e da observação de campo nos revelaram similaridades com as formulações pedagógicas freireanas e de João Francisco de Souza.

O documento da política de ensino de Olinda sinalizou uma intencionalidade educativa que tem correspondências com a proposta dialógica de perspectiva crítica e amorosa freireana. De igual modo, percebemos aproximações entre a concepção educativa do antigo CEJA e da teoria educativa de Paulo Freire, evidenciando esse Centro como referência histórica e possibilidade educativa.

Destacamos ainda a luta da Coordenação de Jovens e Adultos de Olinda na procura de alternativas, considerando os problemas apontados pelos(as) estudantes e professores(as), como também, para assegurar a continuidade da EJA, buscando reduzir os índices de evasão e, conseqüentemente, do analfabetismo da população jovem e adulta. Essa coordenação se apresentou como lugar de escuta, participação e respeito com os sujeitos envolvidos na experiência educativa (gestores, professores e estudantes).

Esse trabalho, se materializa na prática pedagógica docente da EJA, que teve como centralidade a relação dialógico crítica e amorosa entre docentes e discentes. Desse modo, o projeto curricular, a coordenação da EJA e a sala de aula deste município, orienta-se pela concepção de prática pedagógica formulada por João Francisco de Souza e inspira-se em princípios freireanos.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. f. n

SOUZA, João Francisco. E a educação popular?? Que?? Uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

_____. Prática pedagógica e formação de professores. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

DOCUMENTO ANALISADO

OLINDA. Prefeitura Municipal de. **Olinda, fonte de aprendizagem:** uma proposta em construção. Olinda: Secretaria de Educação, 2010.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



REINVENTANDO PAULO FREIRE 50 ANOS DEPOIS: dos Círculos de Cultura da Pedagogia do Oprimido aos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos

Joze Medianeira dos Santos de Andrade¹

Celso Ilgo Henz²

Resumo: Este trabalho objetiva socializar as construções realizadas no âmbito da pesquisa-auto(trans)formação, tomando como base os Círculos de Cultura (FREIRE, 2014) em aproximação com a pesquisa-formação de Josso (2010). A partir desses referenciais (re)criamos os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como uma proposta epistemológico-política de pesquisa e auto(trans)formação com professores, composto por oito diferentes movimentos que os constituem: escuta sensível e olhar/aguçado; emersão/imersão das/nas temáticas; distanciamento/desvelamento da realidade; descoberta do inacabamento; diálogos problematizadores; registro re-criativo; conscientização e auto(trans)formação. Durante a realização dos Círculos Dialógicos esses movimentos vão se tramando dialógica e dialeticamente, visando sempre a auto(trans)formação de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Círculos de Cultura. Pesquisa.

Iniciando nossos Diálogos...

Partindo das inquietações e estudos, no que se refere aos delineamentos metodológicos da pesquisa *com e a partir* de Paulo Freire (2014), o Grupo de Estudos e Pesquisas *Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire*, registrado junto à base do CNPq em 2011, começou a ousar, aventurando-se na reinvenção de uma proposta metodológica: os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos³.

Dentre as *práxis* do grupo, uma das premissas é o estudo dos pressupostos epistemológico-políticos das obras de Paulo Freire. Assim, a partir da aproximação entre os Círculos de Cultura de Paulo Freire (2014) e a Pesquisa-formação de Marie Christine Josso

¹ Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire*. E-mail: jozems@gmail.com

² Orientador e Professor Dr. da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus: educação, formação e humanização com Paulo Freire*. E-mail: celsoufsm@gmail.com

³ Uma abordagem mais aprofundada a respeito da proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos pode ser encontrada no livro: HENZ, Celso Ilgo e TONIOLO, Joze Medianeira dos S. de A. (org.). *Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores* (São Leopoldo: Oikos, 2015) ou no artigo “Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores” (disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.44026>).



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



(2010) surge a proposição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, “[...] não só porque define um interesse de conhecimento e uma perspectiva de formação, mas também porque contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e do seu meio [...]” (Ibidem, p. 27).

A proposição dos Círculos Dialógicos não se constitui apenas em uma metodologia; ela se configura em uma proposta epistemológico-política que vem sendo construída e assumida pelo grupo, orientando a dinamização dos encontros de estudo e pesquisa, bem como as formações permanentes com os educadores das escolas da Educação Básica e demais projetos. Além disso, por ser uma proposta que vem sendo construída e assumida, cooperativamente, com os diferentes interlocutores, muitas pesquisas de mestrado e doutorado já realizadas ou em andamento vêm estudando e aprofundando a sua viabilidade como *práxis* de pesquisa *com* professores.

Assim como nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (2014), também nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos constitui-se uma roda de pessoas, sem hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam pelo diálogo problematizador e, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora. Para a realização das pesquisas com os professores, propõe-se a realização de encontros grupais (para o mestrado sugere-se um mínimo de seis e para o doutorado um mínimo de dez), numa reinvenção dos Círculos de Cultura, realizados nas *práxis* freireanas. Nessa dinamicidade é que

O círculo de cultura — no método Paulo Freire — revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...] (FIORI, 2014, p. 24).

A originalidade dos Círculos de Cultura propostos por Freire, e problematizados/contextualizados pelo filósofo Ernani Maria Fiori no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* (2014), rompe com a concepção bancária e com o modelo tradicional de educação, de escola, de ordem, de disciplina, desafiando a uma relação cooperativa em que todos os participantes vão *se educando* e se auto(trans)formando. Os interlocutores/coautores



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



da pesquisa aparecem nesse contexto como pessoas que ensinam e aprendem, na relação *com* os outros, intersubjetivamente, onde “[...] todos os participantes da pesquisa são reconhecidos como coautores, muito embora haja um pesquisador líder mediando os diálogos investigativo-formativos” (HENZ, 2015, p. 21).

Nessa dinamicidade não existe a figura de alguém que sabe mais, mas de um coordenador do diálogo que vai (inter)mediando as relações que vão sendo estabelecidas *no e com* o grupo, partindo do princípio de que “no círculo de cultura [...] aprende-se em ‘reciprocidades de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (FIORI, 2014, p. 15). Nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos também aprende-se em “reciprocidade de consciências” (Ibidem), onde os sujeitos coautores, ao refletirem sobre a sua própria prática, buscam evidenciar as contribuições desses diálogos construídos *com* o grupo na sua auto(trans)formação permanente. Além disso, esses momentos formativos dialógicos se constituem em espaços de compartilhamento de vivências e práticas educativas, a fim de (re)significá-las, sempre articuladas aos pressupostos epistemológico-políticos freireanos.

Essa proposta vem sendo estudada e assumida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus* como uma opção teórico-metodológica a ser permanentemente reconstruída, repensada, recriada, a partir da realidade histórica, contextualizada, que for se apresentando por meio do diálogo. Com Freire seguimos aprendendo que o método não se impõe sobre a realidade, mas serve a cada nova situação, por isso a necessidade de reinventá-lo, como ele próprio reconhece em conversa com Faundez: “[...] a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 41). Também na obra *O que é método Paulo Freire* (BRANDÃO, 2013), fica evidente o desejo de Freire de não transformar sua proposta em um método rígido, não existindo como uma lógica dada *a priori* ou uma ordem pré-estabelecida para o ato de ensinar e aprender. O que ousou construir foi uma *proposta de trabalho-diálogo* (Ibidem), baseada naquilo que, segundo ele, é a essência de todo ato educativo: o diálogo problematizador.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Dessa forma, os movimentos dos/nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos vão surgindo à medida que os encontros dialógicos vão acontecendo, na tecitura das relações com os sujeitos e com o contexto social, numa trama que se organiza dialógica e dialeticamente, sem seguir uma sequência ou ordem pré-estabelecida, uma vez que “trata-se de uma proposta epistemológico-política eminentemente dialética e construtiva com vistas à transformação” (HENZ, 2015, p. 19). Os diferentes movimentos estão uns imbricados nos outros, em uma espiral ascendente e proativa que representa a sua dinamicidade, uma vez que:

Trabalhar com os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade de um sentir/pensar/agir para transformar a si mesmo e a realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetivamente de uns com os outros (HENZ, 2015, p. 20-21).

Essa possibilidade de desvelamento da realidade, da transformação de si na relação *com* os outros e com o mundo, é simbolizada pelos movimentos dos Círculos Dialógicos numa espiral ascendente, com momentos de intersecção que, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, ampliam a visão de mundo dos interlocutores/coautores que estão envolvidos.

Surgem, assim, os oito movimentos que compõem e dão dinamicidade aos Círculos Dialógicos que vão sendo construídos a partir da caminhada estabelecida *com* os coautores e os pesquisadores, sendo eles: a escuta sensível e o olhar/aguçado; a emersão/imersão das/nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da realidade; a descoberta do inacabamento; os diálogos problematizadores; o registro re-criativo; a conscientização e a auto(trans)formação.

- **Escuta sensível e olhar aguçado**

Um dos movimentos que perpassa toda a espiral é a *escuta sensível e o olhar aguçado*; a atitude para ter uma escuta sensível é, primeiramente, educar a sensibilidade do olhar. O silêncio é condição *sine qua non* para a existência do diálogo; só no momento em que silêncio a minha voz é que sou capaz de ver e escutar a voz do outro, criando uma ambiência para que ele *diga sua palavra* (FIORI, 2014). Assim, a escuta é condição do diálogo, sem o qual



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



nenhum dos demais movimentos é possível; é por meio da ação dialógica, que perpassa todos os demais movimentos, que se instaura a dinamicidade e vivacidade nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. No entanto, o silêncio não se refere ao silenciamento (que é uma ação de omissão ou indiferença), mas de respeito; o silêncio é algo necessário para que se possa escutar o outro e, com ele, estabelecer uma relação respeitosa e dialógica. Neste sentido, “no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é uma condição ‘sine qua’ da comunicação dialógica” (FREIRE, 1998, p. 131).

Os professores, ao exercerem o direito de *dizerem a sua palavra* (FIORI, 2014) e também o exercício da escuta do outro, vão aprendendo no Círculo Dialógico que “[...] é *escutando* que aprendemos *a falar com eles*” (Ibidem, p. 127). Ademais, escutar aos outros constitui-se também em escutar a nós mesmos, numa espécie de “caminhar para si” (JOSSO, 2010).

- **Emersão/imersão das/nas temáticas**

Buscando a coerência com as premissas dos Círculos de Cultura, durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a partir da fala e da escuta dialógica, e também dialética, vão emergindo as temáticas geradoras a serem problematizadas no diálogo com o grupo, surgindo a *emersão/imersão das/nas temáticas*. Propositamente, são colocados nesse movimento os substantivos “**emersão**” e “**imersão**”, tratando-se de um mesmo movimento, embora com significados que se complementam. A *emersão* das temáticas requer uma *imersão* nos contextos e práticas dos participantes interlocutores, pela escuta sensível e olhar aguçado; atentos às temáticas que emergem da realidade é possível imergir nelas, de forma crítico-reflexiva, não como alguém que mergulha cegamente, mas que é capaz de perceber outras possibilidades que possam emergir a partir dela.

As temáticas a serem problematizadas no diálogo com os interlocutores/coautores, na perspectiva dos Círculos Dialógicos, emergirão sempre da realidade concreta, da *práxis*, das relações *no* e *com* o mundo; “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (FREIRE, 2014, p. 137). No entanto, a imersão só se torna possível na medida em que as temáticas que emergiram da escuta sensível, do olhar



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



aguçado e, fundamentalmente, do diálogo, tenham algo a dizer *sobre* e *para* a realidade vivenciada, que sempre é datada, situada. Quando as temáticas emergem do diálogo e passam a ser problematizadas *no* e *com* o grupo, os sujeitos imergem nela, adentram e implicam-se na temática, discutindo, problematizando, dialogando para poder emergir dela.

- **Distanciamento/desvelamento da realidade**

Na dinamicidade do movimento dos Círculos Dialógicos o distanciamento da realidade é condição para o seu desvelamento, pois somente quando nos distanciamos daquilo que é cotidiano, das ações que desenvolvemos repetitivamente sem a devida reflexão, é que “distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘descodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência” (FIORI, 2014, p. 20), conseguindo assim perceber a realidade e enxergá-la com maior clareza, refletindo sobre ela. Por vezes, é preciso tomar distância do contexto para poder reconhecê-lo e, assim, compreendê-lo melhor e atuar sobre ele. Paradoxalmente, quanto mais me afastar, mais consigo adentrar na realidade, na temática geradora e intervir sobre ela. Ao tomar distância do próprio mundo começamos a vivenciar também o processo de reconhecimento do eu como parte do contexto.

Desvelar significa “tirar o véu”, desencobrir, descortinar, existenciar-se, autodesvelar-se como seres históricos; processo esse que é feito individualmente, mas a partir da coletividade, do trabalho com o outro, tornando-se sujeitos atuantes do seu próprio desvelamento, mesmo porque “[...] ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar” (FREIRE, 2014, p. 229). Esse desvelamento não acontece de um sujeito para o outro, mas na relação de uns *com* os outros, onde o contexto vai sendo “re-olhado” e ressignificado, com possibilidades de também ser transformado.

- **Descoberta do inacabamento**

Ao olhar e decodificar a realidade mulheres e homens coautoras/es descobrem-se como seres condicionados, mas não determinados. Esse “dar-se conta” encaminha o processo dialógico para outro movimento: a *descoberta do inacabamento*. Somente quando



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



percebemos que a realidade vai muito além do que está dado é que nos damos conta do nosso inacabamento e da necessidade de estarmos constante e permanentemente aprendendo. Nas palavras de Freire (2014, p. 101-102),

[...] como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão.

A consciência da inconclusão não é um processo inato, mas vai se construindo na relação *com* os outros, na problematização da realidade, da sua própria *práxis*, a partir da compreensão de que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 2008, p. 46), reconhecendo-se, assim, como sujeito em permanente processo de auto(trans)formação. Ao reconhecer-se condicionado historicamente, cada sujeito coautor(a) também pode reconhecer-se como não determinado, com possibilidades de *vir a ser*, transformando a si mesmo e a realidade que o condiciona, para *Ser Mais*.

- **Diálogos problematizadores**

A consciência da inconclusão, do inacabamento vai se constituindo por meio do grupo que dialoga. São eles – os diálogos problematizadores – os responsáveis por dinamizar todos os movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, não estando alocados em uma ordem pré-estabelecida, vindo *a priori* ou *a posteriori* de um único movimento, mas se constituindo em um potencializador de toda dinamicidade dos encontros grupais. No entanto, pode acontecer que nos movimentos iniciais os diálogos que vão sendo construídos não se apresentem de forma tão problematizadora, o que vai ganhando maior rigorosidade na medida em que as reflexões críticas vão surgindo nos demais movimentos da circularidade da espiral. Esses vão sendo tecidos *no e com* o grupo, durante a realização dos Círculos Dialógicos, e “quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de ‘desvelar’ esta essência” (FREIRE, 2008, p. 103). Esse processo de decodificação e leitura crítica da realidade vai acontecendo quando os diálogos se estabelecem de forma eminentemente cooperativa e problematizadora, entrelaçando-se com os demais movimentos. Por esse motivo é que, na perspectiva dos Círculos Dialógicos, não



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



podemos categorizar uma ordem imutável para os movimentos, entendendo que muitos deles se entrelaçam dialeticamente em vários momentos, por meio de uma circularidade ascendente e proativa, “[...] como processo dialético-problematizador. Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2010, p. 117). Assim, o movimento dos diálogos problematizadores não acontece somente após a descoberta do inacabamento, mas perpassa toda dinamicidade dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

- **Registro re-criativo**

Outro movimento de fundamental importância para a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativos-formativo é o registro; não o registro que reproduz ou apenas faz apontamentos, mas aquele que é (re)criado, a partir da reflexão crítica sobre a prática: o *registro re-criativo*.

Este tipo de registro é uma construção individual, mas surge na coletividade, a partir dos diálogos que vão sendo tecidos nos Círculos Dialógicos, de onde vão emergindo as situações-limites que se apresentam na *práxis* docente. Cada nova situação-limite vai mobilizando a pensar criticamente sobre cada nova situação levantada, problematizada, o que impulsiona outras decisões e escolhas.

Nesse movimento, a consciência de cada sujeito vai buscando perfazer-se, auto(trans)formar-se, o que não surge no espontaneísmo, mas na ação-reflexão-ação, mobilizada, muitas vezes, pelo movimento do distanciamento necessário para o registro re-criativo. Nesta perspectiva, o registro não se constitui nunca em uma escrita desconectada da realidade de quem a vivencia; ao contrário, só se registra aquilo que, de alguma forma, tenha representado ou significado algo. O registro re-criativo, neste sentido, não se limita apenas a descrever e repetir o fato acontecido, descolado de uma reflexão mais atenta, mesmo porque “[...] guardo em meu corpo consciente e falante, ao pensar, a possibilidade de escrever da mesma forma que, ao escrever, continuar a pensar e a repensar o pensando-se como o já pensado” (FREIRE, 2013, p. 26).

A partir do movimento do registro re-criativo emerge a possibilidade de se ratificar



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



ou retificar a *práxis* que vai constituindo-se em um *quefazer* com tomada de consciência e intencionalidade, sendo intermediado pela ação dialógica crítico-reflexiva. O exercício do registro possibilita, assim, a reflexão sobre o feito que, ao pensá-lo, pode ser refeito, recriado, recriando o antes feito de forma diferente do que havia sido. Por meio do registro re-criativo têm-se a possibilidade de ir se reinventando, se autocompreendendo, tomando consciência do movimento da sua própria aprendizagem e auto(trans)formação.

- **Conscientização**

Outro importante movimento se refere à *conscientização* dos sujeitos coautores, que vai se construindo a partir da vivência e interlocução *com* os demais sujeitos. A partir de uma inicial tomada de consciência, cada sujeito coautor vai percebendo que ele foi e é sujeito de suas transformações, reconhecendo-se como ser inacabado, em constante processo aprendente. No entanto, apesar de um momento muito importante para a conscientização,

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2008, p. 30).

Somente quando o desenvolvimento crítico da tomada de consciência vai desvelando a realidade e, assim, atuando sobre ela, passando de uma concepção ingênua a uma concepção crítica, é que se pode falar em conscientização. O ato de ação-reflexão-ação que constitui a *práxis* é o que caracteriza a conscientização como compromisso histórico, onde os sujeitos inserem-se na história como seres atuantes que fazem, refazem, se refazem, transformando a si e ao mundo. Nesse sentido, Freire (2008, p. 30) mais uma vez corrobora, afirmando que:

A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação - reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Essa perspectiva histórica da possibilidade de conscientização para *ser mais* a cada dia, de estar constantemente aprendendo, reconhecendo-se como seres inacabados em constante processo de *estar sendo* é que impulsiona outro movimento que vai se constituindo nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: a *auto(trans)formação*.

- **Auto(trans)formação**

A *auto(trans)formação* é o movimento que vai se potencializando e constituindo em todos os demais: a escuta sensível e o olhar/aguçado; a *emersão/imersão* das/nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da realidade; a descoberta do *inacabamento*; os diálogos problematizadores; o registro re-criativo e a conscientização são movimentos que vão contribuindo para que o processo de *auto(trans)formação* aconteça, na mesma dialética que essa se faz necessária para a viabilidade dos outros movimentos.

Conforme mencionado anteriormente, durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos esses movimentos estão uns imbricados nos outros e podem ocorrer aleatoriamente, embora um dos principais objetivos da pesquisa com os professores é a sua *auto(trans)formação*, tanto do pesquisador líder quanto dos sujeitos coautores envolvidos na pesquisa, em permanente cooperação uns com os outros. Nesta dinamicidade,

a *auto(trans)formação* permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do *inacabamento* humano em busca do “*ser mais*” (FREIRE, 2011), o que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo. Pela dialética *ação-reflexão-ação* constitui-se um movimento cooperativo entre homens e mulheres que passam a perceber-se sujeitos no mundo, imersos em uma realidade que os condiciona, mas também descobrem que são capazes de transformá-la (HENZ, 2015, p. 20).

Essa capacidade de transformar-se, de *auto(trans)formar-se*, vai envolvendo e empoderando os sujeitos participantes da pesquisa, tanto pesquisadores quanto coautores. O prefixo *auto* aqui defendido não se refere a um *eu isolado*, mas um *eu com os outros*; sujeitos conscientes como seres *inacabados*, que aprendem e *auto(trans)formam-se* em *comunhão*. Nessa mediação, os coautores vão fazendo-se e refazendo-se, também na/pela palavra, no trabalho, na *ação-reflexão-ação*.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na
Atualidade



Para não finalizar... Os processos auto(trans)formativos a partir dos Círculos Dialógicos.

Com o reconhecimento do movimento auto(trans)formativo – que não acontece em um momento único para os diferentes participantes/coautores – vão emergindo/constituindo-se outros desafios, outras dificuldades, outras possibilidades: renovam-se e ressignificam-se a escuta sensível, o olhar aguçado, a emersão/imersão das temáticas e os demais movimentos, mantendo os Círculos Dialógicos como um espaço vivo e em permanente movimento em espiral ascendente e proativa. Daí a complementaridade do título atribuído aos Círculos Dialógicos onde se engendram todos esses movimentos e muitos outros vão aparecendo: Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Por essa razão, os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos “[...] configuram-se em espaços e dispositivos de estudos em que pesquisadores e sujeitos interlocutores têm a possibilidade de dialogar abertamente” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 81), em cujos movimentos engendram-se diferentes dizeres e fazeres, a partir da escuta e da manifestação da palavra, movimento pelo qual vai se dando início a investigação do próprio contexto, problematizando a prática, num processo permanente de ação-reflexão-ação. Ao capturar a realidade concreta, problematizá-la, refletir criticamente sobre ela, construindo outras possibilidades para sua transformação, podemos dizer que estamos vivenciando permanente e inacabados processos de auto(trans)formação.

Os Círculos Dialógicos assumem-se, assim, como uma proposta epistemológico-política de pesquisa-auto(trans)formação que se aproxima dos Círculos de Cultura e, ao mesmo tempo, o reinventa, aproximando o processo investigativo realizado no espaço acadêmico às diferentes realidades e contextos escolares, junto aos professores da educação básica que assumem um protagonismo na pesquisa, não apenas como “objetos a serem investigados”, mas como coautores desse processo onde todos e todas se auto(trans)formam uns com os outros, num movimento sempre aprendente e inacabado, com possibilidades de *Ser Mais*.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 34. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática Educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e Auto(trans)formação Permanente De Professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (org.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, C.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e Auto(trans)formação Permanente de Professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (org.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

JOSSO, Marie-Chistine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ZITKOSKI, J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.